

Kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisning

En fenomenologisk studie av forståelser rundt kontroversielle spørsmål

Frida Bergersen og Ida Warloe Bruun



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisning

En fenomenologisk studie av forståelser rundt kontroversielle spørsmål

© Frida Bergersen og Ida Bruun

2017

Kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisning

Frida Bergersen og Ida Bruun

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Activ Print og Kopi AS, Oslo

Sammendrag

Samfunnsfaget er et fag som beskjeftiger seg med mange spørsmål som kan være kontroversielle. Denne samfunnsfagdidaktiske studien har hatt som formål å utforske *forståelser samfunnsfaglærere og elever har av kontroversielle spørsmål i klasseromsdialog*. For å besvare denne problemstillingen har oppgaven tre forskningsspørsmål: 1) *Hvilke forståelser har lærere og elever rundt bruken av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisning?* 2) *Hvordan forstår informantene forutsetningene og forventningene for behandling av kontroversielle spørsmål i klasseromsdialogen?* Og 3) *Hvordan forstår lærere og elever lærerens opptreden i dialog om kontroversielle spørsmål?*

Empirien som er brukt for å besvare problemstillingen er kvalitative forskningsintervju med tre samfunnsfaglærere og tolv elever ved tre ulike skoler. Gjennom en fenomenologisk analyse av semi-strukturte intervju fikk vi samlet ulike forståelser. Disse forståelsene er knyttet til selve fenomenet, behandlingen av fenomenet og lærerens rolle når det samtales om kontroversielle spørsmål i klasserommet. Forståelsene som kom frem gjennom analysen diskutert opp teori rundt kontroversielle spørsmål, demokratiopplæring, ulike dialogdemokratiske perspektiv og tidligere forskning.

Denne studien slår fast at det er nærhet mellom kontroversielle spørsmål og samfunnsfaget. Lærere og elever forstår kontroversielle spørsmål som et godt læringsverktøy da fenomenet virker fremprovoserende, nyanserende, aktiviserende og viser ulikhet. Elevene viser en forståelse av at håndteringen av kontroversielle spørsmål kan være sensitivt. Det fremkommer av analysen at forutsetninger og forventninger i klasserommet påvirker dialogen om kontroversielle spørsmål. En dialogisk tilnærming er en forutsetning for å få frem ulike meninger om kontroversielle spørsmål. Et trygt klassemiljø er også en viktig forutsetning for å behandle kontroversielle spørsmål i klasseromsdialogen. Vi ser at det i slike dialoger er klare forventninger til argumentasjon, men at det ikke foreligger forventning om enighet. Videre kan vi konstatere at læreren og elevene har relativt lik forståelse av lærerens opptreden i behandlingen av kontroversielle spørsmål. Forståelsene som blir trukket frem viser at lærerne er nøytrale, balanserende og debattledere. Avslutningsvis slås det fast at lærerne er negative til å sanksjonere eller sensurere meninger i klasserommet. Ingen elever har opplevd at medelever har fått negative konsekvenser på bakgrunn av ytringer.

Forord

Det å skrive en masteroppgave beskrives av mange som en ensom prosess. Da denne oppgaven er et samarbeidsprosjekt har dette halvåret vært alt annet enn ensomt. Å skrive en master sammen har vært en opplevelse som har overskredet all forventning. Med tanke på at vi er to studenter som begge har hatt et anstrengt forhold til gruppearbeid tidligere, var vi begge svært spent på hvordan dette ville gå. I etterkant ser vi at bekymringene var helt unødvendige. I prosessen har vi hatt stor glede av hverandres betraktninger, kritiske blikk, positive tilbakemeldinger og ikke minst selskap. Takket være hverandre har dette halvåret vært både hyggelig og lærerikt.

Det er også andre sin fortjeneste at oppgaven har kommet i stand. Først vil vi takke våre informanter, som til tross for en hektisk skolehverdag har tatt seg tid til å bidra til prosjektet. Uten dere flotte lærere og elever ville ikke studien vært mulig å gjennomføre. For det andre vil vi takke vår veileder Silvia Edling. Du har brukt masse tid og energi på oss dette semesteret, og gitt oss støtte og fine tilbakemeldinger.

En stor takk rettes også til kjærester, venner og familie. Deres støtte og tålmodighet har vært uunnværlig i disse månedene. Særlig Kaspar, som har gitt oss fritt spillerom til å forvandle leiligheten om til et arbeidsværelse, fortjener en stor takk.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.1.1 Demokratiske verdier under press	2
1.2 Problemstilling	3
1.3 Avgrensning og oppbygging	4
2 Teori og tidligere forskning	6
2.1 Demokratiopplæring	6
2.1.1 Tilegnelse av demokratikompetanse i samfunnsfag	7
2.2 Kontroversielle spørsmål i demokratiopplæringen	8
2.2.1 Overveielser ved bruk av kontroversielle spørsmål	10
2.3 Klasseromsdialog	11
2.3.1 Det offentlige rom	12
2.4 Dialogdemokratisk tradisjon	13
2.4.1 Deliberativt demokrati	14
2.4.2 Feministisk kritikk	17
2.4.3 Agnostisk perspektiv	19
2.5 Tidligere studier	21
2.5.1 Lærerrollen	22
3 Metode	25
3.1 Kvalitativ metode	25
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju	25
3.1.1.1 Semi-strukturert intervju	26
3.2 Valg av informanter	29
3.2.1 Oversikt over utvalget	30
3.2.2 Transkribering	31
3.3 Intervjuanalyse	32
3.4 Validitet og reliabilitet	34
3.4.1 Generalisering av studien	35
3.5 Etske hensyn	36
4 Analyse og diskusjon	39
4.1 Lærerne	40
4.1.1 Fremprovoserende	40
4.1.2 Nyanserende	41
4.1.3 Aktiverende	42

4.1.4 Viktig.....	43
4.2 Elevene	44
4.2.1 Å vise hensyn	45
4.2.2 Viser ulikhet	46
4.2.3 Viktig.....	46
4.3 Diskusjon.....	47
4.3.1 Kontroversielle spørsmål + samfunnsfag = sant	47
4.3.2 Kontroversielle spørsmål som et godt læringsverktøy	48
4.3.3 Sårbare elever	49
4.3.4 Viktig å bruke kontroversielle spørsmål.....	50
5 Analyse og diskusjon	51
5.1 Lærerne.....	51
5.1.1 Ulik grad av deltagelse	51
5.1.2 Trygt klassemiljø.....	53
5.1.3 Åpenhet for meningspluralisme	54
5.1.4 Forventninger til argumentasjon.....	55
5.1.5 Ønske om konsensus?.....	56
5.2 Elevene	57
5.2.1 Ulik grad av deltagelse	57
5.2.2 Åpenhet for meningspluralisme	59
5.2.3 Forventning til argumentasjon.....	59
5.3 Diskusjon.....	61
5.3.1 Dialogisk undervisning.....	61
5.3.2 Klassemiljøets implikasjoner for deltagelse	62
5.3.3 Forventning om rasjonelle argument i konflikt med meningspluralisme?	63
5.3.4 Enighet om uenighet.....	65
5.3.5 Demokratiopplæring i praksis?.....	66
6 Analyse og diskusjon	68
6.1 Lærere.....	68
6.1.1 Roller	68
6.1.2 Imøtekommelse av kontroversielle utsagn	70
6.2 Elever	73
6.2.1 Roller	73
6.2.2 Imøtekommelse av kontroversielle utsagn	75
6.3 Diskusjon.....	76
6.3.1 Debattleder eller normformidler?	77

6.3.2	Kunsten å balansere.....	78
6.3.3	Hvordan møte utålelige ytringer?.....	79
7	Avslutning	82
7.1	Videre forskning.....	85
	Litteraturliste.....	86
	Vedlegg	92
	Appendiks 1: Intervjuguide lærere	92
	Appendiks 2: Intervjuguide elever	93
	Appendiks 3: Samtykkeskjema og informasjonsskriv.....	94
	Appendiks 4: Godkjenning fra NSD	95

1 Innledning

Två sanningar närmar sig varann.

En kommer inifrån, en kommer utifrån

och där de möts har man en chans att få se sig själv.

«Preludier II» av Tomas Tranströmer hentet fra *Mörkerseende* (1970).

Det var nok ikke først og fremst *kontroversielle spørsmål* Tomas Tranströmer tok utgangspunkt i da han skrev diktet ovenfor. Den svenske samtidsdikteren tar likevel opp noen sentrale trekk ved fenomenet; møte mellom ulike sannheter, verdier og oppfatninger. Kontroversielle spørsmål kan vise uenighet rundt grunnleggende verdier, moralske dilemma og politiske spørsmål (Stradling, 1984; Hess, 2009; Oulton, Dillon og Grace, 2004). Det er stor enighet om at kontroversielle spørsmål har noe for seg i undervisningen (Hess, 2009; Byford, Lennon og Russell, 2009; Ljunggren, Unemar Öst, og Englund, 2015), men praksisen er ikke helt uproblematisk. Fenomenet kan blant annet fremprovosere følelser og konflikter (Misco, 2012; Solhaug og Børhaug, 2012; Fine, 1993), noe som kan oppleves som ubehagelig i et klasserom. I dette innledningskapittelet skal vi først redegjøre for hvorfor kontroversielle spørsmål er viktige i samfunnsfagundervisningen. Deretter fremmes argumenter for hvorfor dagens situasjon gjør kontroversielle spørsmål særskilt aktuelt. Dette etterfølges av oppgavens problemstilling, før avgrensning og oppbygning presenteres.

1.1 Bakgrunn for studien

I denne samfunnsfagdidaktiske oppgaven vil vi fokusere på didaktikkens *hva, hvordan og hvorfor* (Arre, Børhaug og Christophersen, 2014, s. 28). Oppgavens *hva* er kontroversielle spørsmål. Mange spørsmål som behandles i samfunnsfaget er kontroversielle (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 201), noe som også gjenspeiles i læreplanen til fellesfaget samfunnsfag på videregående skole. Oppgavens *hvordan* er knyttet opp til klasseromsdialog, demokratiopplæring og ulike dialogdemokratiske perspektiv. Det siste elementet, oppgavens *hvorfor*, handler om at elevene vokser opp i et pluralistisk samfunn. Da mange ulike meninger og oppfatninger konkurrerer i det offentlige rom, er det viktig å eksponere elevene for denne ulikheten (Ljunggren og Unemar Öst, 2010; Hess, 2009).

Hvilke spørsmål som betegnes som kontroversielle er stadig i endring (Misco, 2012, s. 72). Det som derimot er konstant, er at kontroversielle spørsmål betegnes av uenighet (Byford, Lennon, og Russell, 2009; Oulton, Dillion og Grace, 2004; Hess, 2009). I læreplanen for fellesfaget samfunnsfag er det flere av kompetansemålene som omhandler temaer som kan frembringe uenighet innad i klassen. Blant temaer som skal behandles finner vi kjønnsroller, kultur, samlivsformer, religion, rasisme og diskriminering (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). Dette er tema som også debatteres jevnlig i det offentlige. Når elever får mulighet til å inngå i dialog om disse temaene, bringes den ordinære debatten inn i skolen. Dette skaper reelle situasjoner for å lære, og det gir grunnlag for politisk kyndighet (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 201). At elevene lærer seg politisk kyndighet er viktig med tanke på at skolen har et ansvar for å videreføre og utvikle en demokratisk styreform (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 192). Under formål i læreplanen til samfunnsfaget er demokrati gitt en sentral rolle (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Dette peker i retning av at samfunnsfaglæreren har et særlig ansvar for demokratiopplæring.

En viktig del av demokratitilegnelse er deltakelse i samtaler (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 137). Samfunnsfaget er et fag med særlig vekt på muntlighet (Koritzinsky, 2014), og det er derav lagt til rette for at elevene skal få delta i slike samtaler. Samtaler i en skolekontekst skjer gjerne gjennom *klasseromsdialog*. Denne typen undervisning bruker klasserommet som arena og baserer seg på at lærere og elever deltar i en samtale hvor man skaper meninger (Witteck, 2012; Dysthe, 1995). klasseromsdialog som omhandler kontroversielle emner og spørsmål kan eksponere elever for ulike meninger (Hess, 2009). En god grunn til å bringe kontroversielle spørsmål inn i samfunnsfagundervisningen er nettopp at elever må lære å mestre dialog med uenighet (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 203). Samfunnet som dagens elever vokser opp i er pluralistisk, da mange ulike meninger og oppfatninger konkurrer i det offentlige rom (Ljunggren og Unemar Öst, 2010). Det er derav en viktig del av demokratiopplæringen å eksponere elevene for denne ulikheten (Biesta, 2006, s. 123).

1.1.1 Demokratiske verdier under press

Skolens demokratiske mandat kommer blant annet frem i Formålsparagrafen hvor det heter at opplæringen «skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Samme mandat blir også befestet i samfunnsfaget da ett av formålene med faget er «*oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling*» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samfunnsfaget ble innført som eget emne i skolen «for å sikre

demokratiet mot autoritære bevegelser i fremtiden» (Børhaug, 2005, s. 172). I dag ser en tendenser, både nasjonalt og internasjonalt, som tyder på at demokratiske verdier er under press. Det foreligger internasjonal anerkjennelse om at demokratier er sårbare (Solhaug, 2012, s. 198), og en kan derav ikke ta oppslutning om demokratiet for gitt.

En demokratisk innsprøytning til dagens elever er viktig, da vi ser en sterkt fremvekst av antidemokratiske holdninger og fremmedfiendtlighet (Englund, 2015, s. 202). Fremveksten, og økt oppslutning, av høyreekstreme partier, samt seirene til Brexit og Donald Trump, er tegn i tiden på at vi går en mer proteksjonistisk og nasjonalistisk tid i møte. I slike urolige tider blir det viktig å skape fora der en kan snakke sammen. Klasserommet, og da særlig samfunnsfagundervisningen, utgjør et meget godt utgangspunkt for diskusjon av kontroversielle spørsmål i samtiden (Hess, 2009; Ljunggren, Unemar Öst, og Englund, 2015). Klasserommet er et heterogent sted, der elevene tar med seg ulike erfaringer, oppfatninger og verdier inn i undervisningen (Ljunggren, 2008). Denne sammensetningen av ulike elever gjør klasserommene til et egnet sted for å behandle kontroversielle spørsmål (Hess, 2004, s. 257; Hodneland, 2012, s. 142). Ettersom samfunnsfaget skal øke oppslutningen om demokratiske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2013), er det viktig at nettopp ulike verdisyn får komme til uttrykk i samfunnsfagtimene. Uten en åpen debatt der ulikheter kommer til syne, kan ikke demokratiet styrkes eller opprettholdes (Hess, 2009).

1.2 Problemstilling

Kontroversielle spørsmål har fått økende oppmerksomhet i samfunnsfagdidaktikk de senere år. Da slike spørsmål kan være gunstige i demokratiopplæring, ønsker vi å undersøke erfaringer og tanker lærere og elever har rundt disse spørsmålene. Vårt mål er å bidra med økt bevissthet rundt håndteringen av kontroversielle spørsmål i undervisningen. Av denne grunn ønsker vi å undersøke følgende overordnede problemstilling:

Hvilke forståelser har samfunnsfaglærere og elever av kontroversielle spørsmål i klasseromsdialogen?

Siden vi ønsker å undersøke kontroversielle spørsmål på en omfangsrik måte er det hensiktsmessig å inkludere noen forskningsspørsmål:

- *Hvilke forståelser har lærere og elever rundt bruken av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisning?*
- *Hvordan forstår informantene forutsetningene og forventningene for behandling av kontroversielle spørsmål i klasseromsdialogen?*
- *Hvordan forstår lærere og elever lærerens opptreden i dialog om kontroversielle spørsmål?*

Det som utgjør empirien i denne studien er kvalitative forskningsintervju av tre samfunnsfaglærere og et utvalg av deres elever. Da eldre elevene kan ha større forutsetninger for å delta i meningsfulle dialoger, falt valget på informanter fra videregående skole. Samtidig ønsker vi å se hvordan lærere og elever på tre relativt ulike skoler opplever kontroversielle spørsmål i undervisningen. Datamaterialet i denne oppgaven består av individuelle semi-strukturerte intervju med lærere og semi-strukturerte gruppeintervju med tolv elever. Ved å benytte en fenomenologisk analysetilnærming av datamaterialet har vi funnet ulike kategorier basert av informanters forståelse av fenomenet og bruken av fenomenet.

1.3 Avgrensning og oppbygging

Tematikken vi ønsker å undersøke foregriper mange fagdidaktiske elementer som er uløselig knyttet sammen. Grunnet oppgavens omfang og formål er det nødvendig å avgrense hvilke teorier som vil bli vektlagt i oppgavens andre kapittel. Det primære undersøkelsesobjektet i oppgaven, kontroversielle spørsmål, vil bli belyst gjennom ulike teorier som i all hovedsak knytter denne type spørsmål til en undervisningskontekst. Som nevnt innledningsvis tar denne undersøkelsen utgangspunkt i demokratiopdraget til samfunnsfaget. Både danningsbegrepet og demokratisk medborgerskap er nært knyttet til demokratiopplæringen (Stray, 2014, s. 654; Klafki, 2001). Grunnet oppgavens omfang og hensikt er disse dimensjonene vi ikke vil gå videre inn på. Demokratiopplæring vil bli gjort rede for innledningsvis i teorikapittelet, ved hjelp av bidrag fra Trond Solhaug og Kjetil Børhaug (2012) og modeller og inndelinger fra Gert Biesta (2006) og Janicke Heldal Stray (2014).

I denne oppgaven vil fokuset ligge på behandlingen av kontroversielle spørsmål i klasseromsdialog. I likhet med andre som har behandlet ulike tematikk i klasseromssamtaler, velger vi å benytte oss av begrepet *klasseromsdialog* i lys av teoriene til Olga Dysthe og Mikhail Bakhtin. Med dette samler vi begrepene samtale, dialog og diskusjon og behandler disse i samlebetegnelsen dialog. Deretter vil vi sette dialog i sammenheng med demokratiet, og trekker da frem ulike dialogdemokratiske tradisjoner. Sentrale bidragsytere her vil være Jürgen Habermas, Thomas Englund, Iris Young, Seyla Benhabib, Chantal Mouffe, Sharon Todd og Carl Anders Säfström. Avslutningsvis i kapittel 2 vil vi presentere tidligere forskning som denne undersøkelsen bygger videre på.

I kapittel 3 vil metodologiske valg og betraktninger gjøres rede for. Her vil det gis innblikk i selve forskningsprosessen, fra valg av informanter til transkripsjon av utførte intervju. Analysetilnærming vil beskrives ved hjelp av fenomenologisk teori. Analysetilnærmingen preger de tre analysekapitler, som er strukturert rundt hvert sitt forskningsspørsmål. Kapittel fire, fem og seks er alle delt inn i to deler - en resultatdel og en diskusjonsdel. Resultatdelen viser kategorier som er utarbeidet ved hjelp av fenomenologisk tilnærming. Lærernes og elevenes resultater blir presentert hver for seg i hvert kapittel, men diskuteres sammen. Avslutningsvis kommer kapittel 7, som sammenfatter våre funn i en konklusjon.

2 Teori og tidligere forskning

Denne oppgaven bygger på fire grunnsteiner som er uløselig knyttet sammen. Dette er *demokratiopplæring, kontroversielle spørsmål, dialog og pluralisme*. Innledningsvis vil det gjøres rede for sentrale trekk ved ulike demokratitradisjoner. Dette etterfølges av ulike perspektiver på demokratiopplæring i skolen. Videre setter vi kontroversielle spørsmål i sammenheng med demokratiopplæringen, og ser på hva som kjennetegner slike spørsmål. Dette etterfølges av en redegjørelse av hvilken betydning dialog har for demokratiopplæringen. Her forklares dessuten hvordan dialog om kontroversielle spørsmål kan være særlig gunstige for å forberede elever til deltagelse i det demokratiet. Da oppgaven tar utgangspunkt i dialogdemokratiet vil det presenteres tre ulike retninger i en dialogdemokratisk tradisjon. Pluralisme vil gjøres rede for sett i lys av de tre ulike perspektivene. Her vil det deres på demokrati, dialog og kontroversielle spørsmål presenteres. Avslutningsvis vil vi vise ulike måter å håndtere kontroversielle spørsmål i klasserommet. Det teoretiske bakteppet vil bli etterfulgt av tidligere forskning, som er relevant for denne oppgaven.

2.1 Demokratiopplæring

Ordet *demokrati* stammer fra gresk og betyr direkte oversatt «folkestyre». Det er mange ulike forståelser av demokrati, og all undervisning i skolen gjenspeiler en eller flere oppfatninger (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 29). Hvilken forståelse en lærer har av demokrati, vil påvirke demokratiopplæringen (Stray, 2014). Det er vanlig å dele forståelsen av demokrati inn i tre ulike normative modeller: *liberal*, *republikansk* (deltakerdemokratisk) og *dialogdemokratisk* (deliberativ) (Solhaug og Børhaug, 2012; Habermas, 1995).

Den liberale forståelsen har et stort fokus på individet. Her vektlegges frihet fra statlig innblanding, og individets forpliktelser til samfunnet er lite vektlagt (Solhaug og Børhaug, 2012; Habermas, 1995). Til forskjell fra denne forståelsen har den republikanske modellen et større fokus på sosialt fellesskap og integrasjon. I motsetning til det liberale synet vektlegges her rettigheter til deltakelse ved lov. Det fokuserer i stor grad på ansvarlighet og forpliktelser ovenfor fellesskapet (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 42). Den tredje modellen, deliberativ demokrati, fremhever at mennesket er et sosialt vesen (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 38). Her ser man politikk som en konflikt om verdispørsmål, og ikke bare som et spørsmål om

preferanser (Habermas, 1995, s. 34). På denne måten ser en at dette synet på demokrati forplikter deltakerne til handling gjennom kommunikasjon (Habermas, 1995). Da disse tre modellene har relativt ulikt fokus, vil forståelse av demokratimodell ha implikasjoner for demokratiopplæring.

2.1.1 Tilegnelse av demokratikompetanse i samfunnsfag

Innenfor samfunnsfagdidaktikken er det ulike måter å tilnærme seg hvordan undervisning kan fremme demokratiopplæring hos elever. Den nederlandske professoren Gert Biesta og den norske samfunnsfagdidaktikeren Janicke Heldal Stray, legger frem to nært beslektede modeller som forklarer relasjonen mellom demokrati og opplæring. Biesta (2006) hevder at relasjonen kan forstås på to ulike måter: opplæring *for* demokrati og *gjennom* demokrati (s. 123). Den første måten, *for* demokratiet, forbereder elevene med kunnskap, evner og verdier. Elever forberedes ved at de får kunnskap om demokratiet og demokratiske prosesser. I tillegg øver man på en rekke ferdigheter slik som deliberasjon, ta kollektive avgjørelser og håndtering av ulikhet. Tilslutt vil man også skape en positiv holdning til demokratiet (2006, s. 123). Den andre måten, *gjennom* demokratiet, vektlegger deltakelse i det demokratiske livet. Man forventer at deltakelse vil fostre «demokratisk personlighet» (2006, s. 125). I likhet med Biesta anvender Janicke Heldal Stray de to dimensjonene *for* og *gjennom*, men hun viser også en tredje dimensjon – *om*.

Læring *om* demokratiet handler om at elevene skal få grunnleggende kompetanse slik at de blir informerte borgere (2014, s. 659). Her ser en at Stray trekker ut elementer fra Biesta sin kategori *for* og skiller dette ut i en ny dimensjon. Stray sin modell viser til tre ulike dimensjoner som bygger på hverandre. De beskriver demokratiopplæringen fra teoretisk kunnskap til demokratisk praksis (2014, s. 659). Biesta innlemmer derimot elementene som dekkes i Stray sin *om* i sin kategori *for*. Dessuten er bakgrunnen for de to modellene ulik. Stray ønsker å si noe generelt om hvordan demokratiopplæringen kan ta ulike former. Biesta viser, i motsetning til Stray, til kategorier som står i et motsetningsforhold til hverandre. Denne tilnærming til demokratiopplæring som både Biesta og Stray legger frem har følgelig konsekvenser for undervisningen.

De ulike modellene viser at elevene kan bli svært ulikt utrustet til demokratisk deltakelse etter utdanningen. Dette handler om hvilke dimensjoner lærere vektlegger i demokratiopplæringen.

Dersom en kun fokuserer på en dimensjon, eksempelvis Stray sin *om*, vil elevene kun sitte igjen med teoretisk kunnskap. De ulike dimensjonene og måtene som Biesta (2006) og Stray (2014) legger frem er bare en kategorisering- i klasserommet vil en se at de ulike formene glir inn i hverandre. De viser dessuten et spenn mellom teoretisk kunnskap om demokratiet og aktiv deltakelse som demokratiske subjekter. Biesta poengterer at skolen ikke bare skal være en forberedende instans hvor elevene skal bli utrustet med ulik kunnskap, men at de kan bli demokratiske subjekter utenfor en skolekontekst (Biesta, 2006, s. 118). Gjennom eksponering av demokratiske prosesser og deltakelse i slike prosesser kan elevene være mer rustet for hva som venter dem etter endt skolegang. Skolen, og samfunnsfaget spesielt, skal stimulere elevene til demokratisk deltakelse og demokratiske verdier gjennom demokratiopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Theo Koritzinsky hevder at læreplanen for fellesfaget samfunnsfaget på videregående i liten grad følger opp de normative utfordringene knyttet til demokratiopplæringen (2014, s. 112). Han problematiserer med dette hvordan læreplanen behandler demokrati (s. 111) Inndelingen som både Stray og Biesta løfter frem, samt problematisering av læreplanen (Koritzinsky, 2014, 111-112), viser at demokratiopplæringen er et komplekst undervisningsobjekt som krever mange pedagogiske og didaktiske overveielser.

2.2 Kontroversielle spørsmål i demokratiopplæringen

Kontroversielle spørsmål defineres som: «Issues that deeply divide a society, that generate conflicting explanations and solutions based on alternative value systems, are considered controversial» (Stradling, 1984, s. 121). På tross av at denne definisjonen av kontroversielle spørsmål er 30 år gammel, favner den essensen av et fenomen som er stadig relevant. Nyere teoretiske bidrag som skal presenteres i denne oppgaven bygger på denne definisjonen. Gjennom dette sitatet ser en at slike spørsmål kan skape konflikt som resultat av ulike verdier som eksisterer i samfunnet. Før fenomenet ytterligere beskrives, vil kontroversielle spørsmål settes i sammenheng med demokratiopplæring.

I demokratiopplæringen er kontroversielle spørsmål noe som kan brukes som en ressurs (Misco, 2012; Byford, Lennon og Russell, 2009; Hess, 2009). Som Biesta viser er håndtering av ulikhet et viktig element i demokratiopplæringen (2006, s. 123). Denne typen spørsmål kan gi elevene mulighet for å få ny innsikt, revurdere sitt standpunkt og prøve sine argument mot andres (Ljunggren, Unemar Öst og Englund, 2015, s. 12). I klasserommet sitter elever med ulike

meninger og perspektiver. Kontroversielle spørsmål kan bidra til å løfte frem de ulikhetene som finnes mellom elever. På denne måten er behandlingen av slike spørsmål en god trening til deltagelse i demokratiet. Noe av det som kjennetegner moderne demokratier er aksept for pluralisme (Mouffe, 1996, s. 246). Kontroversielle spørsmål kan være et godt læringsverktøy for at elevene skal kunne se de ulike meningene i klasserommet, samt forme sine egne meninger (Byford, Lennon og Russell, 2009, s. 166). En slik eksponering for *meningspluralisme* kan bidra til å ruste elevene til deltagelse i demokratiet. Oulton, Dillon og Grace (2004) påpeker at elevene trenger å bli eksponert for ulike meninger. Det finnes dessuten empirisk støtte for at diskusjon av kontroversielle spørsmål fremmer demokratisk tankegang (Hess, 2009, s. 12). Elever som deltar i slike diskusjoner blir mer politisk tolerante, og de lærer mer om viktige spørsmål i samfunnet (s. 12). Med politisk toleranse menes en villighet til at viktige og signifikante rettigheter også skal gjelde mennesker som er ulik en selv.

Når det snakkes om kontroverser, er det vanlig å blande sammen *emner*, *problem* og *spørsmål* (Hess, 2009; Unemar Unemar Öst, og Englund, 2015). *Emner* er det overordnede elementet. Dette betegnes som temaer som kan være kontroversielle, eksempelvis rasisme, religion og diskriminering (Hess, 2009, s. 40). *Problem* er mer konkrete aspekter innunder emner som kan være gjenstand for debatt. Underordnet emne og problem har vi *spørsmål*, som kan stilles så spesifikt at det kan føre til konsentrert diskusjon (Hess, 2009, s. 41). Hess (2009) påpeker at *kontroversielle spørsmål* er særlig velegnet i en undervisningskontekst (s. 40). Det er viktig å skille på *emne*, *problem* og *spørsmål* hevder Hess (2009, s. 41). Dersom lærere forveksler disse kan klasseromsdialogen inneholde for mange aspekter samtidig og debatten kan derav bli uoversiktlig. Kontroversielle emner kan ofte være for brede, og at det kan føre til at det samtales uten et spesifikt mål. Det er derav gunstig at læreren utarbeider kontroversielle spørsmål ut i fra emnet som klassen jobber med for best resultat av dialog.

Kontroversielle spørsmål betegnes av uenighet (Byford, Lennon, og Russell, 2009; Oulton, Dillon og Grace, 2004; Hess, 2009). Denne uenigheten viser gjerne til en konflikt som oppstår når en person sine ideer, tanker eller konklusjoner med andres (Johnson og Johnson, 1979). Disse spørsmålene må være autentiske, det vil si aktuelle spørsmål om reelle problemstillingen (Hess, 2009, s. 5). Det er ikke bare uenighet rundt hva svaret på slike spørsmål skal være, men det foreligger også uenighet om hvorvidt spørsmålet skal karakteriseres som kontroversielt eller ikke (Ljunggren, Unemar Öst og Englund, 2015). Behandlingen av denne typen spørsmål kan

være opphetede og følelsesladet (Fine, 1993; Oulton, Dillion og Grace, 2004). Det er mange ulike varianter av kontroversielle spørsmål. I samfunnet pågår det stadig ulike verdikonflikter og interessekonflikter som har en kontroversiell karakter (Misco, 2012, s. 72). Dette gjenspeiles også i samfunnsfagundervisningen.

2.2.1 Overveielser ved bruk av kontroversielle spørsmål

Tomas Englund (2015) påpeker et skille mellom *planlagt* og *uplanlagt* kontrovers i undervisningen (s. 194). Planlagte kontroverser viser til at læreren aktivt planlegger kontroverser ut ifra emnet de arbeider med. Englund slår et slag for å benytte seg av uplanlagte kontroverser som kan oppstå i et klasserom. Slike situasjoner kan skje når elever seg imellom, eller elever og læreren, har ulike oppfatninger i spesifikke spørsmål. Englund hevder at læreren må ta tak i, og ikke neglisjere eller avvise kontroverser som spontant oppstår i klasserommet. Han begrunner dette med at engasjement og motivasjon er gode læringsfaktorer, og at dette bør tas hensyn til så lenge det ikke er for ugunstig i lærings situasjonen (s. 194).

Det foreligger en rekke innvendinger mot å bruke kontroversielle spørsmål i undervisning. Solhaug og Børhaug (2012) forklarer at fenomenet kan fremprovosere uro og konflikt i undervisning (s. 202). Hess (2004) påpeker også at det er problematiske sider ved bruk av kontroversielle spørsmål i undervisningen. Hun konkluderer med at det hersker en aversjon mot kontroverser i befolkningen. Dette er til hinder for å diskutere kontroverser i samfunnsfaget. Det er flere elementer som hindrer diskusjonen rundt kontroversielle spørsmål. For det første er det ulike syn på hva som er meningen med demokratiopplæringen. Det er dessuten en frykt for at lærere, andre studenter eller læringsmateriale skal indoktrinere elever til bestemte posisjoner. I tillegg er det dyp uenighet om hva som skal ansees for å være et kontroversielt spørsmål i utgangspunktet (s. 258). Foruten om disse innvendingene er dessuten klassemiljøet et viktig aspekt i behandlingen av kontroversielle spørsmål.

Misco (2012) viser at klassemiljøet og kulturen som har etablert seg blant elevene er en viktig faktor i behandlingen av kontroversielle spørsmål i undervisningen. Herunder påpeker Misco at læreren må jobbe for å skape et åpent og inviterende klassemiljø som gir rom for ulike ytringer (s. 69). Klassemiljøet kan bli en barriere for å delta i klasseromsdialogen, og derfor er dette et viktig aspekt når man behandler kontroversielle spørsmål (s. 71). Miljøet på både miljøet og i de enkelte klassene utgjør en signifikant variabel (s. 72). Et hovedpoeng Misco forfekter er at opplevelsene elevene har av hverandre kan ha en merkbar påvirkning på hvorvidt

de ønsker å ytre seg i klasserommet (s. 72). Johnson og Johnson (1979) ser i likhet med Misco at et støttende klima hvor folk føler seg trygge er helt essensielt for å håndtere kontroversielle spørsmål på en konstruktiv måte (s. 58). Disse overveielsene som er presentert ovenfor synliggjøres gjennom klasseromsdialogen.

2.3 Klasseromsdialog

Ljunggren og Unemar Öst (2010) viser at kommunikasjonsstrategier skaper en viktig kontekst når en skal samtale rundt kontroversielle spørsmål (s. 88). I klasserommet vil det alltid foregå en eller annen form for interaksjon (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s. 9). Slik interaksjon kan blant annet lære en dialogisk undervisning. I en klasseromskontekst viser Dysthe (1995) at *dialog* favner «alle typer samspill og samhandling mellom lærer og elev» (s.57). Således vil *klasseromsdialogen* favne all samhandling som foregår i klasserommet. Dysthe uttrykker at *dialogisk undervisning* inkluderer elevenes tolkninger og personlige erfaringer, og foregår som en samtale (1995, s. 51). Et viktig poeng med en slik undervisning er at læreren tar elevens bidrag på alvor og inkluderer dem i undervisningen (s. 59). For Dysthe er dialogisk undervisning et mål.

Tankene om dialogisk undervisning henter hun fra den russiske filosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtin. Dialog er grunnleggende i all menneskelig interaksjon (Bakhtin, 1984, s. 40). Gjennom dialogen vil språket vise en flerstemmighet som gjør seg synlig i ulike valg av ord som viser verdier og oppfatninger. Dette gjør seg særlig gjeldende når dialogen omhandler kontroversielle spørsmål. I interaksjon med andre kan denne flerstemmigheten møtes, stilles opp mot hverandre, supplere og motsi hverandre. Selv om Bakhtin ikke tar utgangspunkt i en klasseromskontekst, mener Dysthe at disse tankene kan favne de ulike stemmene som kan forekomme i et klasserom (Dysthe, 1995, s. 66).

I motsetning til en dialogisk tilnærming til den muntlige samhandlingen i klasserommet, er den monologiske dominert av lærerens stemme og tanker (Dysthe, 1995, s. 67). Elevene deltar tilsynelatende i samtalen men i virkeligheten er det lærerens refleksjoner elevene fylles med. Tankene om denne dikotomiseringen mellom dialogisk og monologisk undervisning henter hun delvis fra Bakhtin. Bakhtin forklarer at monologen gjerne inneholder *the authoritative word* (det autoritative ordet). Det autoritative ordet gir ikke rom for å reflektere rundt sannheter og meninger. Autoriteter slik som ledere, ulike religiøse og moralske tradisjoner samt andre samfunnsbærende institusjoner står bakom disse sannhetene (Bakhtin, 1981, s. 343). Skolen

kan for eksempel være en slik autoritet og skal bare føre over sannheter til elevene. I motsetning åpner *the internally persuasive word* (indre overbevisende ordet) for argumenter og refleksjon. Her kan man finne en kraft i argumenter og finne sannheter i en dialog med hverandre (1981, s. 344).

Slik Dysthe leser Bakhtin kan vi overføre disse to motsetningene til klasserommet. Da dialogen, som nevnt, handler om interaksjon hvor man motsier og supplerer hverandre, gir det autoritative ordet ikke mye rom for dialog. Skolen vil alltid ha et autoritativt element, men dette kommer i konflikt med målet om at elevene skal bli indre overbevist (Dysthe, 1995, s. 69). Dersom det monologiske og autoritative preger undervisningen vil det i all hovedsak være enveiskommunikasjon. Dette innebærer at undervisningen vil bestå av forelesninger og lærerstyrte spørsmål hvor elevene reproducerer svar (Dysthe, 1995, s. 112). I motsetning vil undervisning preget av dialog åpne for å komme med innspill, motsi hverandre og komme frem til enigheter.

Dersom lærere i lite grad benytter seg av monologisk undervisning og det autoritative ordet, vil det åpnes opp for meningspluralisme. Man kan således få frem ulikhet som finnes mellom elever, samt mellom elever og lærer, og på denne måten åpne opp for et flerstemmig klasserom. Flerstemmigheten i dialogen kan eksponere elever for ulike meninger, noe som er verdifullt i demokratiopplæringen (Biesta, 2006). Dialogen inneholder også et potensiale for subjektivering (Stray og Sætra, 2016, s. 283). Klasseromsdialogen er et felles produkt skapt av både lærere og elever, og således fungerer alle deltakerne som medsubjekter (Stray og Sætra, 2016, s. 283). For Biesta (2006) er det viktig at opplæringen er en arena hvor elevene kan være demokratiske subjekter (s. 137). Klasseromsdialogen er dessuten en plass hvor elevene kan skape meninger rundt de samme spørsmålene som behandles i offentligheten (Amnå, Englund og Ljunggren, 2010, s. 9). Dialogen i klasserommet kan dermed være et offentlig rom hvor elevene samhandler med hverandre på en demokratisk måte (Amnå, Englund og Ljunggren, 2010, s. 12).

2.3.1 Det offentlige rom

Skolen kan betraktes som et offentlig rom hvor overtalelser og meninger kan utveksles (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s. 40). Når skolen betraktes som et offentlig rom er mindre fokus på individuell læring, og mer fokus på interaksjon mellom elevenes erfaringer og meninger, samt hvordan disse konfronteres i spørsmål (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s. 40). Kirsti Klette (1999) ser det offentlige rommet ut ifra et arendtsk perspektiv. Dette rommet blir

beskrevet som et rom hvor meninger dannes, testes og blir besvart (s. 56). Men det er imidlertid viktig å stille spørsmålsteget ved om klasserommet egentlig kan være en god representasjon for en offentlig arena.

På tross av at en kan se skolen som et offentlig rom der subjekter kan delta, er det noen forutsetninger som begrenser dette. Om en bruker Hannah Arendt sin forståelse av det offentlige rommet har subjektene lik rett til å delta og prøve meningene sine (Klette, 1999, s. 59). I klasserommet ligger det en ubalanse av makt som gjør seg særlig gjeldende. Læreren har til syvende og sist definisjonsmakten i klasserommet, og bestemmer hva og hvordan det skal diskuteres. Et vel så viktig aspekt er det faktum at læreren skal sette karakter på elevene. Disse forutsetningene kan lede til at ulike meninger ikke kommer frem. Verden er i dag preget av et mangfold av perspektiver. Da disse gjør seg synlig i det offentlige rom (Klette, 1999), er det viktig at disse gjenspeiles i klasserommet.

De ulike kontroversene som elevene møter i klasserommet kan speile de kontroversene som preger de store samfunnsdebattene (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s. 13). Klasserommet er en særlig velegnet arena for å ta opp slike samfunnsdebatter. Amy Gutmann (1999, s. 58 i Hess 2009 s. 257) skriver at «skoler har en mye større kapasitet enn de fleste foreldre og frivillige foreninger til å lære barn å resonnerer høyt om uenigheter som vekkes i demokratisk politikk». Denne kapasiteten ligger i det faktum at det er mer ideologisk ulikhet innad i skolen, enn i familier, religiøse tilholdssteder og klubber (Hess, 2004, s. 257; Hodneland 2012, s. 142). Dette ser man at er særlig viktig i dag, hvor vi ser at premisene for å møte ulikhet har endret seg betraktelig (Bauman, 2017). I dag ser en tendens til at mennesker diskuterer med meningsfeller i såkalte «ekkokammere», derav er klasseromssamtaler preget av ulikhet viktig (Hess, 2009, s 6; Sunstein, 2004).

Hva og hvordan det skal samtales i det offentlige rommet har vært til gjenstand for diskusjon blant ulike dialogdemokratiske teoretikere. Først vil det nå gjøres rede for sentrale trekk ved den dialogdemokratiske tradisjonen, før tre ulike teoretiske perspektiv vil presenteres.

2.4 Dialogdemokratisk tradisjon

Dersom forutsetningene ligger til rette kan kontroversielle spørsmål være et godt verktøy for å få frem meningspluralisme i klasserommet. Hvordan man skal ivareta og behandle meningspluralisme i samfunnet, er et særlig fokus for de ulike dialogdemokratiske tradisjonene.

Det finnes mange ulike varianter av dialogdemokratisk tradisjon, men fellestrekket er at grunntankene er utarbeidet av Jürgen Habermas (Benhabib, 1996, s. 6). Et kjennetegn for de ulike dialogdemokratiske tradisjonene er et fokus på at politiske prosesser skal skje gjennom samtale. Selv om et fåtall av teoriene som skal presenteres tar utgangspunkt i en klasseromskontekst, kan de kaste lys over forutsetninger og forventninger til deltakelse i klasseromsdialogen.

Sentralt i dialogdemokratiet er at demokratiets eksistens ikke kan opprettholdes uten interaksjon mellom aktører i samfunnet (Hess, 2009, s. 15-16). Hvilke forutsetninger som skal ligge til grunn for samtalene er derimot ulikt beskrevet i de ulike retningene. Demokratisk enighet, i form av konsensus, er også svært omstridt innad i den dialogdemokratiske tradisjonen. Her trekkes det frem tre ulike perspektiv for å belyse ulikhetene. Første belyses det tradisjonelle *deliberative* perspektivet, her representert ved Habermas og Tomas Englund. Dernest vil det fremmes kritikk fra *feministiske* teoretikere, representert ved Iris Young og Seyla Benhabib. Disse teoretikerne stiller seg bak en deliberativ tradisjon, men med klare modifikasjoner. Til slutt presenteres *agnostiske* teoretikere, som klart skiller seg fra de deliberative teoretikerne selv om de også befinner seg i en dialogdemokratisk tradisjon. Dette perspektivet vil belyses gjennom Chantal Mouffe, Sharon Todd og Carl Anders Säfström.

2.4.1 Deliberativt demokrati

Det *deliberative demokratiperspektivet* er en underkategori av dialogdemokratiet. Deliberasjon viser til dialog der involverte aktører kollektivt skal komme frem til et utfall (Habermas, 1996; Benhabib, 1996). Det deliberative bygger på tanker om at det er kommunikasjon og samtale som driver demokratiet fremover. En slik demokratimodell gir rom for pluralisme, da den fremmer en offentlig diskusjon av ulike oppfatninger (Englund, 2004). Habermas (1995) mener at den republikanske og den liberale demokratiforståelsen er for instrumentell. Han etterlyser da en mer dialogisk tilnærming til demokratiet (s. 37). Uttrykket deliberasjon henter Habermas fra politikken i det antikke Athen, der frie menn *delibererte* om politiske spørsmål (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 38). Deliberasjon er synonym til samtale og dialog.

Habermas presenterer en normativ tilnærming til hvordan prosessene bak politiske beslutninger bør være. Sentralt i denne prosessen er åpen dialog for alle berørte parter, der det rasjonelle argument skal være vinnende. Det rasjonelle argumentet kan vinne frem, ettersom samfunnets medlemmer har en «common understanding» (felles forståelse) for hva som er gode utfall (Young, 2002, s. 41). Denne felles forståelsen skapes og opprettholdes i den *offentlige sfæren*.

Habermas viderefører tankene fra den liberale demokratimodellen om et sterkt skille mellom det offentlig og private. Den offentlige sfæren var derav et produkt av demokratiet, og her skulle politiske emner diskuteres (Habermas, 1964, s. 49). På bakgrunn av deliberasjon i den offentlig sfæren kan aktører i dialog komme frem til konsensus som samfunnsmedlemmene kan stille seg bak. En slik demokratiforståelse er det mange teoretikere som stiller seg bak i dag. Tomas Englund er en teoretiker som overfører denne demokratiforståelsen til klasserommet.

2.4.1.1 Dialog

Habermas har særlig rettet kritikk mot det manglende fokus på dialog i den republikanske og liberale demokratiperspektivet. Et element med de to rådende demokratimodellen som Habermas særlig kritiserte, var det manglende fokuset på dialog. Han retter kritikk mot beslutningsprosessen i den republikanske demokratimodellen. Bak slike kollektive beslutninger hevder Habermas at flertallets avgjørelse skygger over hensynet til mindretallet. Dette problemet løser han gjennom å innføre *samtaleetiske beslutningsregler* (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 39). De samtaleetiske beslutningene handler blant annet om å snakke sant, være oppriktig i det en sier og uttale seg riktig i forhold til konteksten man befinner seg i (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 39). Habermas hevder at dersom alle aktører i deliberasjonen forholder seg til de samtaleetiske beslutningsreglene, vil det vokse frem en rasjonalitet, og det bedre argument kan vinne frem (Habermas, 1996).

Englund viderefører ideene fra Habermas og John Dewey, og anvender dem i klasserommet. I tråd med Habermas vektlegger også Dewey at majoritetsbeslutninger må diskuteres grundig før en kan komme til en enighet. Dette innebærer at alle sider av en sak må belyses, og at argumenters innhold må vektlegges (Englund, 2004, s. 255). En slik måte å komme frem til majoritetsbeslutninger sammenfatter Englund (2004, s. 257) i følgende fem punkter:

- a) samtal där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme,
- b) att deliberativa samtal alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, det handlar bl.a.om att lära sig lyssna på den andres argument
- c) inslaget av kollektiv viljebildning, dvs strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser
- d) där auktoriteter/traditionella uppfatningar må ifrågasättas
- e) som fungerar utan direkt lärarledning.

Disse fem punktene representerer en modell for deliberative samtaler i skolen. Punktene representerer et ideal som lærere i samspill med elever kan strekke seg etter. I likhet med Habermas ser vi at Englund etterstreber et ønske om å få frem det bedre argument. En ser også at ønsket om konsensus, i hvert fall forsøk om kollektiv viljebygging, er et uttalt mål. For å trekke paralleller til Biesta og Stray sine ulike tilnærminger til demokratiopplæringen, ser en at slike samtaler kan bidra til demokratiopplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltagelse. Gjennom denne deltakelsen kan elever også bli eksponert for meningspluralisme.

2.4.1.2 Pluralisme

Et av de viktigste kjennetegnene ved den deliberative demokratimodellen, er at den gir rom for pluralisme. Habermas videreførte de liberale ideene om konkurranse mellom ulike politiske meninger (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 39). Med den dialogiske tilnærmingen til demokratiet, følger det med et syn på politikk som disputt om verdispørsmål, ikke bare et spørsmål om ulike preferanser (Habermas, 1995, s. 34). På dette vis blir det fremmet en offentlig diskusjon av ulike oppfatninger (Englund, 2004).

Disse prinsippene gjenspeiles også i Englunds fem punkter for deliberative samtaler. Prinsippene kommer til syne i punkt *b*) og *d*). Her vektlegges det at samtaledeltakere skal behandle hverandre med toleranse og respekt, samt at tradisjonelle og autoritære synspunkt skal stilles spørsmålsteget ved. Dette er element som kan sikre en bredere deltagelse i klasserommet, da det kan føre til at flere elever tør å delta i dialogen. På denne måten er dette en måte å sikre meningspluralisme i klasserommet. Ved å åpne for at elever kan stille seg kritisk til det autoritære synet, åpnes det opp for det indre overbevisende ordet slik det er beskrevet av Bakhtin (1984).

2.4.1.3 Kontroversielle spørsmål

Meningspluralisme står som vist sterkt i det deliberative perspektivet. Sjeldent kommer meningspluralisme til syne så sterkt som i dialog om kontroversielle spørsmål. Det deliberative perspektivet går langt for å løfte meningspluralismen, men fokuset på rasjonelle argument og konsensus kan være vanskelig å forene med kontroversielle spørsmål. I det deliberative perspektivet ser en ideelt at aktører vil komme til konsensus, basert på det bedre argument. Da kontroversielle spørsmål kan fremprovosere følelser (Fine, 1993; Oulton, Dillion og Grace, 2004), kan dette komme i konflikt med fokuset på det bedre argument. Det utelukkende fokuset på rasjonelle argument i dialog er noe Young og Benhabib har kritisert.

2.4.2. Feministisk kritikk

Den deliberative demokratitradisjonen har som nevnt mange ulike retninger. Selv om det er enighet rundt noen av de sentrale elementene i det deliberative demokratiperspektivet, så er det mange av Habermas sine grunntanker som har vært gjenstand for kritikk. Særlig har en del feministiske teoretikere kritisert Habermas for å ha utviklet en lite inkluderende demokratimodell. Iris Young (2002) presenterer en modell for kommunikativ inkludering der hun «theorizes differentiated social segments struggling and engaging with one another across their differences rather than putting those differences aside to invoke a common good» (s. 18). Hennes grunntanke er at demokratiet skal være upartisk og ha en inkluderende agenda (Young, 1990, s. 106). De samme tankene ser vi også hos Seyla Benhabib, som også har sett på at demokratiet må være mer inkluderende.

Benhabib (1994) kritiserer Habermas sitt sterke skille mellom den private og den offentlige sfære. Hun mener at den offentlige sfæren historisk sett har tilhørt mannen, mens kvinner har vært tilknyttet hjemmet og den private sfæren. Da kvinner har vært utsatt for undertrykking, mener hun at vi må åpne opp slik at deres stemmer og perspektivet også kan bli hørt i den offentlige debatten. Således ser vi at hun tar til ordet for en «grenseløs» dialog, det hun ønsker at etikk skal utfordre grensene mellom det offentlige og det private (1994, s. 29). I forlengelse av en grenseløs dialog, åpnes det opp for flere tema enn kun politiske spørsmål i den offentlige sfæren (Aldenmyr, 2007, s. 57).

2.4.2.1 Dialog

Der den tradisjonelle deliberative demokratimodellen fokuserer på rasjonelle argument som fundamentet i dialogen, hevder Young at dette virker ekskluderende. De som har tilgang til å delta i dialoger som følger Habermas sine kommunikative regler, er i all hovedsak hvite menn fra middelklassen. Kvalifikasjonene for å delta i det kommunikative demokratiet utelater dessuten følelser og kroppsspråk, da slike dialoger tenderer til å være mer kontrollert (Young, 2002, s. 39). For å motvirke ekskluderingen som kommer av en slik måte å kommunisere, foreslår Young å innlemme ikke-rasjonelle kommunikasjonsmåter. De fullverdige kommunikasjonsmåtene hun presenterer er *greeting* (hilsning), *rhetoric* (retorikk) og *narrative* (narrativ) (Young, 2002, s. 53).

Hilsning er en form for kommunikasjon der subjekter i dialogen anerkjenner hverandre, og bygger tillit. Den andre måten, retorikk, er en kommunikasjonsmåte som omhandler hvordan

påstander og argumenter blir uttalt. Her ligger fokuset på hvordan bidrag kan være inklusive og overtalende, gjennom relasjonsbygging mellom taler og publikum. Avslutningsvis har narrativ den funksjon at marginaliserte grupper kan fortelle sin historie, uten at de derav må følge kravene for rasjonell argumentasjon. På denne måten kan majoritetsbefolkningen få innsikt i viktige opplevelser, som igjen kan påvirke den offentlige samtalen (Young, 2002, s. 53). I likhet med Young påpeker også Benhabib at arven fra Habermas kan virke ekskluderende på flere områder. For å motvirke denne ekskluderingen, samt å sikre at den demokratiske prosessen skal være så inkluderende som mulig, stadfester Benhabib tre moralske prinsipper for deliberasjon.

For å sikre at alle berørte parter blir hørt i en diskusjon, også de som tilhører mindretallet, er det utviklet vilkår som skal sikre rettferdig deltagelse. Disse er utarbeidet som etiske og moralske prinsipper som må følges for at utfallet av deliberasjon skal være valid (Benhabib, 1996, s. 70). Utfallet av deliberasjon er bare gjeldende dersom alle som påvirkes av utfallet kan stille seg bak avgjørelsen etter at tre vilkår er oppfylt. For det første må deltagelse i diskusjonen følge normene for likhet og symmetri. Det vil si at alle har lik sjanse til å bli hørt og påvirke utfallet. Dernest skal alle ha rett til å stille spørsmål ved samtaleemnet som diskuteres. Avslutningsvis har alle rett til å påvirke reglene for diskusjonen (Benhabib, 1996, s. 70). Dersom disse tre vilkårene følges, ligger forholdene til rette for at flere kan delta i den offentlige sfære.

2.4.2.2 Pluralisme

Grunntanken til Habermas er som nevnt at pluralisme som befinner seg i samfunnet vil ivaretas, dersom alle aktører i et samfunn kan delta i deliberasjonen med utgangspunkt i de samtaleetiske beslutningsreglene. Dette baserer seg på en antagelse om at aktørene i samfunnet har en felles forståelse og mål om felles goder. Young (2002) stiller seg sterkt kritisk til denne måten å ivareta pluralisme på. For det første hevder hun at i dagens pluralistiske samfunn er det umulig å verifisere at samfunnsmedlemmer har en felles forståelse som kan benyttes i samfunnsdebatten. Hun påpeker at samfunn stort sett består av mange ulike kulturer, sosiale klasser og kjønn. Dette resulterer i ulike erfaringer og interesser (s. 41). For det andre hevder hun at dialoger som baserer seg på en slik felles forståelse ekskluderer mennesker med en annen oppfatning og erfaring enn det dominerende (s. 42). I tillegg mener hun at fokuset på rasjonelle argumenter er direkte ekskluderende for flere individer og grupper (Young, 1996, s. 120). Dermed ønsker Young å inkludere flere stemmer i dialogen, som tidligere viste med hennes innlemmelse av ikke-rasjonelle kommunikasjonsmåter.

2.4.2.3 Kontroversielle spørsmål

Kontroversielle spørsmål kan fremprovosere følelser hos dialogdeltakere (Fine, 1993; Oulton, Dillion og Grace, 2004). Argumentasjonsformer som spiller mye på følelser kan regnes som irrelevante i Habermas sin oppfatning av deliberasjon. Young åpner derimot opp for flere ulike typer innspill med sine ikke-rasjonelle kommunikasjonsmåter. Med disse forutsetningene til grunn kan en lese Young som en som er åpen for kontroverser i dialog. I forlengelse av en «grenseløs» dialog, som Benhabib forfekter, vil det åpne seg muligheter for at flere kontroversielle spørsmål kan innlemmes i den offentlig sfæren. På denne måten kan en se at den feministiske kritikken åpner mer opp for behandlingen av kontroversielle spørsmål, enn hva det tradisjonelle deliberative perspektivet gjør.

2.4.3 Agnostisk perspektiv

Den *agnostiske demokratimodellen* er en modell som føyer seg inn i en dialogdemokratisk tradisjon. Teoretikere som fremmer dette demokratisynet kritiserer det deliberative demokratisynet. Agonisme omhandler de positive aspektene ved politisk konflikt (Todd og Säfström, 2008, s. 5). En av de fremste teoretikerne som fremmer et slikt demokratiperspektiv er Chantal Mouffe. Hennes påstand er at politisk konflikt ikke er en tilstand som skal løses, men en drivkraft som konstant finnes rundt oss (Mouffe, 1996). Forkjempere for et agonistisk demokratiperspektiv hevder at politisk uenighet er den sentrale drivkraften for demokratiske prosesser (Todd og Säfström, 2008, s.3). På lik linje med deliberative teoretikere, er forkjempere for en agnostisk demokratimodell også veldig opptatt av å fremme pluralisme. Den store forskjellen mellom disse modellene ligger i premissene for hvordan dette gjøres. Agonistene er opptatt av at pluralisme må gjennomsyre hele den demokratiske prosessen, og de hevder at konsensus, selv forsøk på dette, er å undergrave pluralisme. Denne undergraving av pluralisme ansees som ødeleggende for demokratiet (Mouffe, 1996; 2000).

2.4.3.1 Dialog

Ettersom det agnostiske demokratiperspektivet befinner seg under den dialogdemokratiske tradisjonen, er også her dialog det viktigste elementet i demokratiske prosesser. Der det deliberative perspektivet ønsker å komme frem til konsensus, ønsker agnostiske teoretikere å løfte frem konfliktene som finnes i det politiske. For Mouffe er det nettopp denne konflikten som er nødvendige for opprettholdelsen av demokratiet. Konflikt er derfor ifølge Mouffe noe som ikke bør unngås, men noe som vi bør dra de positive elementene ut fra (1996). Todd og Säfström (2008) uttaler seg om konflikt i demokratiundervisningen. De hevder at konflikt ofte

sees på som skadelig for kommunikasjon, og at fokuset derav ofte har vært på å unngå konflikter. De tar til ordet for at lærere ikke skal unngå uenighetene, men heller integrere det som en del av undervisningen om demokrati (2008, s. 1).

Et annet aspekt ved det deliberative perspektivet som Todd og Säfström kritiserer, er fokuset på rasjonelle argumenter. De viser til at denne tankegangen henger igjen fra opplysningstiden, og at kravet om rasjonalitet ekskluderer mange fra deltakelse i demokratiske samtaler. Her viser de til eksempelvis religiøse personer, der deres overbevisning ikke er bundet av rasjonalitet (Todd og Säfström, 2008, s. 2). Deres påstand er at mange interessante innspill kan forsvinne dersom fokuset på rasjonalitet alltid skal være gjeldende. Mange elever kan da i ytterste konsekvens føle seg ekskludert fra den demokratiske dialogen i klasserommet.

2.4.3.2 Pluralisme

Mouffe (1996) hevder som tidligere nevnt at streben etter en kollektiv viljebygging undergraver pluralisme. Pluralisme er ikke bare en faktor som vi må akseptere eller forsøke å redusere, men et verdifullt prinsipp som vi bør feire og forbedre (s. 246). Hun hevder at et slikt syn på pluralisme gir et positivt fortegn til ulikheter, og at det avdekker sannheten om en objektiv enstemmighet og homogenitet. Mouffe hevder at bak illusjonen om homogenitet ligger ekskludering og usannheter (s. 246). Hennes påstand er at det ikke gis rom for meningspluralisme i det deliberative perspektivet, da konsensus forfektes. For agonistene er meningspluralisme en konstant faktor i demokratiet, og ikke noe som skal undergraves i det øyeblikket aktører samlet skal stille seg bak en beslutning (s. 246).

2.4.3.3 Kontroversielle spørsmål

Da konflikt er en sentral del av demokratiske prosesser for agonister, er kontroversielle spørsmål noe som er særlig egnet for å fremprovosere konflikter. Som tidligere nevnt kan kontroversielle spørsmål virke meget splittende på deltakere i dialog. Da Mouffe ikke ser konsensus som et mål, er kontroversielle spørsmål noe som ikke er truende for demokratiet. Kontroversielle spørsmål vil derimot være positivt ettersom det løfter frem meningspluralisme. Todd og Säfström slår som nevnt et slag for konflikt i demokratiopplæringen. Da kan kontroversielle spørsmål være veldig gunstige, ettersom bruken av slike spørsmål kan få deltakere i dialog til å bli følelsesmessig engasjert. Dette kan lære elever at det å være lidenskapelig ikke diskvalifiserer dem fra meningsfull deltakelse i demokratiet (Todd og Säfström, 2008, s. 9).

Oppsummert ser en at det er en del likheter, men også store forskjeller mellom de tre demokratiperspektivene beskrevet ovenfor. Hovedskillene ligger i utfallet av den politiske prosessen, og hvilke kommunikative regler som skal være gjeldende for å delta i den demokratiske prosessen. En ser at perspektivene skiller seg i fokuset på konsensus og det rasjonelle argument. Disse forutsetningene danner da grunnlaget for hva som skal være til gjenstand for dialog i det offentlige rom. Hvilket demokratiperspektiv læreren legger til grunn for demokratiopplæringen vil dermed kunne få en direkte konsekvens for undervisningen. Dette kan gjenspeiles i hvordan demokratiopplæringen og klasseromsdialog utføres, hvordan kontroversielle spørsmål behandles og hvordan meningspluralisme løftes frem. De overnevnte perspektivene er normative teorier. Disse teoriene sier imidlertid lite om hvordan kontroversielle spørsmål kan møtes i klasserommet. Nå vil det presenteres empiriske studier som omhandler nettopp dette.

2.5 Tidligere studier

Fokuset på kontroversielle spørsmål i skolen er ikke et nytt fenomen, men det er i dag blitt en økende oppmerksomhet rundt kontroversielle spørsmål i samfunnsfagdidaktikken. Det er enighet om de generelle trekkene ved kontroversielle spørsmål i internasjonal forskning. Studier spriker derimot i forskjellige retninger når det kommer til hvordan disse håndteres i undervisningssammenheng. Studiene vi har sett på er hovedsakelig fra USA og Sverige, men det er også et norsk bidrag som er relevant. Siden USA har de hatt en lengre tradisjon med å se på kontroverser i skolen er det hentet mye faglitteratur derfra. I en nordisk kontekst har Sverige vært ledende når det kommer til behandlingen av kontroversielle spørsmål fra et skoleperspektiv. Ettersom det foreligger svært få norske bidrag vil vi benytte en del svensk litteratur, da det er et naturlig land å sammenligne oss med.

I en studie fra USA (Hess, 2002) utført på ungdomsskoler og videregående skoler ser man at «when classroom discussions do occur, that discussion rarely focuses on controversial public issues» (Hess, 2002, s.11). Et annet interessant funn fra studien er at det kan være vanskelig å få elevene til å delta i diskusjoner som inneholder kontroverser, men at dette er et ønskelig og oppnåelig mål (Hess, 2002, s. 38). Et lignende funn er gjort i Sverige (Rosvall og Örh, 2014). Her slås det fast at det er lite fokus på kontroversielle tema. På bakgrunn av en etnografisk studie av to ungdomsskoler i Sverige befester Rosvall og Örh at det sjeldent stilles kontroversielle spørsmål i klasserommene. Dette skjer på tross av at elevene uttrykkelig ønsker

å ta opp slike spørsmål (2014, s. 345). Undersøkelsen viser ytterligere en trend av lærere som kan sies å unngå ulike tema som kan oppfattes som ubehagelige. *Hvorvidt* læreren velger å ta opp tema kategorisert som kontroversielle er med andre ord like sentralt som *hvordan* læreren behandler kontroversielle spørsmål i undervisningen.

Hvordan man opptrer i lærerrollen er også blitt til gjenstand for undersøkelser i Sverige og Norge. I etterkant av ICCS- studien (International Civic and Citizenship Study) fra 2009 ble det utarbeidet en svensk rapport. I denne kvantitative undersøkelsen fant man fire ulike typologier. Disse typologiene tar for seg hvordan lærerne opptrådte i klasseromsdialoger hvor man tok opp kontroversielle spørsmål. De ulike lærerrollene som ble funnet er: *normformidleren*, *debattlederen*, *oppdrageren* og *avviseren* (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s. 35). Av de 287 ungdomsskolelærerne som deltok i undersøkelsen er 138 av disse normformidlere og 66 det Ljunggren og Unemar Öst kategoriserer som debattledere (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s. 35). Unemar Öst har senere stadfestet dette i en kvalitativ undersøkelse gjort i urbane strøk på ungdomsskoler i Sverige (2015). Stray og Sætra (2016) har funnet lignende typologier blant norske lærere.

Med utgangspunkt i intervju av samfunnsfaglærere på videregående skole viser Stray og Sætra at «læreren gjennom dialogen virker på en rekke ulike måter; som fasilitør, advokat, moderator, motivator og forbilde» (2016, s. 293). Ut i fra deres funn ser en at det ikke er noe entydig svar på hvordan læreren skal opptre i en klasseromsdialog. Stray og Sætra påpeker at det er viktig for lærere å balansere mellom de ulike rollene (s. 293). Dette bidraget belyser lærerens rolle i dialoger om kontroversielle spørsmål, men det er lite undersøkt om hvordan elevene opplever disse dialogene. I svenske undersøkelser fant en at elever gjerne vil ta opp kontroversielle spørsmål (Rosvall og Öhrn, 2014; Unemar Öst, 2015). Dessuten fant en at elevene ikke ble mer påvirket av læreren enn av sine medelever, og at elevene opplever læreren som en debattleder (Unemar Öst, 2015, s. 108).

I tillegg til å se på *hvorvidt* kontroversielle spørsmål tas opp i klasserommet, ønsker vi også å se på *hvordan* det behandles i klasseromsdialogen. Derfor vil det presenteres typologier som omhandler hvordan lærere håndterer kontroverser i klasserommet.

2.5.1 Lærerrollen

Det er ulike roller lærere kan innta i møte med planlagt og uplanlagt kontrovers i klasserommet. Hess (2004) har identifisert fire ulike tilnærminger som lærere har til planlagte kontroversiell

spørsmål. Stray og Sætra (2016) viderefører Hess sine tilnærmingen til norske klasserom, men de utarbeider også typologier for hvordan lærere håndterer uplanlagt kontrovers.

Disse tilnærmingene Hess (2004) presenterer kaller hun *denial* (fornektelse), *privilege* (priviligert), *avoidance* (unngåelse) og *balance* (balanse). *Fornektelse* innebærer at en lærer nekter for at et spørsmål er kontroversielt. Dette er et standpunkt der læreren hevder å sitte på fasitsvaret, ettersom denne posisjonen ikke åpner for andre alternative forklaringer (s. 259). *Privilegert* er en tilnærming der lærere innrømmer at et spørsmål er kontroversielt, men ønsker å gi et visst standpunkt forrang i undervisningen (s. 259). *Unngåelse* innebærer at læreren anerkjenner et spørsmål som kontroversielt, og i lys av sin personlige overbevisning ikke finner det riktig å diskutere spørsmålet med klassen sin. Frykten for og ikke klare å undervise om kontroversielle spørsmål i en nøytral tone, er avgjørende for hvorfor de unngår spørsmålet (s. 260). Den fjerde kategorien til Hess er *balanse*. Her anerkjenner læreren at spørsmålet innebærer kontrovers ellers i samfunnet, og at det da bør bli diskutert innad i klassen. Læreren ønsker å utsette elever for ulike perspektiv, uten at noen av sidene blir tydelig favorisert (s. 260). Etter inspirasjon fra Hess har Janicke Heldal Stray og Emil Sætra brukt denne typologien i en norsk undervisningskontekst.

Stray og Sætra (2016) slår fast, i tråd med Hess, at lærere bør etterstrebe balanse i sin planlagte undervisning om kontroversielle spørsmål. De hevder at balanse ikke er en teknikk som kan perfektioneres, men at det viser til en vilje til å møte alle synspunkter med åpenhet og interesse, motforestillinger og kritikk (s. 282). Stray og Sætra slår fast at lærere er veldig opptatt av at en demokratiserende dialog skal være åpen for alle former for synspunkter (s. 286). Dette innebærer at lærerne er åpne for ytringer som fremmer ikke-demokratiske holdninger, samtidig som de er tydelige på at de ønsker å utfordre holdbarheten på disse synspunktene. Da lærerne er åpne for spontane, potensielt kontroversielle, ytringer i klasserommet, er dette i tråd med det Englund (2015) beskriver som uplanlagt kontrovers. På bakgrunn av intervjuene presenterer de en forenklet typologi. Her viser de til tre ulike måter som lærerne handler på gjennom dialogen. Dette gjøres gjennom *konfrontasjon*, *argumentasjon* og *spørsmål* (Stray og Sætra, 2016, s. 286).

Konfrontasjon innebærer at læreren aktivt reagerer på elevens utsagn, med å hevde at den er feilaktig eller uholdbar (Stray og Sætra, 2016, s. 286). Dette begrunnes på ulike måter, men da særlig med at elevens utspill direkte eller indirekte ekskluderer andre elever fra den demokratiske samtalen. *Argumentasjon* er en strategi som innebærer at en møter elevenes ytring

med bedre argumenter, for å prøve å utfordre elevenes synspunkt (s. 288). Handling gjennom *spørsmål* innebærer å utfordre elevenes ytringer, slik at en kan så tvil, undring og refleksjon der eleven nå kan ha ureflekterte fordommer og skråsikkerhet (s. 288). Stray og Sætra påpeker at disse typologiene ikke er gjensidig utelukkende, men at de går inn i hverandre. Forskingen som er trukket frem i dette kapitlet vil være sentral i vår diskusjon av de empiriske funnene.

3 Metode

Denne studien baserer seg på kvalitative intervju da formålet med oppgaven er å undersøke lærere og elevers tanker og erfaringer rundt kontroversielle spørsmål i samfunnsundervisningen. Dette kapitlet vil først presentere metodetilnærming, forskningsmetode og valg av informanter. Deretter vil gjennomføringen og bearbeidningen av datamaterialet gjøres rede for. Dette etterfølges av en redegjørelse av analysetilnærming. Avslutningsvis vil reliabilitet, validitet og etiske hensyn diskuteres.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskningsmetoder egner seg godt til å samle meninger, opplevelser og erfaringer rundt et fenomen (Creswell, 2014, s. 18). Denne egnetheten kommer av at metoden preges av en nærhet til sitt studieobjekt (Kleven, 2014, s. 19). Kvantitative forskningsmetoder er derimot preget av en distanse til sitt studieobjekt (Kleven, 2014, s. 19). Denne distansen innebærer at en kan undersøke større grupper, noe som gjør metoden mer velegnet verifisering av teorier og forklaringer, samt identifisering av variabler (Creswell, 2014, s. 18). Begge metodetilnærminger kan benyttes for å undersøke et fenomen, men de ulike tilnærmingene vil produsere et ulikt resultat. Da vi ønsker å undersøke informanters erfaringer og tanker rundt et fenomen, er en kvalitativ metodetilnærming best egnet. Nærheten som medfølger kvalitative studier er velegnet til å få frem nyanser i informanters forståelse av ett og samme fenomen. Den tidligere forskningen som oppgaven hviler på baserer seg i stor grad på kvalitativ metodetilnærming (jamfør: Hess, 2002; Rosvall og Öhrn, 2014; Umemar, 2015; Stray og Sætra, 2016), og vårt valg av metode samsvarer med disse bidragene. Dette valget er gjort da vi ønsker å knytte våre funn til tidligere bidrag. Innenfor ulike kvalitative forskningsmetoder kan et kvalitativt forskningsintervju brukes for å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46).

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

Vi vil benytte kvalitativt forskningsintervju for å innhente informanters erfaringer rundt kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen. Forskningsintervjuets mål er å produsere kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 21). Selv om det finnes mange ulike varianter av kvalitative forskningsintervju, så har alle den fellesnevneren at formålet er å samle

perspektiver og meninger fra informantene (Creswell, 2014, s. 190). Fordelen med valg av intervju som metode er at en kan komme svært nær hver enkelt informant. Denne nærheten er særlig gjeldene når en utfører intervju ansikt-til-ansikt. Dette gir en mulighet til å utvikle en mer personlig relasjon til informantene (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 68). Denne personlige relasjonen kan føre til at intervjuobjektene opplever tillit til intervjueren. Tillit kan gjøre det lettere for informantene å åpne seg i intervjusituasjonen, noe som igjen kan føre til mer utfyllende og sannferdige svar (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 68). Som forskere kan det være vanskelig å forutse hvordan studieobjektene forstår spørsmålene som en har utarbeidet. Intervju ansikt-til-ansikt gir mulighet til å spesifisere, korrigere misforståelser og lede intervjuet dit en ønsker (Kvale og Brinkmann, 2015). Det finnes en rekke overveielser som må tas i utformingen av et kvalitative forskningsintervju (Thagaard, 1998; Kvale og Brinkmann, 2015). Disse metodologiske valgene vil videre beskrives.

3.1.1.1 Semi-strukturert intervju

Intervju kan struktureres på en rekke måter, alt i fra høy grad av strukturering til mindre grad av strukturering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Grad av struktur har en direkte påvirkning på fleksibilitet i intervjuet (Thagaard, 1998, s. 81). Da vi ønsket fleksibilitet falt valget på semi-strukturerte intervju. I slike intervju følger man en tematisk struktur, men det er større rom for å være åpen om mulige retninger som et intervju kan ta (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46; Postholm og Jacobsen, 2013, s. 75). Det blir dermed mulig å nærme seg tematikken rundt problemstillingen med en åpenhet. Selv om dette er et profesjonelt intervju, ligger semi-strukturerte intervju gjerne nære opp mot tale i dagliglivet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Dermed kan slike intervju også gi en følelse av en uforpliktende samtale slik at intervjusituasjonen blir ufarliggjort.

Den spontaniteten og fleksibiliteten som vi ønsket oss kan også føre med seg visse ulemper. Da det er stor åpenhet rundt hva intervjuobjektene ønsker å snakke om, kan dette føre til vanskeligheter med å sammenligne informasjonen som kommer frem. Dessuten kan intervjuet ta en uventet vei og en kan komme seg inn på feil spor. Semi-strukturerte intervju krever dermed mye av intervjueren dersom det skal utføres på en god måte (Kvale og Brinkmann, 2015). Ulempene som semi-strukturerte intervju kan medfølge, kan en veie opp for ved hjelp av gode forberedelser. Dette vil det gjøres mer rede for senere.

3.1.1.2 Intervjuform

Utover valg av strukturering, er også valg av intervjuform viktig i forberedelsene. Valget falt på å la lærerne bli intervjuet individuelt, og elevene ble intervjuet i fokusgrupper. Disse avgjørelsene ble tatt både med hensyn til formålet med intervjuene, samt av tidsmessige hensyn. Det individuelle intervjuet har flere fordeler som var svært gunstige for lærerintervjuene. Lærerne trenger på denne måten ikke å ta hensyn til hvordan de fremstår for andre, og de sikres anonymitet (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 65). Fordelen med en slik intervjuform er dessuten at det er særlig gunstig når en skal få frem hvordan hen oppfatter virkeligheten. Det er også vår oppfatning, gjennom både praksis og studie, at lærere er en yrkesgruppe som liker godt å høre seg selv snakke. Dersom vi skulle intervjuet flere lærere samtidig, vil dette kunne muligens gått på bekostning av muligheten til å få tid til å reflektere rundt spørsmålene. Ulempene med individuelle intervjuer er at det er tidkrevende, så antallet informanter begrenser seg (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 65).

Til ulikhet fra lærerne, ønsket vi å intervju elevene i fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju er en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Thagaard, 1998, s. 81). Intervju i fokusgrupper gir elevene mulighet til å spille videre på hverandres innspill. Den store fordelen med denne intervjuformen er at ulike oppfatninger kan diskuteres og utdypes (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 65), og på denne måten er det ikke bare elevenes individuelle tanker som vi får tilgang til. Elevene kan underveis i intervjuet korrigere, utfordre og supplementere hverandre. På denne måten kan gruppedynamikken fremprovosere refleksjon (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 80) Et annet viktig aspekt er at elevene også føle seg mer komfortable med andre medelever tilstede da vi er helt ukjente for dem. Fokusgruppeintervjuer kan også medføre noen uheldige element. Det kan oppleves vanskelig for intervjudeltakerne å ytre meninger som avviker fra de andres synspunkt (Thagaard, 1998, s. 81). Det sosiale samspillet mellom deltakerne kan også være uheldig. Et ugunstig utfall vil være dersom noen totalt dominerer samtalen, og andre deltakere derav ikke får plass (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 66). Foruten å skille på intervjuform mellom lærere og elever, er det også utarbeidet to ulike intervjuguider.

3.1.1.3 Intervjuguide

Utformingen av intervjuguiden er et svært viktig verktøy for gjennomføringen av intervju. En slik guide kan bidra til å holde tråden under intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015). Da valget

falt på semi-strukturerte intervju gjenspeiles dette i intervjuguiden, som følger en tematisk oppbygging (Thagaard, 1998, s. 81). Temaene som skaper strukturen i intervjuguiden er valgt med bakgrunn i tidligere forskning og teori rundt kontroversielle spørsmål, klasseromsdialog og demokratiopplæring i skolen. Det er i hovedsak de to temaene, kontroversielle spørsmål og klasseromsdialog, som det er formulert eksplisitte spørsmål om i intervjuguiden. Komponentene demokratiopplæring og pluralisme ligger som et bakteppe. Disse blir ikke etterspurt direkte, men tematikken ligger implisitt innbakt i spørsmålene. Vi valgte dette da direkte spørsmål om demokratiopplæring kan føre til feil fokus i intervjuet. Lærerne kan tro at vi er ute etter å bedømme deres demokratiopplæring, noe som ikke er tilfelle. Ettersom intervjuguiden bestod av få spørsmål, hadde vi godt tid til å følge opp med oppfølgingsspørsmål som fikk dekket de komponentene som ikke var eksplisitt formulert.

For å få den fleksibiliteten som vi ønsket er spørsmålene åpne. Da informantene består av både lærere og elever laget vi separate intervjuguides (se appendiks 1 og 2). Selv om det er ulike intervjuguides har de en lik oppbygging og tematikk. Det som blant annet skiller elevene sin intervjuguide er et mer hverdagslig språk. Utarbeidningen av intervjuguidene var en tidkrevende prosess. Vårt ønske var å ha en ganske komprimert intervjuguide, slik at vi som uerfarne forskere ikke hadde for mange spørsmål å forholde oss til. Tanken var at for mange spørsmål ville lede til en mer stresset intervjusituasjon. Denne avgjørelsen ble tatt på grunnlag av tips fra seminarledere og veileder, der tilstedeværelse og spontanitet blir fremmet som de viktigste kriteriene for et godt intervju. Etter grundig gjennomarbeiding klarte vi å begrense intervjuguiden til å omfatte elleve spørsmål til lærerne og åtte spørsmål til elevene. Med dette begrensede antallet håpet vi å kunne være mer fleksible i intervjusituasjonen, slik at nyansene i utsagnene til intervjuobjektene kunne komme til syne.

3.1.1.4 Gjennomføring av pilotintervju

Tove Thagaard (1998) påpeker at «pilotintervjuer er viktige i enhver ny underøkelsessituasjon» (s. 82). Som novice forskere så vi de positive effektene av å gjennomføre pilotintervju. Under disse forsøkene fikk vi kartlagt vår kvalitet som forskere. Dette resulterte blant annet i et valg om å kun være en intervjuer i hver intervjusituasjon. Under disse forsøkene gjorde vi oss erfaringen med at to intervjuere førte til en uoversiktlig intervjusituasjon. Intervjuobjektet kan være usikker på hvem hen skal henvende seg til, og for oss som intervjuere ble dette opplevd som en vanskelig rolle å dele. Opplevelsen av å ha kontroll på hvor en selv vil med spørsmål

og tankerekker, var avgjørende for valget med å fordele intervjuene mellom oss. Pilotintervjuene viste også at det var hensiktsmessig å unnlate å ta mye notater under intervjuene da dette stjal noe av oppmerksomheten under intervjuet. Dette var også unødvendig da intervjuene ble spilt inn med båndopptaker.

Andre praktiske overveielser som ble tatt i forkant av intervjuene var blant annet plassen for intervjuene. Vi ønsket å foreta intervjuene i miljøer som var kjent og praktisk for informantene. I de situasjonene der dette lot seg gjennomføre ble intervjuene foretatt på ulike lukkede grupperom. Det var dermed mange hensyn og avgjørelser som måtte tas i forkant med tanke på den praktiske gjennomføringen av intervjuene. Men det var også mange forberedelser som måtte vies til selve samtalen i intervjuet. Pilotintervjuene gav i tillegg en mulighet for å korrigere de spørsmålene som ikke fungerte i like stor grad.

3.2 Valg av informanter

Det er svært tidkrevende å foreta kvalitative forskningsintervju, og en må derfor foreta en vurdering av hvor mange informanter som er hensiktsmessig. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at antall informanter er tilstrekkelig når en føler at man får besvart det en ønsker å undersøke (s. 148). De påpeker at det i dag er vanlig å ha 15 +/- 10 intervjuobjekter i en undersøkelse. Før vi satte i gang rekrutteringsprosessen var dette antallet noe vi ønsket å etterstrebe. Kvale og Brinkmann ser også en trend i nyere intervjuundersøkelser, der det er ansett som bedre å ha færre intervjuobjekter slik at en kan gjøre grundigere for- og etterarbeid (s. 148). Som novise forskere ønsket vi et utvalg av få lærere, slik at intervjuene kunne utføres grundig. Vi ønsket et større utvalg elever, ettersom de kunne intervjues sammen i fokusgruppeintervju.

Prosessen med å innhente informanter startet via forespørsel på mail. Dette forsøket ga oss en informant, men ellers uteble den store interessen. Vi forstod derfor at vi måtte ta i bruk ukonvensjonelle metoder for å få tak i informantene vi ønsket. I dag finnes det ulike pedagogiske fora på sosiale medier, og vi informerte om vårt studie der. Dette resulterte i at interesserte lærere tok kontakt med oss. Etter at avtaler ble inngått med lærerne, tok de kontakt med sine samfunnsfagselever for å finne aktuelle informanter blant disse. Gjennom denne rekrutteringen fikk vi 15 respondenter, hvorav tre av disse er lærere og resterende tolv er elever.

En slik rekruttering av informanter går innunder sluppmessig utvelgning (Patel og Davidson, 2003, s. 54). Dette er strategisk utvelgelse, da respondentene er valgt etter ulike kriterium (Creswell, 2014, s. 189). De ulike informantene er valgt ut ifra det kriterium at lærerne skulle undervise samfunnsfag på videregående i østlandsområdet, og at de ønsket å dele sine erfaringer rundt kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen. Geografisk begrensning er et resultat av kostnadsspørsmål og tidsbegrensning. For elevene ønsket vi bare at de, helt frivillig, kunne tenke seg å delta i studien. En slik utvalgsstrategi passer godt med hva som er studiens formål: å samle erfaringer fra klasserommet som kan gi innsikt rundt kontroversielle spørsmål i en gitt kontekst- samfunnsfagundervisningen på videregående.

Da studiens informanter har blitt med gjennom selvseleksjon, må det tas noen forbehold. En naturlig slutning å trekke er at de lærerne som har meldt seg på studien, ikke er lærere som er redde for å ta opp kontroversielle spørsmål i sine klasser. Dette innebærer at disse lærerne ikke nødvendigvis gjenspeiler den gjengse samfunnsfaglæreren, da de kan tenkes å være særlig observant på kontroversielle spørsmål. Lignende studier fra Sverige (Rosevall og Öhrn, 2014) har vist at lærere har en tendens til å ignorere kontroverser som oppstår i klasserommet. Grunnet vår utvalgsprosess vil det følgelig være vanskelig å få representanter av lærere som overser kontroversielle spørsmål. Gjennom samtykke- og informasjonsskrivet fikk dessuten informantene god kjennskap til hva de valgte å bli med på (se appendiks 1). Således var det mulig å gå ut ifra at informantene var motiverte til å dele tanker og erfaringer knyttet til problemstillingen.

3.2.1 Oversikt over utvalget

Det var som nevnt til sammen 15 personer som valgte å skrive under på samtykke- og informasjonsskrivet. På tross av at disse ble valgt ut av felles kriterier, er det likevel noen forskjeller mellom dem. Dette sikrer en viss variasjon mellom informantene. En presentasjon er både med på å vise denne variasjonen mellom informantene og bidrar samtidig til å gjøre analysen mer tilgjengelig. For ordens skyld er navnene til de ulike informantene anonymisert, da de har blitt tildelt et annet navn i oppgaven.

Skole 1: Denne skolen ligger sentralt i en by på østlandsområdet. Det er en skole der en trenger høyt snitt for å komme inn. Her møter vi lærer Jens som har arbeidet som adjunkt i fem år. Samfunnsfagklassen som vi har fått tilgang til informanter fra er en

formgivningsklasse med hovedvekt av jenter. Klassen består av elever med sterk faglig kompetanse. Informantene fra denne klassen består av fem jenter som går i første klasse på videregående. Her stifter vi bekjentskap med Siri, Anna, Alma, Kristin og Gro.

Skole 2: Denne skolen ligger i utkanten av en by på Østlandet. Det er en svært heterogen skole, med mange ulike linjer som tilbys. Dette er en skole som ungdommen som bor i nærheten søker til, noe som gjenspeiles i det ulike kompetansenivået til elevene. Her møter vi lærer Eva som har arbeidet som adjunkt i ett år. Informantene er hentet fra hennes samfunnsfagklasse fra andre året på medie- og kommunikasjonslinjen. Klassen består av elever med varierende faglig kompetanse, og det er en overvekt av gutter i klassen. Informantene er tre gutter som er faglig sterke. Her stifter vi bekjentskap med Magnus, Ola og Kaspar.

Skole 3: Denne skolen ligger sentralt i en by på østlandsområdet. Det er en svært heterogen skole, med elever fra mange ulike nasjonaliteter. Her er det veldig lavt snitt for å komme inn på skolen, noe som gjenspeiles i kompetansenivået til elevene. Her møter vi lærer Ivar som har arbeidet som lektor i syv år. Informantene er hentet fra hans samfunnsfagklasse på første året av studiespesialiserende. Klassen består av elever med varierende faglig kompetanse, og det er lik fordeling av gutter og jenter i klassen. Informantene består av en gutt, Amir, og tre jenter, Sara, Aisha og Mariam.

Gjennom rekrutteringsprosessen fikk vi informanter med relativt liten fartstid i skolevesenet. Det hadde selvsagt vært spennende å inkludere informanter med lengre fartstid i skolen for å sikre variasjon i utvalget, men det var bare unge lærere som meldte seg som informanter. Underveis i prosessen har vi gått fra å anse dette som en svakhet, til å se deres korte fartstid som en styrke. En av grunnene til at vi ønsket å undersøke nettopp kontroversielle spørsmål var at vi har savnet problematisering rundt dette i utdanningsløpet vårt. Ettersom utvalget vårt består av relativt nyutdannede lærere kan dette gi oss vital kunnskap om hva vi, som nyutdannede lærere, kan forvente oss i møte med kontroversielle spørsmål i skolen.

3.2.2 Transkribering

Som tidligere nevnt ble alle intervjuene tatt opp med båndopptaker. I etterkant av intervjuene satt vi oss sammen for å høre gjennom intervjuene. Dette gjorde vi da bare en av oss hadde vært

til stede under hvert intervju. Vi skrev da ned umiddelbare tanker rundt det som kom frem. Transkripsjonen av intervjuene ble gjort ganske umiddelbart etter hvert intervju, slik at vi hadde tid til å forbedre eventuelle svake sider ved intervjuene før neste intervju. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at «transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (s. 205). Med disse ordene i bakhodet er det mange forbehold å ta for å få gjengitt det som ble sagt i sin helhet.

Siden vi er to hadde vi mye ressurser til å gjennomføre en nøyaktig og god transkribering. Materialet vi skulle transkribere var tre fokusgruppeintervju på omlag 25 minutter, og tre individuelle intervju. De individuelle intervjuene varierte i lengde, der ett var på 25 minutter, og de to andre var på omlag en time. Intervjuene som var kortere skyldes at det var den tiden vi fikk til rådighet. Intervju med elevene ble gjort i samfunnsfagtimene, og derav har dessverre intervjuene vært korte. Vi måtte foreta et valg om hva slags dimensjoner av den muntlige samtalen som skulle med i det nedskrevne materialet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 208). Det eksisterer et skille mellom talespråk og skriftspråk (Patel og Davidson, 2003, s. 104). Vi valgte å transkribere intervjuene nesten ordrett, med innslag av noen følelsesmessige uttrykk som lengre pauser og latter. Denne avgjørelsen ble tatt for å gjengi intervjuet så nært opp til realiteten som mulig.

3.3. Intervjuanalyse

Gjennom hele forskningsprosessen har vi hatt en *abduktiv* tilnærming. Dette innebærer en kombinasjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming (Patel og Davidson, 2003, s. 24). Forenklet sett kan en si at induktiv tilnærming handler om å studere forskningsobjektet med «et åpent sinn», altså uten forankring i tidligere forskning. (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 40). Deduktiv tilnærming handler derimot om at en har utarbeidet ett sett av hypoteser og variabler som ikke endres underveis i forskningsprosessen (Postholm og Jacobsen, 2013, s. 40). Med bruk av abduktiv tilnærming vil det hele tiden være en nær relasjon mellom teori og empiri (Patel og Davidson, 2003, s. 23). Hvordan dette har påvirket vår analyse vil gjøres nærmere rede for etter at vi har presentert vårt analyseverktøy.

Da vi ønsker å studere et fenomen er *fenomenologi* et velegnet analyseverktøy for denne oppgaven. Fenomenologien beskjeftiger seg med å forstå sosiale fenomener fra aktørers egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Formålet med oppgaven er å undersøke lærere

og elevers tanker og erfaringer rundt kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen. En fenomenologisk tilnærming gir oss mulighet til å samle menneskers ulike måter å oppfatte ett og samme fenomen (Hjardemal, 2014, s. 207). Et sentralt begrep innen fenomenologien er *livsverden*. Livsverden handler om hverdagens små og store opplevelser, uten at hendelsene blir tillagt forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Gjennom en fenomenologisk tilnærming kan vi få frem informantenes livsverden, der det er deres opplevelser som er i sentrum (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Ved å sentrere analysen rundt hvordan informantene opplever *fenomenet* kontroversielle spørsmål, vil den ytre verden komme i bakgrunnen (Thagaard, 1998, s. 34).

Thagaard (1998) presenterer en fremgangsmetode som kan være fruktbar i en fenomenologisk analyse. Før denne prosessen starter er det gunstig å transkribere intervjuene, slik at en har et skriftlig datamateriale å forholde seg til. Deretter starter en å bearbeide dette datamaterialet. En må skaffe seg oversikt, slik at en kan samle informasjon som omhandler de samme temaene. For å oppnå denne oversikten er det viktig å bruke metoder som *sammenfatter meningsinnhold* og fører til *inndeling i kategorier* (s. 127). Sammenfatning av meningsinnholdet handler om å utarbeide en mer sammenfattet versjon av datamaterialet. Etter endte intervjuer sitter en ofte igjen med nærmest uhåndterlige mengder data, og for å få oversikt over dette må mening sammenfattes. Selv om en sammenfatter, så skal en etterstrebe at informantenes formuleringer ikke forsvinner. Derav må en være tydelig på hva en har sammenfattet, slik at ytringer ikke tas ut av kontekst og det er forskerens fortolkning som kommer frem (Thagaard, 1998, s. 128). Etisk er det viktig at ikke forskerens forutinntatthet preger tolkningen (Maxwell, 2005).

I tillegg til å sammenfatter meningen er det viktig at dataene deles inn i kategorier med felles benevnelser, slik at det skapes system (Thagaard, 1998, s. 128). Når vi skal starte med å identifisere kategorier markerer vi begrepene som kodeord, slik at vi kan se hva materialet handler om. På denne måten kan vi se hvor våre informanter snakker om ulike aspekter ved kontroversielle spørsmål, for så å begrepsfeste dette. Dette bruker vi videre for å identifisere mønstre og tendenser i intervjuene (Thagaard, 1998, s. 129). For å identifisere mønstre i intervjuene ser vi etter *meningsbærende element*, altså viktige element som er sentrale for forståelsen av dataene. De identifiserte mønstrene danner grunnlaget for tolkning av dataene. I tolkningsprosessen knyttes teoretiske relevante begrep til kategoriene i materialet (Thagaard, 1998, s. 138). En god tolkning innebærer at de ovennevnte stegene er utført på en

tilfredsstillende måte. Thagaard sier at avslutningsvis i prosessen skal forskeren tilstrebe en forståelse av materialet som helhet (1998, s. 145). Dette handler avslutningsvis om å sammenligne tolkningen av de ulike komponentene. For vår del handler det om å se etter forbindelse mellom de ulike elementene i vårt materiale. Det er ikke gitt at en slik helhetlig forståelse er mulig å oppnå, men det er viktig at en veksler mellom tolkning av de enkelte enhetene og prøver å samle et mer helhetlig syn (Thagaard, 1998, s. 145).

3.4 Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning er reliabilitet og validitet to begrep som er uløselig knyttet til hverandre (Patel og Davidson, 2003, s. 103). I følge Maxwell (2005, s. 105) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) er validitet noe som må gjennomsyre hele prosessen i kvalitative forskningsdesign. Validitet handler om en virkelig undersøker det en vil undersøke (Patel og Davidson, 2003, s. 103). For Maxwell handler god validitet om å hele tiden se etter måter en muligens kan ta feil. I kvalitative studier er forskeren selv det viktigste måleinstrumentet, og dette medfører andre validitetstrusler enn hva som er reelt i kvantitative studier.

I kvalitative forskningsdesign er det to hovedtrusler mot validitet: forskerens forutinntatthet og reaktivitet (Maxwell, 2005, s. 108). Forskerens forutinntatthet refererer til subjektiviteten og meninger en tar med seg inn i forskningsprosessen (s. 108). Forutinntattheten er en fare i særlig to trinn av forskningsprosessen - under gjennomføringen av intervjuene, og i analyseringen av intervjuene. Under intervjuene er det en fare for at intervjueren kun følger opp spor som bekrefter eget synspunkt, og overser andre viktige elementer som kan dukke opp. Det samme er aktuelt under intervjuanalysen, der viktige elementer kan oversees dersom en kun leter etter spesifikke ting. For å motvirke dette må en være kritisk ovenfor egne fortolkninger og perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 279). Forutinntatthet er en fare som vi har forsøkt å være observante på under hele prosessen. Her har det vært en særlig fordel å være to, da en hele tiden kan kontrollere hverandres fortolkninger og perspektiver. Den andre faren som Maxwell påpeker er reaktivitet.

Reaktivitet viser til påvirkningen som forskeren har på sine intervjuobjekter. Dette er en effekt som alltid vil være til stede, og som det er umulig å eliminere (Maxwell, 2005, s. 108).

Det er imidlertid mange overveielser en kan ta som kan minimere de negative sidene av påvirkningen. Målet er å forstå denne påvirkningen og bruke det produktivt (s. 109). En må

forstå at informanten alltid er påvirket av intervjueren og intervjusituasjonen. Det er derfor viktig å være observant på hvordan en stiller spørsmål, slik at ikke intervjuobjektet ikke ledes til spesifikke svar (s. 109). Hensyn til reaktivitet var også medvirkende til hvorfor vi valgte å utføre intervjuene med bare en intervjuer. Tanken var at situasjonen fort kunne føles unødvendig formell dersom det satt to intervjuere ovenfor en intervjuperson, eller en gruppe elever.

For å motvirke de ovennevnte validitetstruslene er det viktig å møte ulike perspektiver med en åpenhet. På denne måten kan en få tak i det flertydige og motstridende i sine resultater (Patel og Davidson, 2003, s. 103). En spesifikk strategi for å sikre validitet er å benytte seg av triangulering (Maxwell, 2005, s. 112; Postholm og Jacobsen, 2013, s. 130; Patel og Davidson, 2003, s. 104). Dette handler om å samle inn data fra ulike kilder, personer, plasser og tidspunkt hvor det aktuelle fenomenet befinner seg. Vi valgte å samle inn data fra både lærer og elever. På denne måten kunne vi se om det var variasjon mellom lærernes og elevens oppfatning rundt kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen.

Reliabilitet i kvalitativ forskning viser til troverdighet. Dette handler om hvorvidt resultatet av studiet kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). På lik linje med validitet må reliabilitet tenkes på gjennom alle prosesser i forskningen. For å etterstrebe høyest mulig grad av reliabilitet er det viktig å være åpen og eksplisitt om stadiene i prosessen. Dette kommer særlig til uttrykk i analyseringen av intervjuene, der vi må være åpne om hvilke argumenter som ligger til grunn for de tolkningene vi har foretatt.

3.4.1 Generalisering av studien

Begrepet generalisering er ofte problematisk i kvalitative studier (Patel og Davidson, 2003, s. 106). Maxwell (2005) problematiserer dette ved å vise til forskjellen mellom *intern* og *ekstern* generalisering. Intern generalisering viser til generalisering innen en gruppe en tar sikte på å si noe om (s. 115). Dette tilsvarer dersom formålet med vår undersøkelse var å så noe om *alle* elever i fellesfaget samfunnsfag på østlandsområdet. Dette er problematisk å gjøre i kvalitative studier, da utvalget ofte er svært begrepet. Ekstern generalisering viser derimot til generalisering utover den konteksten eller gruppen en studerer (s. 115). Maxwell (2005) påstår at ekstern generalisering er fullt mulig basert på kvalitative studier med få deltakere (s. 115). En slik form for ekstern generalisering er *analytisk overførbarhet*.

På tross av få informanter i denne studien, kan en likevel diskutere om studien har analytisk overførbarhet. Kvale og Brinkmann (2015) viser at denne typen generalisering handler om at en vurderer i hvilken grad funnene kan brukes som en rettesnor for en liknende situasjon (s. 291). Gjennom å vurdere likheter og forskjeller mellom de ulike situasjonene kan funnene eventuelt brukes i en liknende kontekst. Selv om slutningene fra oppgaven kommer fra informantenes personlige erfaringer og forståelser rundt kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen, kan man ved hjelp av kontekstuelle beskrivelser og argument overføre intervjuresultatene til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 293). Denne overførbarhetene krever, slik Kvale og Brinkmann påpeker, at intervjuprosessen er av høy kvalitet og foregår på en troverdig måte (2015, s. 294).

3.5 Etiske hensyn

Reliabilitet og validitet er to aspekter ved oppgaven som omhandler etiske hensyn og betraktninger. Foruten om disse er det også andre etiske avveininger som er tatt både i forkant og underveis i prosessen. I forkant av selve innsamlingen fikk vi godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD). I denne forbindelse fikk vi en del råd om selve datainnsamlingsprosessen. Disse rådene tok vi i betraktning når vi skulle utarbeide *informert samtykke*, samt sikre *anonymitet* til intervjuobjektene. Avslutningsvis vil vi snakke om *konsekvenser* av denne studien.

Da informantene hadde meldt sin interesse til å delta i studien, fikk de utlevert et skjema for informert samtykke. Dette skrevet informerer om undersøkelsens overordnede mål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104). Det ble også informert om at deltagelsen var helt frivillig, og at informantene kunne trekke seg fra prosessen når som helst. Vi samlet inn underskrifter fra deltakerne før intervjuenes oppstart, og deltakerne fikk da mulighet til å spørre oss dersom noe var uklart. Samtykkeskjemaet inneholdt også kontaktinformasjon, slik at vi kunne kontaktes når som helst dersom det var uklarheter eller tilleggsinformasjon. I samtykkeskjemaet spesifiseres det også at vi garanterer for at datamateriale behandles konfidensielt. Konfidensialitet er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) viktig for å ivareta anonymiteten til informantene (s. 106). For å sikre at deltakerne skal være anonyme vil de i oppgaven figurere under andre navn (Patel og Davidson, 2003, s. 69).

Konsekvenser av en studie er også et viktig etisk aspekt å dvele ved. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er et viktig etisk spørsmål som forskere må stille seg i begynnelsen av en intervjuundersøkelse: «Hvilke *fordelaktige* konsekvenser vil studien ha?» (s. 103). Lærere er en yrkesgruppe som har en travel hverdag med lite tid til overs. Vårt ønske er at deres bidrag skal ha en betydning for hvordan en ser på kontroversielle spørsmål i skolen. Ved å løfte frem lærere og elevers forståelser håper vi å belyse dette feltet som er lite dekket i en norsk kontekst. Vi håper at dette bidraget kan være til hjelp, både for erfarne og ferske lærere, for å se de positive sidene ved bruken av kontroversielle spørsmål i demokratiopplæringen.

Oversikt over analyse- og diskusjonskapitler

Før oppgavens første analyse- og diskusjonskapittel, vil det presenteres en oversikt over struktur i analyse og diskusjon. Som nevnt innledningsvis vil oppgavens analyse- og diskusjonskapitler struktureres rundt tre forskningsspørsmål. Før disse presenteres ser vi det hensiktsmessig å gjenta oppgavens problemstilling:

Hvilke forståelser har samfunnsfaglærere og elever av kontroversielle spørsmål i klasseromsdialogen?

Hvert av de tre forskningsspørsmålene behandles under et eget kapittel. Analysen i hvert kapittel presenterer ulike kategorier, som er utarbeidet ved hjelp av en fenomenologisk analysetilnærming. Gjennom å se på meningsbærende element i intervjuene har de ulike kategoriene vokst frem. De to informantgruppene, lærere og elever, presenteres separat i analysedelene. I diskusjonen under hver kapittel behandles begge informantgruppene samlet, og vil diskuteres i lys av relevant teori og tidligere forskning. De tre forskningsspørsmålene som strukturerer de følgende kapitlene er:

- *Hvilke forståelser har lærere og elever rundt bruken av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisning?*
- *Hvordan forstår informantene forutsetningene og forventingene for behandling av kontroversielle spørsmål i klasseromsdialogen?*
- *Hvordan forstår lærere og elever lærerens opptreden i dialog om kontroversielle spørsmål?*

4 Analyse og diskusjon

I dette kapittelet skal vi løfte frem ulike kategorier av forståelse som favner bruken av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen. Formålet med dette kapittelet er å vise ulike nyanser som finnes i informantenes forståelse. Kapittelet bygger på følgende forskningsspørsmål:

Hvilke forståelser har lærere og elever rundt bruken av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisning?

Innledningsvis ønsker vi å stadfeste at ingen av informantene gir klare definisjoner av kontroversielle spørsmål. Derimot snakker informantene mye om bruken av fenomenet i en undervisningskontekst. Informantene presenter flere emner de anser som kontroversielle, og disse emnene presenteres i tabellen under.

Informant	Emne
Jens	(Kommer ikke med konkrete eksempel)
Siri, Anna, Alma, Kristin og Gro (elevene til Jens)	Sex, menneskerettigheter, global oppvarming, politikk, ideologi, terror, 22. juli og abort.
Eva	Innvandring, rasisme, flyktninger, asylproblematikk, globalisering, politiske ideologier, terrorisme, kjønnsroller, politikk, kriminalitet og 22.juli.
Kaspar, Ola og Magnus (elevene til Eva)	Rasisme, innvandring, flyktninger, politikk, kjønnsroller og religion
Ivar	Seksuell legning, Israel -konflikten, antisemittisme, terrorisme, Islam, integrering og rasisme.
Sara, Amir, Aisha og Mariam (elevene til Ivar)	Politikk, religion og homofili

Tabell 1: Fremstilling av hvilke emner informantene betegner som kontroversielle

Først vil resultatene av intervjuene med lærerne presenteres. Deretter vil det samme gjøres med resultatene fra elevintervjuene. Tilslutt vil disse to informantgruppene diskuteres opp mot hverandre.

4.1 Lærerne

I bearbeidingen av de tre separate intervjuene med lærerne kommer det frem fire forståelseskategorier; *fremprovoserende*, *nyanserende*, *aktiverende* og *viktig* knyttet til bruk av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen. De tre første kategoriene sentrer seg rundt en forståelse av *hva* som skjer i klasserommet når en bruker kontroversielle spørsmål. Den siste kategorien handler derimot om *hvorfor* en bør bruke kontroversielle spørsmål.

4.1.1 Fremprovoserende

To av lærerne, Eva og Ivar, trekker i ulik grad frem at kontroversielle spørsmål kan være *fremprovoserende*. Denne kategorien innebærer at spørsmålene kan fremprovosere ulike responser og følelser hos elevene.

Intervjuer: Så hvis jeg sier kontroversielle spørsmål, hva tenker du da?

Eva: Da tenker jeg på type tema som kan bli kontroversielle. Men det kan jo være mye annet også. Men først og fremst tematikk innen samfunnsfag. Det elevene, eller hvordan elevene responderer på det, kan blir kontroversielt.

Intervjuer: Mhm, men hva tenker du er kontroversielt da?

Eva: Eh. Det blir jo på en måte hvordan elevene oppfatter ulike typer sosiale fenomener. Hvordan de responderer på type utfordringer eller oppgaver knyttet til det. Da oppstår det, eller kan være kontroversiell greie. Har jeg erfart da.

Sekvensen med lærere Eva og intervjuer ovenfor viser at ulike temaer, og spesielt innenfor samfunnsfag, kan bli kontroversielle. Hvordan elevene responderer i forbindelse med kontroversielle spørsmål danner et bærende element i Eva sin forståelse av bruken av fenomenet. Videre i intervjuet beskriver hun klasseromsdialog rundt kontroversielle spørsmål hvor man «lar seg rive med, provosere av hverandre». Vi ser derav at for Eva inneholder kontroversielle spørsmål også et element av provokasjon.

Kategorien *fremprovoserende* favner, i likhet med Eva, Ivar sin forståelse av bruken av kontroversielle spørsmål. Ivar trekker frem en rekke eksempler på kontroversielle emner, og i denne forbindelsen sier han: «Men først og fremst dette med terrorisme og i hvilken grad man attribuerer det til ulike grupper, eller religioner. For eksempel Islam. Det er noe av det som er mest brennbart synes jeg. For det vekker en del følelser». Ut ifra dette sitatet kan vi lese at følelser er et meningsbærende element ved Ivar sin forståelse. Forståelsen føyer seg derfor inn under *fremprovoserende*. Den tredje informant, Jens, deler derimot ikke denne forståelsen:

Ja, men så er det sånn at det holder på en måte ikke at det stilles et kontroversielt spørsmål hvis man ikke har lagt til rette for at man skal kunne komme med forskjellige typer svar og sånn. Så kontroversielle spørsmål i seg selv er det jo ikke så mye verdi i. Ja, det er jo viktig å tenke helhetlig på det. Det er jo ikke bare å plumpe ut med et kontroversielt spørsmål også går diskusjonen av seg selv, eller så tørr alle si hva de mener. Sånn er det ikke dessverre.

Til forskjell fra Ivar og Eva opplever ikke Jens at kontroversielle spørsmål i seg selv er nok til å fremprovosere diskusjoner hos elevene. Han påpeker at i hans klasse må det tenkes mer helhetlig på det, dersom slike spørsmål skal ha en verdi for undervisningen. Jens sin forståelse av bruken vises tydeligere i kategorien *nyanserende*.

4.1.2 Nyanserende

Den andre kategorien som kommer frem i analysen er at bruk av kontroversielle spørsmål kan forstås som *nyanserende*. Med dette menes at bruken av slike spørsmål kan løfte frem ulike meninger og perspektiver på sosiale fenomen, og derav ha en nyanserende effekt. Dette gjør seg særlig synlig i intervjuet med Jens. Jens gir ingen definisjon av fenomenet, men beskriver likevel hvordan kontroversielle spørsmål kan brukes i undervisningssammenheng:

En del ganger så gir jeg dem en mening som de er nødt til å forsvare. Og det kan hende de selv er helt uenig i den meningen. For eksempel med kontroversielle spørsmål da. Bare for å få frem flere sider av saken. Det er ikke nødvendigvis sånn at selv om de er mange forskjellige individer så har de alle vidt forskjellige syn på en sak. Ofte er det jo i hvert fall tilsynelatende homogent rundt noen spørsmål.

For Jens er det viktig at ulike perspektiver belyses når en diskuterer kontroversielle spørsmål. Fokuset på å løfte frem ulike meninger danner et meningsbærende element i Jens sin forståelse. Da ulike perspektiver rundt kontroversielle spørsmål ikke naturlig kommer frem i hans klasse,

ser Jens det nødvendig å bruke tiltak for å fremme et meningsmangfold. Dette begrunnes med at det er viktig å få frem ulike meninger, selv om elever ikke nødvendigvis vil fremme disse meningene:

Jeg tror for eksempel det er veldig vanskelig for en elev å si at: Jeg støtter FRP for eksempel. I mange klasserom. Avhengig av hvilken skole man går på. Men i sånne tilfeller så prøver jeg på en måte å gå på. Ja, jeg synes ikke at man skal presse noen til å måtte si det heller. Altså, hva du stemmer på er jo helt privat. Men at du da får frem, ja: Hvorfor stemmer noen på FRP? At man da går inn i det som eventuelt kan være årsaker. Framfor å nødvendigvis skulle få noen til å stå frem med andre meninger. Det er jeg ikke så opptatt av. Det må jo være opp til hver enkelt, men at man legger til rette for at man kan diskutere temaer.

Med denne tilnærmingen til kontroversielle spørsmål kan elevene få tilgang til ulike meninger, uten at noen personlig må fremme slike standpunkt. Dette kan løfte dialoger om kontroversielle spørsmål, slik at flere nyanser blir tilgjengelig for elevene. At det nyanserende elementet er særlig viktig for Jens, blir tydelig da han svarer på hva han anser som et godt utfall av klasseromsdialog. Her svarer han: «at elevene ser ting fra flere sider, og at de får høre argumenter som de ikke har tenkt på før». Den nyanserende kategorien kommer også til syne i intervjuet med Eva.

Eva snakker om at klasseromsdialog om kontroversielle spørsmål kan være med på å nyansere elevers forenklete tolkning av sosiale fenomen:

Hvis man hele tiden har en enkelt forklaring på sosiale fenomen, da får man et veldig snevert syn på ting. Så det er på en måte veldig riktig, og veldig berikende. Som samfunnsfaglærere skal en forsøke å invitere til at elevene åpner øynene. Løfter blikket og ser at det er andre forklaringer, variabler som spiller inn.

Fra dette sitatet kan en lese at Eva ser kontroversielle spørsmål som en ressurs som kan hjelpe elever til å få et mer nyansert bilde av sosiale fenomen. Denne nyanseringen kan skje ved hjelp av medelevers innspill, eller ved hjelp av lærerens kommentarer og supplerende informasjon. Ivar vektlegger ikke den nyanserende kategorien i sitt intervju.

4.1.3 Aktiverende

Samtlige lærere påpeker at bruken av kontroversielle spørsmål kan virke aktiverende på elevene. Ivar stadfester at «En fordel med kontroversielle spørsmål er at det vekker

engasjement». Denne positive innstillingen til bruken av fenomenet deler også Jens og Eva. Jens mener, som vist tidligere, at kontroversielle spørsmål ikke har en verdi i seg selv. Han mener at det må legges til rette for at et meningsmangfold skal komme til syne. Utover forbeholdet om tilrettelegging er han positiv til bruken av slike spørsmål utover i intervjuet: «Så jeg synes det er veldig gøy, og jeg vet at elevene også synes det er spennende å ha diskusjoner. Mange setter stor pris på det. Så jeg er veldig positiv til det». For Jens er *spennende* et meningsbærende element for hvorfor kontroversielle spørsmål kan være et aktiverende bidrag i undervisningen. Dersom forholdene ligger til rette kan elevene aktiveres i klasseromsdialogen.

Eva ser også hvordan kontroversielle spørsmål kan virke aktiverende. Samfunnsfagklassen som utgjør det empiriske grunnlaget i denne oppgaven, beskriver Eva som en klasse med varierende deltakelse. Det er noen elever som er dominerende, og noen som sjeldent deltar. Hun hevder at kontroversielle spørsmål fremmer aktivitet hos elever som vanligvis er passive. I intervjuet med Eva spør intervjuer om bruken av kontroversielle spørsmål virker engasjerende på alle elever. På dette spørsmålet responderer læreren: «Ja, det har vært tendenser da at de som er stille også tørr å si noe». Oppsummert ser vi at alle lærerne deler en forståelse av at bruk av kontroversielle spørsmål kan være aktiverende.

4.1.4 Viktig

Den siste kategorien som har kom frem i analysen av lærerintervjuene, skiller seg fra de foregående forståelseskategoriene. De tre første kategoriene handler om forståelsen av hva som skjer i klasserommet når en bruker kontroversielle spørsmål. Denne forståelseskategorien handler derimot om *hvorfor* en må bruke kontroversielle spørsmål. Alle lærernes forståelse av hvorfor en skal bruke kontroversielle spørsmål kan samles under kategorien *viktig*. Lærerne anser bruken av kontroversielle spørsmål som viktig, da det er nødvendig at elevene involveres i dialog om slike spørsmål. Da Eva blir spurt om hva hun tenker om bruken av kontroversielle spørsmål i undervisningen, svarer hun: «Jeg tenker det er veldig spennende, og veldig nødvendig å ta opp». Gjennom hele intervjuet legger hun vekt på viktigheten av å diskutere kontroversielle spørsmål, samt å ta elevers kontroversielle utsagn på alvor. *Nødvendighet* er et meningsbærende element for Eva sin forståelse knyttet til bruken av fenomenet. Hun forfekter en holdning der ingen emner er for sensitive til å diskuteres, og der elever skal kunne ytre sine

standpunkt uten forbehold. Ivar ser også viktigheten av å benytte kontroversielle spørsmål i undervisningen, men fra hans intervju kommer det ytterligere nyanser til syne.

I intervjuet med Ivar blir han spurt om hva han tenker om å benytte seg av kontroversielle spørsmål i undervisningen. Han svarer: «Nei det er jo viktig for elevene å bli utfordret. Ikke for enhver pris åpenbart. Men dersom det er et viktig samfunnsproblem. Det bør da diskuteres i undervisningen». Ut fra dette sitatet kan en lese at *viktig* er et meningsbærende element til hvorfor Ivar er positiv til bruken av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen. Videre i intervjuet kommer det frem nyanser som viser at han også mener at det er utfordringer knyttet fenomenet:

En potensiell utfordring eller ulempe, er at det er en belastning for elevene selv. Ikke sant? La oss si at de har samfunnsfag i første time. Så har de en sånn beinhard debatt der elevene er nødt til å gå i seg selv. Ja, er det en forbindelse mellom Islam og terrorisme, ikke sant? Man kan være ganske opprørt. Så skal man ut i friminuttet, også er det neste time. Det kan være belastende. Så man må bruke det med varsomhet. Det kan også være belastende for opplevelsen av faget. At man kan få et anstrengt forhold til faget. Og eventuelt til læreren.

Ut ifra denne uttalelsen ser en at *belastende* også er et meningsbærende element for Ivar. Selv om han er positiv til bruken av kontroversielle spørsmål, så ser han at bruken av dette ikke er uproblematisk for hans elever. Grunnet dette belastende elementet, mener Ivar at han må bruke kontroversielle spørsmål med varsomhet. Foruten det belastende elementet som Ivar trekker frem, beskrives behandlingen av kontroversielle spørsmål som positivt. Denne positive innstillingen til bruken av kontroversielle spørsmål som lærerne fremviser, gjenspeiles i de fire kategoriene som kommer frem i analysen.

4.2 Elevene

Som vist ovenfor ligger lærernes hovedfokus på hvordan bruken av fenomenet i undervisning påvirker elevene. Bearbeiding av elevintervjuene viser at elevenes forståelse av bruken av kontroversielle spørsmål skiller seg fra lærernes forståelse. Til forskjell fra lærerne, som løfter frem didaktiske spørsmål, sentrerer elevene sin forståelse seg rundt hvordan bruken oppleves i en undervisningskontekst. Hovedessensen i elevenes opplevelse sentrerer seg rundt tre ulike forståelseskategorier: *å vise hensyn, viser ulikhet og viktighet*.

4.2.1 Å vise hensyn

Elevene til Jens og Ivar fremmer en forståelse av bruken av kontroversielle spørsmål som favnes i kategorien *å vise hensyn*. Slik det kommer frem av sitatene opplever noen elever at behandlingen av kontroversielle spørsmål medfører at de må vise hensyn ovenfor sine medelever. Siri, en av elevene til Jens, trekker frem *forsiktighet* og *sensitivt* i sin forståelse:

Siri: Jeg vet ikke hvor mye det går inn i samfunnsfaget da, men med en gang det er litt mer sånn religion. Så må man trå mer forsiktig med en gang. Tenker jeg da. Hvis vi hadde kommet inn på samtaler om for eksempel abort eller noen sånne type ting, så tror jeg at det er ganske sensitivt for folk. Intervjuer: Hvis dere hadde snakket om, la oss si abort da.

Siri: Nei, vi har ikke det (De andre elevene bekrefter). Det er egentlig litt rart. Vi hadde en samtale om det på ungdomsskolen, og det førte til mye heftig diskusjon. Og da var folk nesten litt sinte på hverandre etterpå. Så jeg tror faktisk at det er et ganske kontroversielt spørsmål. Abort.

De emnene som Siri anser som kontroversielle, slik som religion og abort, medfører at en må vise hensyn da disse temaene kan oppleves som sensitive. Forsiktigheten som Siri assosierer med kontroversielle spørsmål begrunner hun med en hendelse på ungdomsskolen. Erfaringen rundt kontroversielle spørsmål danner grunnlag for Siri sin forståelse som kan plasseres under kategorien *å vise hensyn*. I intervjuet med elevene til Ivar gjør en likeartet forståelse seg gjeldende.

En av elevene til Ivar, Sara, sier: «Si hva du vil, selv om noen blir rammet eller ikke, men er du en god person tar du hensyn og lar være». Sara vektlegger her *hensyn* som et viktig element når man samtaler rundt kontroversielle spørsmål i klasserommet. Slik sett medfølger behandlingen av kontroversielle spørsmål en rekke hensyn en må ta stilling til. Ut ifra dette meningsbærende elementet i sitatet føyer Sara sin forståelse seg inn i kategorien *sensitivitet*.

Til forskjell fra Siri og Sara vektlegger ikke Ola, en av Eva sine elever, hensyn som særlig viktig. Ola sier:

Og jeg mener det må være åpent i debatter å snakke om ting som ikke er helt politisk korrekt. Siden uten det så avlyser du bare debatt. Bare fordi du føler at det er slemt. Og å shutte ned debatter på den måten er ikke bra.

Her ser vi en forståelse av at det er viktig å kunne si det man vil på tross av at det kan være slemt eller politisk ukorrekt. Forsiktighet og hensyn, som henholdsvis Siri og Sara ilegger kontroversielle spørsmål, er noe Ola mener kan bidra til å «shutte ned» debatten. For Ola er derav en åpen debatt viktigere enn å vise hensyn til potensielt berørte medelever.

4.2.2 Viser ulikhet

En annen kategori som kommer frem i analysen av intervjuene med elevene er at bruken av kontroversielle spørsmål *viser ulikhet*. «Folk har veldig forskjellig meninger» mener Sara. Amir, en medelev, bekrefter at folk har «ulike verdier og sånt». Ut ifra disse to elevene i klassen til Ivar kan en se at *forskjell* og *ulikhet* er meningsbærende elementer i forståelse av bruk av kontroversielle spørsmål. Den samme forståelsen kan en se i klassen til Jens. «Det er ikke alle som har samme verdier og prioriteringer da. (...) Og derfor blir det litt kontroversielt at man, og vise at man har andre prioriteringer enn for eksempel vennene sine», sier Siri. I dette sitatet kommer en forståelse som, i tråd med Sara og Amir, vitner om at bruken av kontroversielle spørsmål viser at elevene har ulike verdier og meninger.

4.2.3 Viktig

Den siste kategorien handler om at elevene fremmer en forståelse av at de opplever bruken av kontroversielle spørsmål som *viktig*. Denne forståelseskategorien gjør seg synlig i intervjuene med elevene til Jens og Eva. Ola, en av Eva sine elever, sier: «Jeg mener at det er viktig å snakke om kontroversielle tema (...) Temaer i dagens samfunn som er kontroversielle. Som for eksempel innvandring og sånne ting, burde være åpen for debatt». For denne eleven er *viktig* et meningsbærende element. Dette aspektet er noe som de andre medelevene til Ola også stiller seg bak. Deres hovedbudskap er at det er viktig å diskutere kontroversielle emner og spørsmål, og at dialogen bør være åpen. Elevene i Jens sin klasse er også at behandlingen av kontroversielle spørsmål er viktig, men i deres intervju kommer det også frem andre nyanser.

Alma, en av Jens sine elever kommer med følgende utsagn: «Det er en ting å være kontroversiell, og å ta opp ting som det kanskje er viktige å snakke om. En annen ting er at man vet ikke hvor påvirket, hvor nært knyttet enkelte elever er til den saken». Fra dette sitatet ser en at for Alma er også ser på *viktig* som et meningsbærende element. Hun nyanserer derimot dette med at medelever kan være berørte av spørsmålet som dialogen kretser rundt.

4.3 Diskusjon

Fra resultatdelen er det fire elementer som skal diskuteres opp mot tidligere studier og teori. Disse elementene er *nærheten til faget*, *beskaffenheten til kontroversielle spørsmål*, *sensitivitet* og *viktigheten av å benytte seg av kontroversielle spørsmål*. Analysen viser at det er relativt samstemthet rundt bruken av kontroversielle spørsmål er det. Likevel ser en ulike nyanser i forståelsen knyttet til bruken av kontroversielle spørsmål i undervisningen. Disse fire elementene er med på å fremheve hvilke forståelser lærerne og elevene har rundt bruken av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen.

4.3.1 Kontroversielle spørsmål + samfunnsfag = sant

Slik det er konstatert i resultatdelen lister informantene opp en rekke emner de mener er kontroversielle. Selv om informantene, foruten om Jens, lister opp en rekke ulike kontroversielle *emner*, kommer det ikke frem eksempel på kontroversielle *spørsmål*. En kan derav tenke seg at informantene ikke ser distinksjonen mellom spørsmål og emner. Dette har også Hess (2009) sett i en lignende intervju situasjon, hvor lærerne kun presenterte emner (s. 40). Hess beskriver dette som problematisk da emner kan være for altomfangende (2009, s. 41). Da kontroversielle spørsmål er svært situasjonsbetingede og spesifikke spørsmål (Hess, 2009, s. 41) kan det være vanskelig å improvisere slike spørsmål i en intervju situasjon, og derfor kan det være lettere å nevne overordnede emner. Det at de ikke skiller på emner og spørsmål i intervju situasjonen, trenger derav ikke å bety at dette skillet ikke eksisterer i undervisningssituasjoner. Et annet interessant aspekt rundt emnene informantene lister opp er at disse i stor grad kommer til uttrykk i læreplanen for samfunnsfag.

Flere av emnene som informantene trekker frem behandles i kompetansemålene for fellesfaget samfunnsfag på videregående. *Religion*, *terrorisme* og *rasisme* er tre emner som i stor grad blir trukket frem av informantene. Disse tre emnene illustrerer nærheten mellom informantenes forståelse og læreplanmålene for faget. Et av målene i samfunnsfag er at elevene skal kunne: «diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Teorien på feltet beskriver også religion som et kontroversielt emne (Oulton, Dillon og Grace, 2004; Hess, 2009; Byford, Lennon, og Russell, 2009). Det samme gjelder emnet *terrorisme* da elevene skal: «diskutere kjenneteikn på og årsaker til terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Rasisme er også et emne som både er vektlagt av

informantene og læreplanene. Således kan en se at emnene som tas opp i klasserommet gjenspeiler læreplanen for faget.

Jens er av den oppfatning at det ikke er noen kontroversielle spørsmål på læreplanen. Ljunggren, Öst og Englund (2015) forklarer at det foreligger uenighet om hvorvidt et spørsmål skal karakteriseres som kontroversielt. Lærer Jens er med på å bekrefte dette. Da elevene hans opplever at kontroversielle spørsmål blir benyttet i samfunnsfagundervisningen, er dette en interessant nyanse sett opp mot resten av informantene som mener at det er kontroverser i samfunnsfaget. Da det er relativt homogent rundt meninger ser ikke Jens at det oppstår noen uenigheter i klasseromsdialogen. Heterogenitet rundt meninger er noe Johnson og Johnson (1979) anser som en grunnleggende faktor for å få frem kontroverser i klasserommet. Således kan dette være en forklaring på hvorfor ikke Jens anser at det er kontroverser i samfunnsfagundervisningen. Dette leder oss til et annet aspekt- hvordan informantene forstår selve fenomenet.

4.3.2 Kontroversielle spørsmål som et godt læringsverktøy

På tross av at informantene i liten grad gir klare definisjoner av kontroversielle spørsmål, fremkommer det likevel noen aspekt som indikerer at de assosierer fenomenet med *uenighet*. Dette aspektet gjør seg synlig i kategoriene *nyanserende* og *å vise ulikhet*, som kommer frem av intervjuene med henholdsvis lærerne og elevene. At kontroversielle spørsmål fremprovoserer uenighet er noe som bli vektlagt i flere teoretiske bidrag (Stradling, 1984; Byford, Lennon, og Russell, 2009; Oulton, Dillion og Grace, 2004; Hess, 2009). I denne forbindelsen løfter lærerne frem at de ønsker at elevene skal få innsikt i ulike meninger. I likhet med lærerne ser elevene også at det eksisterer ulike meninger i klasserommet, og de ønsker innsyn i andres standpunkt. Forståelsen som trekkes frem av informantene er tett forbundet med hva som skjer i klasserommet når en diskuterer fenomenet. Det samme gjelder kategoriene *aktiviserende* og *fremprovoserende* som lærerne forståelser senterer seg rundt.

Englund (2015) påpeker at kontroversielle spørsmål kan fremme engasjement hos elevene (s. 194). Samtlige lærere stiller seg bak en slik forståelse av kontroversielle spørsmål. Den entydige forståelsen av at fenomenet aktiverer engasjement deler ikke elevene i særlig stor grad. Dersom temaet som diskuteres er spennende lar elevene seg rive med, sier Siri. I tillegg til å virke aktiviserende, ser også lærerne at kontroversielle spørsmål kan virke fremprovoserende. Johnson og Johnson (1979) viser at uenigheten kan provosere en lyst til å undersøke den andres mening (s. 53). Denne lysten er synlig i klassen til Eva, da elever som vanligvis er stille deltar

i klasseromsdialog rundt kontroversielle spørsmål. Liljestrand (2002) bekrefter at kontroversielle spørsmål kan påvirke elevene på en personlig måte som gjør dem engasjert i dialog (s. 40). Samlet sett anser lærerne i stor grad at bruken av kontroversielle spørsmål kan være et godt verktøy som kan virke nyanserende, fremprovoserende og aktiverende. Sett opp mot elevene skiller disse kategoriene seg noe, da elevene vektlegger mer hvordan bruken av kontroversielle spørsmål oppleves.

4.3.3 Sårbare elever

Flere av elevene opplever at kontroversielle spørsmål medfører forsiktighet og sensitivitet. Da elevene forfekter en holdning om å vise hensyn når en bruker kontroversielle spørsmål i samfunnsundervisningen, toner de ned den relativt entydige positive forståelsen som lærerne har. Når en fører klasseromsdialog rundt kontroversielle spørsmål må en ikke overse det følelsesmessige aspektet som fenomenet kan inneha (Fine, 1993; Oulton, Dillion og Grace, 2004). Siri mener at kontroversielle emnene påfører en varsomhet når en bruker kontroversielle spørsmål i undervisning. Lærerne på sin side konstaterer at bruken av kontroversielle spørsmål kan fremprovosere følelser, samt at bruken kan være belastende for elevene. Fine (1993) løfter frem at elever kan innta en sårbar posisjon når det benyttes kontroversielle spørsmål i undervisningen (s. 419). Opplevelsen som elevene har til bruken av kontroversielle spørsmål kan delvis relateres til deres rolle og posisjon i samtalen.

Da elevene befinner seg i en sårbar fase kan det være viktig for en det visers hensyn når en dialogen omhandler kontroversielle spørsmål. Under ungdomstiden har noen elever en frykt for å skille seg ut og bli holdt utenfor (Godø, 2014, s. 131). Klassen elevene går i oppleves som et felleskap (Iversen, 2014, s. 67), og det derav kan det være sensitivt å uttrykke meninger som virker for utleverende. Ytterste konsekvens kan da være at en ikke vil føle seg inkludert i fellesskapet. Flere av informantene trekker frem religion som et kontroversielt emne. Et element ved den sårbare ungdomstiden er å starte søken etter en identitet. Religion er for mange sterkt knyttet opp mot ens identitet, og dermed kan det være viktig for elevene at en viser hensyn for medelever når religion diskuteres. Informantene viser at det er hensyn ovenfor medelever som spesielt må tas i betraktning. Selv om elevene mener at det er viktig å vise hensyn når en bruker kontroversielle spørsmål, mener de likevel at det er viktig å behandle fenomenet.

4.3.4 Viktig å bruke kontroversielle spørsmål

Samtlige informanter fremviser en forståelse av at bruken av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen er viktig. I hovedsak er det en positiv innstilling til å bruke fenomenet i undervisning. Informantene viser ikke aversjonen mot å benytte kontroversielle spørsmål, slik som Hess finner blant lærere i USA (2004). Ivar mener at det er viktig å ta opp samfunnsspørsmål. Kontroversene som elevene møter i klasserommet speiler de kontroversene som foregår i samfunnet (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s. 13). Skolen skal gjenspeile samfunnet (Dewey, 2000), og i forlengelse av dette kan skolen være en arena hvor diskusjonen sentrerer seg rundt de kontroversielles spørsmålene som preger samfunnsdebattene.

Klasserommet kan således betraktes som et offentlig rom hvor elevene kan prøve meningene sine (Klette, 1999). Informantene deler en forståelse av at bruken av kontroversielle spørsmål kan virke nyanserende da fenomenet kan løfte frem ulike meninger rundt et emne. Det er særlig viktig for informantene å løfte frem ulike meninger og høres andre argument. Byford, Lennon, og Russell (2009) forklarer at elever gjerne danner meninger rundt kontroversielle spørsmål ut ifra nettsider, venner og familie (s. 166). Med internett blir gjerne meninger diskutert i «ekkokammere» mener Sunstein (2004). Da Sunstein slo fast dette med «ekkokammere» i 2004 var ikke sosiale medier like utbredt som vi dag. Med den rike og kontinuerlige tilgangen på sosiale medier som vi nå har i dag, kan en tenke seg at det florerer av interaktive «ekkokammere». Bruken av kontroversielle spørsmål i undervisning kan eksponere elever for meningspluralisme, noe som er et viktig aspekt i demokratiopplæringen (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 152).

5 Analyse og diskusjon

Der forrige kapittel handlet om tanker rundt *bruken* av kontroversielle spørsmål, tar dette kapitlet opp forståelse av *forutsetningene* og *forventningene* som ligger til grunn for gjennomføring av klasseromsdialoger om kontroversielle spørsmål. Fokuset i dette kapitlet er hvordan lærere og elever forstår forutsetninger og forventningene som danner bakteppet for klasseromsdialogen. Kapitlet bygger på følgende forskningsspørsmål:

Hvordan forstår informantene forutsetningene og forventningene for behandling av kontroversielle spørsmål i klasseromsdialogen?

Gjennom den fenomenologiske tilnærmingen har vi kommet frem til kategorier som viser informantenes forståelse om forutsetningene og forventningene som ligger til grunn for deltakelse i dialog. Kategorier knyttet til forutsetningene tar for seg ulik grad av muntlig deltagelse og trygt klassemiljø. Det andre aspektet i forskningsspørsmålet, forventningene, tar for seg kategorier knyttet til åpenhet for meningspluralisme og hvilke forventninger som foreligger til argumentasjon. I analysen av lærerintervjuene gjør også en siste kategori seg gjeldene. Denne kategorien omhandler konsensus, og hvorvidt dette er et ønsket utfall av klasseromsdialog om kontroversielle spørsmål.

5.1 Lærerne

I bearbeidingen av de tre separate intervjuene stadfestes det at samtlige lærere benytter seg mye av muntlig aktivitet i samfunnsfagundervisningen. I analysen av lærerintervjuene kommer det frem fem kategorier som har nær sammenheng med forutsetningene og forventninger for muntlig aktivitet i klasserommet. De fem kategoriene som kommer frem av analysen er; *ulik grad av deltagelse, trygt klassemiljø, åpenhet for meningspluralisme, forventning til argumentasjon og konsensus.*

5.1.1 Ulik grad av deltagelse

Det kommer frem av lærerintervjuene at det er ulik grad av deltagelse blant elever i klasseromsdialog. Da lærerne beskriver muntlig aktivitet i klasserommet trekker de frem

mønster av hvem som deltar og tydelig *roller* blant elevene. Ivar beskriver en klasse der det er ulik grad av deltagelse blant hans elever:

Det er jo åpenbart et mønster, men jeg vil heller si at det er et større grad om hvem som ikke snakker. Det er noen som snakker veldig mye, noen som snakker en del også er det noen få som helst ikke snakker.

For Ivar er *mønster* et meningsbærende element for hans forståelse av deltagelse i dialog. Mønsteret viser til at noen elever er veldig aktive, mens noen helst ikke deltar. Jens kommer med en lignende beskrivelse fra sitt klasserom:

Ja, det er jo som i alle klasser noen som er sterke muntlig, og er glad i å være muntlig. Også er det de som helst ikke ønsker å være muntlig av forskjellige årsaker. Så utfordringen er jo å prøve å få alle til å bidra i en eventuell diskusjon da. At det ikke blir de samme som ytrer seg, men at det blir litt variasjon.

Jens viser med dette en forståelse av at variasjon i klasseromsdialogen er ønskelig, men at dette kan være vanskelig da elever ikke ønsker å delta muntlig. Både Ivar og Jens fremmer en forståelse av at det er ulik grad av deltagelse, men forklarer dette mønsteret med naturlig variasjon i muntlig deltagelse blant elever. I Eva sin klasse har derimot dette mønsteret befestet seg i roller.

Dynamikken i klassen er at jentene er veldig stille. Guttene, og da noen utvalgte, er veldig aktive. Men når det er gruppeoppgaver da er det liv i gruppene. Da bidrar elevene og så videre. Men når man skal ha en sånn plenumssamtale, så er det et fast utvalg som tar ordet. Det er veldig tydelige roller virker det som.

For Eva er *roller* et meningsbærende element for forståelsen av deltagelse. Hun forstår rollene som tydelige, og at de er ulike avhengig av kjønn. De rollene som Eva beskriver er dominerende under plenumssamtaler, og mindre fremtredende i gruppeoppgaver. Eva sin forståelse av deltagelse i klasserommet viser andre nyanser enn hva som kommer frem i de to andre lærerintervjuene. Den nyansen som fremkommer av intervjuet med Eva virker mer problematisk, da en kan forstå at det er et større skille mellom de som deltar, og de som ikke deltar i klasseromsdialogen.

Alle lærerne problematiserer at det er ulik grad av muntlig deltagelse blant elevene. Ulike strategier som de tar i bruk for å øke deltagelse blant alle elever blir presentert i intervjuene. Med dette kan en samlet sett se at samtlige lærere viser en forståelse av at ulik grad av deltagelse kan være problematisk for klasseromsdialogen. Det mønsteret og de rollene som er påpekt

ovenfor kan gå på bekostning av variasjon i muntlig deltagelse. Alle lærerne viser forståelse av at høyest grad av deltagelse blant alle elever er best for klasseromsdialog om kontroversielle spørsmål. For å oppnå høyest grad av deltagelse blant sine elever, legger lærerne vekt på viktigheten av at klassemiljøet er trygt.

5.1.2 Trygt klassemiljø

I intervjuene med lærerne fremmer alle en forståelse av at et trygt klassemiljø er en viktig forutsetning for å ha gode dialoger om kontroversielle spørsmål. Selv om dette er et uttalt mål for alle lærerne, er det ulike nyanser som kommer frem når klassemiljøene beskrives. Både Ivar og Jens beskriver klasser som er preget av respekt, sder elevene er relativt trygge på hverandre. Da Ivar ble spurt om klassemiljøet i sin samfunnsfagklasse svarte han:

Ja, det er ganske godt egentlig. Jeg har inntrykk av at de aller fleste tørr å åpne munnen sin og si hva de mener. For all del er det folk som er mer reservert enn andre, men jeg tror nok ikke det er noen elever der som binder seg i frykt for sanksjoner fra de andre. Du har noen som er veldig sjenerte, men det er nok mer en personlighetsgreie. Så det er nok et ganske trygt debattklima der egentlig. Det er ofte mange meninger der. Og det virker ikke som det er altfor mye filter.

For Ivar er *trygt* debattklima et meningsbærende element for å beskrive klassemiljøet. Også Jens beskriver sin samfunnsfagklasse som en relativt trygg arena for dialog, men som tidligere vist uttrykker han en forståelse av at det kan være vanskelig for elever å stå frem med upopulære meninger. «Jeg tror nok ikke det er veldig lett å ha en mening som er radikalt annerledes enn de andre», sier Jens, og referer med dette til partipolitisk tilhørighet ytterst på høyresiden. Dette viser en nyanse i Jens sin forståelse av klasserommet som trygt. Det relativt trygge klasserommet som beskrives av Ivar og Jens, er derimot mindre fremtredende i Eva sin forståelse.

I Eva sin klasse har det kommet for en dag at enkelte elever har en frykt for å snakke høyt i klassen. I intervjuet sier hun:

I halvårssamtalene så har det kommet frem at blant annet jentene, en del av dem opplever det som ubehagelig å si noe høyt i klasserommet (...). De sa at de kvidde seg til å være delaktige i de samtalene, for de var redde for slengkommentarer eller å si noe feil.

Eva viser her en forståelse av at klasserommet kan oppleves som utrygt for enkelte elever. Denne nyansen av *utrygghet* som Eva beskriver blant sine elever er ikke noe som er fremtredende blant de andre lærerne.

De to kategoriene som har blitt presentert så langt i kapittelet er faktorer der lærerens påvirkning kan sies å være begrenset. Både ulik grad av deltagelse og trygt klassemiljø er aspekt som er påvirket av andre faktorer enn bare læreren. De tre kategoriene som nå vil presenteres er i hovedsak preget av lærerens forventninger til klasseromsdialogen.

5.1.3 Åpenhet for meningspluralisme

Eva og Jens forfekter et ønske om flerstemmighet i klasseromsdialogen, og vi kan derav plassere dem under kategorien *åpenhet for meningspluralisme*. «Men jeg prøver å gjøre det naturlig. For alle og enhver der inne at alle skal få lov å ha en mening, og være uenig». Sitatet summerer opp Eva sin grunntanke om meningspluralisme. For henne er det svært viktig at forholdene skal ligge til rette for at elevene skal kunne fremme sine meninger i klasseromsdialogen. Dette gjør seg også tydelig når hun snakker om elevutsagn som kan være kontroversielle: «I dette rommet her så må det være lov med et meningsmangfold. At man skal kunne ta opp ting selv om det er kontroversielt og politisk ukorrekt». Hun nevner eksplisitt meningsmangfold fire ganger i løpet av intervjuet, og dette er noe hun stadig kommer tilbake til. Eva stiller seg kritisk til å begrense meningsutveksling i klasserommet: «Hvis man for ofte sier: Det er ikke greit. Nå toucher du innom noe som vi ikke skal prate om, eller: Du skal ikke mene de greiene der! Så gjør vi de avvikende meningene en tjeneste». Eva viser med dette en forståelse om at også avvikende meninger har en plass i klasseromsdialogen.

Jens trekker frem at det er vanskelig å løfte frem meningspluralisme i klasserommet hans. Han gjennomfører tiltak for å løfte frem de meningene som ikke fremmes i klasserommet. I forlengelse av at han hevder at det er homogent i hans klasserom kommer han med følgende utsagn:

Det kan godt hende det sitter folk på andre meninger, men hvis man vet at man er i ekstremt mindretall så skal det mer til før det kommer frem. Men en måte man kan få frem sider er hvis de er nødt til å forsvare et synspunkt som jeg har gitt dem.

Jens deler ut meninger til elevene som de må forsvare. Dette begrunnes med en forståelse av at det er viktig å belyse sider av saken som ikke naturlig kommer opp i dialogen. Her ser en at

Jens sitt ønske om å åpne opp for meningspluralisme manifesterer seg i tiltak for å fremme et meningsmangfold som ikke naturlig ytres. Ivar uttaler seg ikke direkte om meningsmangfold, og det er derav vanskelig å befeste hans forståelse av dette aspektet.

5.1.4 Forventninger til argumentasjon

Fra analysen blir *argumentasjon* trukket frem av lærerne som et viktige aspekt ved deltakelsen i klasseromsdialogen. Dette aspektet handler i hovedsak om ulike forventninger lærerne har til synspunktene som elevene deler i klasseromsdialogen. For Jens handler dette om «at de skal begrunne synspunktene sine. For å lære at det er ganske lite verdt hvis de ikke kan si hvorfor. Hvorfor er et av de viktigste ordene i samfunnsfag syns jeg». Jens mener at faget i seg selv har et sterkt fokus på *begrunnelse*, og derfor mener han at elevene *skal* begrunne synspunktene sine. Foruten om at elevene til Jens skal begrunne sine synspunkt, må denne begrunnelse være «saklige». Eva deler også dette fokuset på å argumentasjon.

Som tidligere nevnt er meningsmangfold svært viktig for Eva. Hun mener at elevene skal kunne si det de mener men «da skal du jammen meg få lov til å argumentere for det. Og du skal forvente at folk er uenig med deg». *Argumentere* er et meningsbærende element som en kan trekke ut fra dette sitatet. Både Eva og Jens er tydelig opptatt av at elevene skal begrunne og argumentere for synspunktene de kommer med i klasseromsdialogen. Ivar vektlegger derimot ikke argumentasjon i like stor grad.

Ivar forventer at elevene «skal gjøre sitt beste, og basert på det nivået jeg opplever at de ligger på så vil jeg prøve å presse dem til å yte sitt beste i forhold til det». Til ulikhet fra Jens og Eva har ikke Ivar like store forventninger til at elevene skal argumentere for seg. Dersom elevene besvarer et spørsmål med et «enstavelssvar» vil han gjerne følge opp med «Hvorfor sier du det? Eller hvorfor tror du det? Eller hvordan kan du være sikker på det? Så jeg prøver vanligvis å utfordre de på det dersom de ikke byr på det selv». Ivar sine tanker kan oppsummeres med dette sitatet:

Stort sett, ut fra hva de bidrar med, så prøver jeg å presse de til å tenke ett hakk lenger. Men jeg har ikke noen sånne formaliserte sånne. Når du skal si noe i klasserommet, så først så må du ha et utsagn, så må du har en forklaring, eller argumentasjon eller begrunnelse. Det har jeg ikke som en standard greie. Men det kommer ofte naturlig, altså i konteksten.

Ivar ønsker at elevene skal argumentere og begrunne for seg, men dette er ikke et absolutt krav. Med dette åpner Ivar opp for flere ytringer som ikke er argumenterende i klasseromsdialogen.

5.1.5 Ønske om konsensus?

Når en fører dialog om kontroversielle spørsmål i klasserommet har lærerne ulik oppfatning om hvorvidt enighet er et godt utfall. Jens og Eva viser ikke en forståelse av at konsensus er et ønsket utfall. Ivar viser derimot en annen nyanse i sin forståelse av enighet. Jens stiller seg imot et ønske om konsensus: «Ja, jeg er jo veldig for uenighet». Da intervjuer spør om enighet er et viktig aspekt for utfallet av klasseromsdialogen svarer han: «Nei, det er ikke noe krav for at de skal ha en god klasseromsdialog». Intervjuer følger opp med å spørre «Så det er ikke at du ønsker at elevene skal komme til noe sann», hvor Jens befester «Nei, på ingen måte». *Uenighet* er et meningsbærende element i Jens sin forståelse av en god klasseromsdialog om kontroversielle spørsmål. Som tidligere nevnt kan klasserommet til Jens være veldig «homogent» rundt visse spørsmål, og da prøver han «å stille, altså hvis det er stor enighet om noe da, så prøver jeg ofte å ta det motsatte synspunktet». Denne måten å fremprovosere uenighet befester Jens sin forståelse av uenighet som et viktig aspekt. Eva forstår, i relativ likhet med Jens, ikke konsensus som et viktig aspekt.

Eva stiller seg usikker til om konsensus er ønskelig i klasserommet, fordi:

Da setter man seg et veldig hårete mål hvis alle skal være enig om alt. Så det vet jeg ikke om er mulig. Men hvis man er enig om å være uenig da. Så tenker jeg at da har man oppnådd noe da også. Det at man har snakket og fått ventilert. Det at man sier det man mener og står for. Være åpen for korrigering. Hvis man får til det i en klasseromsdialog, da tror jeg man har fått til veldig mye.

Den typen konsensus som Eva fremmer handler om en enighet om å være uenig. Eva sitt mål er ikke absolutt enighet, men heller en mulighet for elevene til å ventilere og snakke om sine standpunkt. Ivar beskriver en mer nyansert forståelse knyttet til konsensus.

«Uenighet i seg selv er verken positivt eller negativt synes jeg. Det er jo problematisk dersom en er uenig om helt enkle fakta» sier Ivar. Ut ifra dette sitatet kan en lese at han deler den grunnleggende forståelsen av konsensus med Jens og Eva. Enighet rundt kontroversielle spørsmål er ikke et gode i seg selv, og derav ikke noe en skal etterstrebe i klasserommet. Vi ser en nyanse hos Ivar som gjør at han skiller seg fra de andre lærerne. Han mener at det må foreligge konsensus rundt «enkle fakta». Dersom elever har en felles forståelse av fakta kan

man ha «en faktabasert diskusjon der man bruker fagbegreper. Der det kommer frem at begge parter har argumenter som er basert på fakta og kunnskap». Ivar sin forståelse av at det kan være vanskelig å komme til enighet om faktakunnskap kan stamme fra tidligere erfaringer. Han har jobbet noen år med innvandrere med kort botid, og med dette har han fått en forståelse som tilsier at «ofte så er det en sammenheng mellom svake språkferdigheter og vanskeligheter med å komme frem til enighet». Oppsummert kan en se at ingen av lærerne forfekter en forståelse om at kontroversielle spørsmål skal lede til enighet blant elevene.

5.2 Elevene

Fra bearbeidingen av elevintervjuene ser vi noen av de samme kategoriene som vi fant hos lærerne. Elevene opplever at det stilles visse forventninger for å delta i klasseromsdialogen rundt kontroversielle spørsmål, men at disse forventningene hindrer dem ikke til å delta. Det eneste som skiller presentasjon av empirien blant lærerne og elevene er at vi ikke ser kategorien *konsensus* hos elevene.

5.2.1 Ulik grad av deltagelse

Blant alle elevgruppene er det en forståelse av at det er ulik grad av deltagelse blant elevene i klassen. Kaspar, en av eleven til Eva, kommer med følgende beskrivelse:

Jeg vil si at faktisk de som er engasjerte og faktisk tar litt stilling i timene, og faktisk bidrar litt for å få i gang en samtale eller en debatt, da blir det mye lettere å få en god stemning her. Og da når det skjer så er det bra. Men sånn ellers så pleier det ikke alltid å være like aktivt. For det er mange som ikke har lyst til å være med å diskutere. Og i stedet for å delta, så bare følger de med på siden da.

Ola sier seg enig i denne påstanden, og følger opp med : «Jeg er enig i at det er lav deltagelse, men de som deltar er veldig aktive». Fra elevenes utsagn kan vi se en forståelse av at det eksisterer et *skille* mellom elevene som deltar i dialog, og de som ikke gjør det. Dette skillet ser vi også beskrevet av Ivar sine elever. «Det er alltid noen som snakker litt høylytt og mer enn andre. Noen kan være litt sjenerte og sier veldig lite. For det meste er det noen folk som snakker mest» svarer Sara når det blir spurt om alle elevene er delaktige i klasseromsdialog. Det samme fenomenet beskrives også av elevene til Jens. Siri kommer med følgende uttalelse: «Jeg føler at i samfunnsfagstimene så er det mye muntlig aktivitet, men det er muntlig aktivitet fra en liten gruppe. Det er noen som snakker mye mer». De andre medelevene sier seg enige i denne

forståelsen. Oppsummert kan vi se at alle elevene deler en forståelse av at det er ulik grad av deltagelse i klasseromsdialoger.

5.2.2 Trygt klassemiljø

Fra bearbeidingen av elevintervjuene kommer det frem en forståelse av hvorvidt klassemiljøet oppleves som trygt. Denne kategorien favner informantenes forståelse av hvordan de opplever det sosiale samspillet mellom hverandre i klasseromsdialog. Et tydelig funn er at de har en relativt ulike forståelse av klassemiljøet. For det første kan en se en unison stemme i klassen til Ivar som peker på et trygt klassemiljø:

Intervjuer: Kan dere fortelle litt om klassemiljøet?

Aisha: Det er ganske vennlig

Sara: Ganske enige, vi skaper et bra miljø.

Amir: I motsetning til de andre klassene har vi et bra miljø.

Tre av de fire informantene i klassen til Ivar trekker frem meningsbærende element som favnes i kategorien *trygt klassemiljø*. Aisha, Sara og Amir benytter ord som *vennlig* og *bra* i deres forståelse av klassemiljøet. Dessuten påpeker de at sammenlignet med andre klasser på skolen har de et godt miljø i klassen. Ut ifra disse sitatene kan en trekke slutning om at klassemiljøet i klassen til Ivar erfarer som trygt av elevene. En lignende forståelse finner man i klassen til Jens.

Alma kommer med følgende utsagn: «Jeg tror, jeg håper i hvert fall at de fleste er trygge på hverandre da. Sånn at hvis vi sier noe så blir det ikke gjort narr av i hvert fall». I dette sitatet kan en lese at *trygge på hverandre* er et meningsbærende element. Tryggheten som Alma tilskriver klassemiljøet kan en også analysere dithen at det påvirker deltakelse i klassesdialog. Medelevene til Alma forstår det trygge miljøet i klassen som en god forutsetningen for at alle kan ytre meningene sine uten at det blir gjort narr av. Informanter i klassen til Ivar og Jens peker mot en forståelse av klassemiljøet som trygt. Klassen til Eva nyanserer seg derimot fra en slik forståelse.

Kaspar viser en forståelse av medelevene kan føle seg redde for å ytre sine meninger:

Jeg tror nok at mange av jentene er sjenerte og redde for å ytre seg, for de er redde for å få skikkelig backlash på sine ytringer. Enten om de er positive eller negative. For de er kanskje redd for å si sin mening. De tror nok kanskje de skal få dritt tilbake for å si noe som kanskje ikke alle andre er enige i.

Eleven forfekter en forståelse av at noen jenter i klassen ikke ytrer sin mening da de er redde for responsen som kanskje medfølger. Slik Kaspar beskriver sin forståelse er ikke miljøet i denne klassen like entydig trygt. Utsagn som blir ytret i klasserommet til Eva blir gjerne møtt med respons som kan oppleves som et hinder for å fremme sin mening i klasserommet. Det er imidlertid kun jentene som kan være redde for å ytre sin mening påpeker Kaspar. Selv gir han implisitt et inntrykk for at han kan si hva han mener. Således ser en at forståelsen i klassen til Eva nyanserer seg fra informantene i klassen til Jens og Ivar.

5.2.2 Åpenhet for meningspluralisme

I tråd med elevene sin generelle forståelse rundt bruken av kontroversielle spørsmål, betoner de ulikhet som et sentralt aspekt rundt behandlingen av klasseromsdialogen rundt kontroversielle spørsmål. Innenfor dette aspektet fremheves det blant annet av Ola, Eva sin elev, at: «Jeg synes vi er åpne for frie diskusjoner i denne klassen. Du kan si hva du mener». Ola fremviser en forståelse av at en kan ytre sine meninger i klasserommet til Eva. Denne forståelsen finner vi også i Ivar sin klasse.

En av Ivar sine elever, Sara, sier at i hennes klasse «kan vi si det vi mener, og det kan skape debatt». Medeleven hennes, Aisha, bekrefter og sier at «folk får frem meningene sine». Sara og Aisha trekker frem en forståelse av at elevene får frem meningene sine i klasseromsdialogen rundt kontroversielle spørsmål. Samlet sett kan vi se at elever i klassen til både Eva og Ivar viser at de kan ta opp meningene sine. Elevene til Jens uttrykker ikke eksplisitt en forståelse knyttet til åpenhet rundt ulike meninger i klasserommet. Men ut ifra informanter i klassen til Eva og Ivar ser en indikasjon som tyder på at elevene i hovedsak mener at en kan ytre ulike meninger i klasseromsdialogen. Fra analysen kommer det derimot frem at elevene opplever at det stilles ulike forventninger til meningene som ytres.

5.2.3 Forventning til argumentasjon

To av elevgruppene legger stor vekt på *argumentasjon* i klasseromsdialogen rundt kontroversielle spørsmål. Et hovedtrekk i denne kategorien er at elevene presenterer en forståelse av at argumentasjon blir *forventet* av lærerne. I følgende sitat fra Alma kommer denne forståelsen frem:

Det er jo forventet at hvis vi sier noe så skal vi begrunne det. Hvorfor vi mener som vi mener og sier som vi sier. Men det tror jeg egentlig er ganske sunt, for vi trenger å lære oss hvordan vi skal argumentere. Og hvilke argumentasjonsteknikker som er riktig for forskjellige steder.

Ifølge Alma forventer Jens at de skal begrunne et utsagn. Elevene til Eva deler en lignende forståelse. Ola hevder at: «Hvis du ikke har noen begrunnelser til argumentene dine så blir det tatt av, men du kan si det meste». Utsagnet viser en forståelse av at uten begrunnelser blir ikke argumentene dine gjeldende i klasserommet. Forventningene til deltakelse i dialogen gjør seg også synlig i elevenes beskrivelser av det de kaller «gode argument»:

Ola: Et godt argument er noe som kan begrunnes med fakta eller kan henvise til kilder. Eller som rett og slett gir mening.

Kaspar: Ja. Hvis man baserer det på litt vitenskap og ikke bare på din mening alene. Så hvis du har litt flere kilder du kan vise til, og kanskje har noe kunnskap eller fakta som kan bevise dette. Og du klarer å drøfte basert på litt mer enn deg selv. Så har du som regel et godt argument.

Ola: Men igjen. Det er jo ikke som man skal lese seg opp på alle ting for at du skal kunne være med i debatten i samfunnsfaget. Det er jo ikke så ekstremt.

Magnus: det krever kanskje at du har litt bakgrunn på argumentene dine.

I denne sekvensen ser en at elevene beskriver «gode argument» som «begrunnes med fakta, viser til kilder» og «bakgrunn for argument». Disse forståelsene som elevene trekker frem viser at elevene forstår det dithen at Eva stiller noen krav til hva elevene skal bidra med i klasseromsdialogen. Denne forventningen som Eva har til deltakelse, slik elevene hennes oppfatter det, skaper en forutsetning for å delta i klasseromsdialogen rundt kontroversielle spørsmål. Da Eva forventer at elevene skal kunne argumentere for seg, helst med kilder og fakta, skaper dette en forventning til å delta i muntlig aktivitet knytte til kontroversielle spørsmål.

Ivar sine elever nevner verken argumenter eller begrunnelser eksplisitt. De snakker mye om meninger, men sier lite om forventninger til at disse meningene skal begrunnes. Når samtalen dreier seg inn på Ivar sin oppførsel under klasseromsdialog, kommer Sara med en uttalelse som viser at hun har en forståelse av at argumentasjon er forventet: «Vi føler oss litt usikre, men det er egentlig bra fordi da starter vi å tenke grundig over det vi sier. Da kan læreren stoppe opp og spørre: Jeg er egentlig ikke enig, det var ikke klart nok». På tross av at Sara ikke nevner argumentasjon og begrunnelse eksplisitt, så kan en likevel forstå det som at elevene i klassen

til Ivar må tenke igjennom og begrunne meningene sine i klasseromsdialogen dersom noe er uklart. Sara sin forståelse nyanserer seg fra den klassen til Eva og Jens har, da informanter fra disse to klassene tydelig opplever at læreren har forventinger til deres muntlige deltakelse.

5.3 Diskusjon

Diskusjonen av resultatene i dette kapittelet vil sentrere seg rundt *dialogisk undervisning, klassemiljøets implikasjoner for deltakelse, forventning og ønske om rasjonelle argument og enighet om uenighet*. De to første elementene, dialogisk undervisning og klassemiljøets implikasjon for deltakelsen, tar opp kategorier som ligger tett opp mot forutsetningene for behandlingen av kontroversielle spørsmål. De to resterende elementene, forventning og ønske om rasjonelle argument og enighet og uenighet, tar for seg kategoriene knyttet til forventningene rundt behandlingen av kontroversielle spørsmål. Da oppgaven tar utgangspunkt i at behandlingen av kontroversielle spørsmål skjer gjennom klasseromsdialogen, vil denne forutsetningen diskuteres innledningsvis.

5.3.1 Dialogisk undervisning

Informantene presenterer en forståelse som gjør det mulig å anta lærerne bedriver dialogisk undervisning. Samtlige lærere stadfester at samfunnsfagtimene i hovedsak er preget av muntlig aktivitet, samt at de ønsker å inkludere elevens sine perspektiver og tolkninger i samtalen. Da Dysthe (1995) beskriver dialogisk undervisning som en metode for at elevene kan vise sine perspektiver og meninger (s. 51), kan en se at denne tilnærmingen faller sammen med forståelsen som informantene beskriver. Flere informanter påpeker at det er viktig å benytte seg av kontroversielle spørsmål, da det kan eksponere elevene for ulike meninger og perspektiver. Således kan en dialogisk undervisningen, slik Dysthe presenterer undervisningsmetoden, være en god forutsetning for å behandle kontroversielle spørsmål. Selv om lærerne presenterer en forståelse som fremviser at samfunnsfagundervisningen deres i hovedsak baserer seg på en dialogisk undervisning, kan en se at monologisk undervisning, konkurrerer med dette i Ivar sin klasse.

Klassen til Ivar kan ha antydninger til en monologisk undervisning, da Ivar selv sier at han blir for mye i fokus under samtaler om kontroversielle spørsmål. I følge Dysthe (1995) gir ikke den monologiske tilnærmingen rom for å utvikle refleksjon rundt sannheter og meninger, da samtalen i klasserommet er mer faktaorientert (s. 67). Det er ikke noe i intervjuet med Ivar,

eller hans elever, som tilsier at han ikke gir rom for refleksjon og ulike perspektiv. Han forklarer dessuten at han oppfordrer til refleksjon. Det Ivar påpeker er at det kan være vanskelig å samtale rundt visse emner da det er uenighet rundt sentrale fakta. Dysthe (1995) har selv observert at klasserom tenderer til å være faktaorientert. Således er den dialogiske forutsetningen ikke like stor for å behandle kontroversielle spørsmål i klassen til Ivar, da han viser en forståelse av at det er innslag av monologisk undervisning i behandlingen av kontroversielle spørsmål.

Solhaug og Børhaug (2012) påpeker at skolen skal lære elevene til mestre dialog og leve med ulikhet (s. 203), samt høre hverandres argument (s. 158). Dersom interaksjonen i klasserommet har monologiske innslag, slik Ivar og elevene hans gir uttrykk for, gis det mindre rom for å diskutere. I kompetansemålene for læreplanen i samfunnsfag på videregående blir ordet «diskutere» nevnt 13 ganger (Utdanningsdirektoratet, 2013). Da styringsdokumentet har et slikt stort fokus på å diskutere, er det visse føringer til en dialogisk tilnærming. Skolen vil alltid ha innslag av en monologisk undervisning forklarer Dysthe (1995, s. 65), og disse innslagene vil derfor være unnværlig i behandlingen av kontroversielle spørsmål. Selv om en dialogisk tilnærming åpner opp for å behandle kontroversielle spørsmål, er elevens kunnskaper en forutsetning for å delta i dialogen. For at elevene skal få tilgang til den nødvendige kunnskapen, er det av og til nødvendig med monologiske innslag.

5.3.2 Klassemiljøets implikasjoner for deltagelse

Informantene legger frem forståelser som beskriver et trygt klassemiljøet. I klassene til Jens og Eva kommer det også frem nyanser som viser at det kan være ubehagelig å ytre seg. Denne følelsen av ubehagelighet kan ekskludere enkelte elever fra dialogen, da det kan oppfattes som usikkert å dele ideer og meninger (Schunk, Pintrich og Meece, 2010, s. 353). Siri påpeker at det i Jens sin klasse kan være en frykt for å dele meninger som avviker fra gruppenormen. Frykten for å stå alene mot resten av klassen kan også føre til den selvsensuren som Misco (2012) referer til. I Eva sin klasse kan vi også se forståelser som kan knyttes opp mot selvsensur. Denne forståelsen har både elevene vi intervjuer, og Eva selv. Fra Eva kan vi trekke frem en forståelse av utrygghet da elever er redde for «å få slengkommentarer eller å si noe feil». En slik utrygghet virker hemmende for deltakelsen i klasseromsdialogen (Schunk, Pintrich og Meece, 2010, s. 353). Konsekvensene av dette kan være at det blir mindre meningsmangfold i klasseromsdialogen.

Dersom elevene sensurere seg selv, slik en kan tenke seg jentene i Eva sin klasse gjør, vil de ikke kunne prøve ut meningene sine eller delta i klassedialogen. Meningsdanning og deltagelse

er to svært sentrale aspekt innenfor demokratiopplæring i samfunnsfaget (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 152-156). Stray (2014) viser at opplæring *for* demokratiet sentrerer seg rundt det å kommunisere egne meninger og lytte til andres (s. 659). Et annet aspekt ved denne opplæringen er at elevene skal bli i stand til å se en sak fra flere sider. Her kan behandlingen av kontroversielle spørsmål brukes som et verktøy for å vise ulike sider av en sak (Byford, Lennon og Russell, 2009 s. 166). Dersom det er selvsensur, som en kan se innslag av i klassen til Eva, blir forutsetningene dårligere for å kunne delta i klasseromsdialogen og tilnærme seg opplæring for demokratiet.

Det er viktig å påpeke at det er ulikhet i deltagelse i alle klasser, inklusivt Ivar sin klasse som beskrives som trygg av lærer og elever. Elever er ulike, og som beskrevet av lærerne i intervjuene, er det noen som er mye mer komfortable med å være muntlig enn andre. Støtte og varme fra læreren har en påvirkning på klassemiljøet (Schunk, Pintrich og Meece, 2010, s. 312), men det er ikke den eneste variabelen som er viktig. Medelever er en vel så viktig faktor som læreren for følelsen av trygghet i samtaler om kontroversielle spørsmål (Misco, 2012, s. 72). For å få til et klassemiljø der det er trygt å delta i dialog, er det viktig med toleranse og respekt ovenfor hverandre (Englund, 2004, s. 255; Smidt, 2001, s. 303). En slutning er derfor at et trygt klassemiljøet er en viktig forutsetning for å behandle kontroversielle spørsmål.

5.3.3 Forventning om rasjonelle argument i konflikt med meningspluralsime?

Fra analysen ser vi at Jens og Eva favnes i kategorien *forventninger til argument*. Elevene deres gjenspeiler dette, og beskriver en forståelse av at læreren har forventninger til deres bidrag i klasseromsdialog. I forståelsen av forventningene trekker informantene frem at de må ha fakta og begrunnelser for å ytringene de kommer med i klasseromsdialogen. Forståelse av forventning til argumentasjon i behandlingen av kontroversielle spørsmål kan relateres til de ulike dialogdemokratiske tradisjonene. Da Jens og Eva viser en forståelse av at elevene bør presentere rasjonale bak argumenter stemmer forventningene godt overens med Habermas (1996) og Englund (2004) sine forventninger til deltagelse i dialogdemokratiet. Dette indikerer visse deliberative føringer.

Jens er den læreren som i høyest grad forventer saklige begrunnelser av påstander. Forventningene som han har til elevene kan henge sammen med elevgruppen. I Jens sin klasse

er det elever med gode karakterer. Elevene som kommer inn på denne skolen har alle gode karakterer fra ungdomsskolen, og dette gjør at lærerne kan ha høye forventninger til deres akademiske prestasjoner. Eva og elevene hennes viser også en forståelse av at det er visse forventninger til argumentene som blir fremmet i klasseromsdialogen. Denne forståelsen av krav til gode begrunnede argument blir særlig synlig i utsagnene fra Kaspar, Ola og Magnus. De kommer med meget spesifikke krav til hva de betegner som god argumentasjon, og dette ligger nært opp til momentene en ser hos Englund (2004) og Habermas (1996). I Ivar sitt klasserom er det derimot mye som tyder på at forventningene til behandlingen av kontroversielle spørsmål er mer i tråd med Young (1996) og Benhabib (1996) sitt mer inkluderende demokratisyn.

Som vist i analysen never ikke elevene i Ivar sin klasse argumentasjon eksplisitt, men viser likevel en forståelse av at læreren kan spørre om en utdyping av deres meninger. Dette vitner om en klasseromsdialog som er mer i tråd med Young (2002) sin forståelse av dialogdemokrati, da det åpnes opp for flere typer ytringer enn bare rasjonell argumentasjon (s. 53). Dette innebærer at ikke-rasjonelle kommunikasjonsmåter innlemmes i dialogen (s. 53). Ivar sier selv at han prøver å presse elevene sine litt lenger dersom de kommer med svar uten begrunnelser, selv om han ikke har direkte krav til argumentasjon. Forventningen om argumentasjon i klasseromsdialogen kan ha påvirkning på meningspluralsimen.

Mouffe (2003) hevder at forherligelse av rasjonelle argument utelater viktige elementer fra beslutningsprosessene. Hun påpeker at lidenskap og andre sterke følelser er viktige elementer i et demokrati, som ikke får plass i den deliberative demokratimodellen (s. 122). Informantene forklarer, i likhet med teori (jamfør Fine, 1993, s. 412; Oulton, Dillon og Grace, 2004, s. 418), at kontroversielle spørsmål fremprovoserer følelser. Mouffe (2003) sitt poeng om lidenskap er derfor særlig relevant i denne sammenhengen. Det er også rettet annen kritikk mot det rasjonelle fokuset på argumentasjon. De feministiske kritikerne Young og Benhabib hevder at fokuset på rasjonell argumentasjon kan virke ekskluderende for hvem som kan delta i dialogen. De ønsker derav at andre ytringer enn rasjonelle argument skal være gjeldende som bidrag.

I Eva sin klasse er det derimot betimelig å stille spørsmålet om fokuset på rasjonelle argument utestenger enkelte elever fra klassedialogen. Informantene mener at det er kommentarer fra medelever, ikke læreren, som «de stille» jentene frykter. De spesifikke kravene til god argumentasjon som elevinformantene fremsetter, kan muligens virke avskrekkende på enkelte elever. Dersom normen i dialog om kontroversielle spørsmål er at disse kravene skal følges, er

det kanskje ikke så rart dersom flere ikke føler seg kvalifisert til å delta. En slik holdning til rasjonelle argument kan føre til en ekskluderende agenda (Young, 2002; Benhabib, 1994). Eva sier selv at det kan være et problem at flere ikke deltar i dialogen, men at problemet er mindre fremtredende når samtalen omhandler kontroversielle spørsmål. Som vi ser av Eva sin forståelse er kontroversielle spørsmål egnet til å få frem ytringer, selv hos de elevene som ikke ytrer seg i dialog til vanlig.

I Ivar sitt klasserom viser ikke elevene en forståelse av at rasjonell argumentasjon er påkrevet for å ytre seg i dialog om kontroversielle spørsmål. Dette kan være med å åpne for en meningspluralisme i klasserommet der flere kommunikasjonsformer er tillatt (Young, 2002, s. 53). Da elevene i Ivar sin klasse, i likhet med Eva sine elever, har ulik faglig kompetanse kan dette være med på å åpne opp dialogen slik at flere elever deltar. Ivar sin beskrevne taktikk er at han presser elevene ett hakk lengre, ut ifra hva de bidrar med. På denne måten kan han på sikt kvalifisere elevene til å bli bedre rustet til å fremsette rasjonelle argument.

I Jens sin klasse der tilsynelatende samtlige elever er kvalifiserte til å fremsette rasjonelle argument, kan fokus på argumentasjon få frem mer meningspluralisme. Dette gjøres ved at elever må ta standpunkt som de i utgangspunktet ikke har, for å få frem ulike sider av en sak. Oulton, Dillon og Grace (2004) stadfester at det er viktig for elevene å få tilgang til ulike perspektiver på kontroversielle spørsmål, slik at de kan forstå hvorfor mennesker har ulike standpunkt (s. 415). I følge Johnson og Johnson (1979) er det potensielt mer kontroverser i heterogene grupper (s. 59), og dette kan være en utfordring i Jens sin klasse da det tilsynelatende er homogent rundt kontroversielle spørsmål. Med Jens sin tilnærming kan elever få tilgang til ulike argument som ikke ville blitt fremmet naturlig i klasserommet. Det er i midlertid viktig å poengtere at det ikke er en garanti at uenighet vil oppstå automatisk bare fordi en presenterer elevene for ulike meninger (Johnson og Johnson 1979, s. 55). Dersom standpunktene elevene skal innta ligger for langt vekke fra deres egen forståelse, kan det være vanskelig for elevene å engasjere seg (Johnson og Johnson 1979, s. 55). I klasserommet til Jens fremstår ikke dette som et problem, da elevene vi intervjuer er positive til denne arbeidsformen.

5.3.4 Enighet om uenighet

Det som skiller de to ytterkantene av dialogdemokratiske tradisjoner, er fokuset på konsensus. Konsensus er enighet som alle kan stille seg bak, basert på deliberasjon der det rasjonelle argument er vinnende (Young, 2002, s. 41). Dette er et uttalt mål for Habermas (1996), og

grunnlaget for den tradisjonelle deliberative demokratiforståelsen. Tilhengere av en agonistisk demokratiforståelse mener derimot at konsensus er ødeleggende for demokratiet, og at det undertrykker pluralismen som finnes i samfunnet (Mouffe, 1996; 2000). Det er ingen av lærerne i undersøkelsen som fremmer en forståelse av at de ønsker konsensus som utfall av dialog om kontroversielle spørsmål. Det er heller ingen av elevene som kommer med utsagn som tilsier at de opplever at de skal bli enige i slike klassedialoger.

Jens og Eva ligger tett opp mot en agonistisk holdning til konsensus. I følge et agonistisk demokratiperspektiv så er uenighet selve drivkraften for demokratiske prosesser (Todd og Säfstöm, 2008, s. 3). Jens sier at det på ingen måte er slik at han ønsker at elevene skal bli enige, og at han oppfordrer til uenighet. Med dette forfecker Jens en holdning om at uenighet er viktig i den demokratiske prosessen som en klassedialog er. Eva sier at hun ønsker at utfallet skal være at elever får ventilert sitt synspunkt, og at man skal kunne være enige om å være uenig. Dette kan sees i sammenheng med Mouffe (1996) sin påstand om at bak illusjonen om homogenitet ligger ekskludering og usannheter (s. 246). Dersom en kan enes om at målet ikke er at alle skal være enig, kan det være lettere for elever å lufte meninger som viker fra gruppenormen. Avvikende meninger vil da ikke true målet om en overenskomst. Fra forståelsen til Ivar kan en derimot se spor etter det Englund (2004) referer til som «åtminstone komma till temporära överenskommelser» (s. 257). Han er verken positiv eller negativ til uenighet, men mener at man i det minste må enes om faktakunnskap. Utover dette kan en ikke se mer av en deliberativ forståelse, da han ikke ser det som et mål at elevene skal komme til enighet i kontroversielle spørsmål.

5.3.5 Demokratiopplæring i praksis?

Da alle lærerne bedriver dialogisk undervisning, der diskusjon, dialog og samtale er mye anvendte arbeidsformer, ligger det en dialogdemokratisk demokratiforståelse til grunn i de tre klasserommene. Lærerne forventer at elevene skal behandle kontroversielle spørsmål gjennom dialog, noe som stemmer med Habermas (1995) sin beskrivelse av at det dialogdemokratiske synet forplikter deltagerne til handling gjennom kommunikasjon. Det er også tydelig at klassene behandler kontroversielle spørsmål på en måte som gir opplæring *gjennom* demokrati. I følge Stray (2014) karakteriseres opplæring gjennom demokratisk deltagelse av aktiviteter i skolen som har som mål å «utvikle deltakelseskompetanse som gjør dem i stand til å delta i prosesser på måter som er i overensstemmelse med demokratiske prinsipper» (s. 659). Ved at elevene får diskutere kontroversielle spørsmål, blir klasserommet som et offentlig rom der demokratiet

utenfor gjenspeiles. De får ikke bare forberedt seg til å delta i demokratiske prosesser senere, de deltar i demokratiet mens de diskuterer.

I Ivar sin klasse seg vi også en del læring *om* demokratiet. Ivar beskriver en situasjon der elever og lærer må enes om faktakunnskap før det kan bedrives dialog om kontroversielle spørsmål. Dette innebærer at han må gi elevene «kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere» (Stray, 2014, s. 659). Opplæringen *gjennom* demokrati bygger på kunnskap som er tilegnet *om* og *for* demokratisk deltagelse, og det er ikke slik at benyttelse av den ene utelukker den andre (Stray, 2014, s. 659). For Ivar og hans elever kan det være en måte å bedre dialogene i etterkant, slik at alle har viktig informasjon om det som diskuteres.

I datamaterialet ser vi spor av de tre ulike dialogdemokratiske perspektivene som er presentert i teorikapittelet. Ingen av de tre lærerne rendyrker ett av de tre perspektivene, vi ser heller at moment fra de ulike retningene er eksisterende i samtlige klasserom. Når det kommer til argumentasjon heller Eva og Jens mot en mer deliberativ demokratiforståelse, mens vi ser mer innslag av Benhabib og Young sitt inkluderende demokratisyn i Ivar sitt klasserom. Når det kommer til å vise meningspluralsime og konsensus rundt kontroversielle spørsmål ser vi spor av det agonistiske demokratiperspektivet blant alle lærerne. Målet er å få frem de ulike meningene som elevene har, slik at ting kan luftes, men ingen forfekter at elevene skal enes om et svar.

Avslutningsvis er det nødvendig å påpeke at de forutsetningene som ligger til grunn for å diskutere kontroversielle spørsmål i en klasseromskontekst, ikke er så ulike de forutsetningene som elevene vil møte senere i samfunnet. Det er ulike forventninger til argumentasjon i ulike sammenhenger, akkurat som det er det i ulike klasserom. Det samme er det med forventningen av å komme til enighet om kontroversielle spørsmål. Forskjellen på klasseromssituasjon og andre situasjoner er nærværet av en lærer. Dette nærværet kan være både hemmende og fremmende for meningspluralisme. Hemmende i den form at elever kan bedrive selvsensur av politisk ukorrekte meninger i frykt for sin karakter, og fremmende i form av at en har en autoritetsfigur som kan gjøre klasserommet til en trygg arena.

6 Analyse og diskusjon

Dette kapitlet vil presentere informantenes forståelse av lærerens opptreden i klasseromsdialog om kontroversielle spørsmål. Fokuset i kapitlet er, til forskjell fra de foregående kapitlene, på selve gjennomføringen av klasseromsdialog. Kapitlet bygger på følgende forskningsspørsmål:

Hvordan forstår lærere og elever lærerens opptreden i dialog om kontroversielle spørsmål?

For å belyse dette forskningsspørsmålet vil resultat rundt følgende aspekt presenteres:

Forståelse av lærerens rolle i klasseromsdialogen og hvordan læreren imøtekommer ikke-demokratiske utsagn. Disse to aspektene favnes i kategoriene *roller* og *imøtekommelse av kontroversielle utsagn*.

6.1 Lærere

6.1.1 Roller

I bearbeidingen av datamaterialet fra lærerintervjuene, blir tre forståelser tydelige. Disse tre forståelsene danner kategoriene *nøytral*, *debattleder* og *balanserende*.

6.1.1.1 Nøytral

Jens og Eva fremmer en forståelse av at lærere skal holde seg *nøytrale* under klasseromsdialoger om kontroversielle spørsmål. Jens kommer med følgende uttalelse: «Ideelt sett så synes jeg at idealet er at lærere ikke nødvendigvis skal komme med så mange personlige meninger, men holde seg så nøytral som mulig». For Jens er det et meningsbærende element at lærerens *personlige meninger* bør holdes utenfor klasseromsdialogen. Forståelsen han har av sin rolle under klasseromsdialoger passer derfor inn i kategorien *nøytral*. Eva kommer med en beskrivelse av sin oppfatning av rollen i følgende sitat: «Mulig jeg har den evnen til å legge min person igjen på kontoret når jeg går til timen. For jeg er veldig «on stage» i mine samfunnsfagtimer. Da er jeg samfunnsfaglærer. Da er jeg åpen og objektiv». Det *objektive* elementet med rollen er fremtredende i Eva sin forståelse. Videre i intervjuet med Eva blir dette nyansert. «Jeg ønsker å gi inntrykk av å være nøytral», sier hun i forbindelse med å tilbakeholde informasjon om partitilhørighet fra elevene. Med dette ser vi en forståelse om at det er viktig å

fremstå som nøytral, men at det ikke innebærer å være helt nøytral til saker som diskuteres i klasserommet.

Ivar skiller seg fra de to andre lærerne, da han ikke nevner nøytral i sin beskrivelse av rolleutøvelse under dialoger om kontroversielle spørsmål. I intervjuet beskriver han en situasjon der det oppstod en diskusjon mellom han og elevene i en tidligere klasse. Diskusjonen oppstod i kjølevannet av en video som ble vist i klassen. Videoen inneholdt et intervju med en forsker på terrorisme. Han bruker ordene «Det følte som det var meg mot klassen» for å beskrive sin forståelse av situasjonen. Ivar sier at han ikke «var forberedt på hvor stor reaksjon det ville bli», men at for han var det viktig å fortsette dialogen, fordi «Jeg må presentere det rasjonelle elementet her. Det må jeg få frem». Sitatene fra Ivar viser en forståelse av at i noen situasjoner kan det være vanskelig å holde seg nøytral. Dette innebærer ikke nødvendigvis at han frontet sin egen mening i klasserommet, men at han følte at han måtte komme med en motvekt til elevenes forståelse av videoen. Oppsummert kan en se at det ikke er noen av lærerne som kommer med en forståelse av at egne meninger passer inn i dialog om kontroversielle spørsmål, selv om ikke Ivar uttaler dette direkte.

6.1.1.2 Dialogleder

Foruten å vise en forståelse av at de er nøytrale, viser også samtlige lærere en forståelse av at de opererer som dialogleder når det samtales om kontroversielle spørsmål. Eva kommer med følgende beskrivelse av sin rolle under slike samtaler: «Jeg opplever at jeg blir en slags moderator, en møteleder eller dialogleder (...) Den ideelle klasseromssamtalen er at jeg trekker meg litt tilbake». Forståelsen av at det er best dersom læreren *trekker seg litt tilbake* er et meningsbærende element i Eva sin forståelse av rolleutøvelsen. Den samme forståelsen kommer også frem hos Ivar og Jens. Ivar sier at i klasseromsdialog «så er det dessverre sånn at jeg blir litt for mye i sentrum. Så ideelt sett så burde jeg nok i større grad fått elever til å lede slike diskusjoner». Han begrunner denne praksisen med tidligere erfaringer, der «veldig mange av elevene mine har vært avhengig av at læreren styrer og har regien». Ivar viser med dette en forståelse av at ideelt sett burde diskusjonene blitt *ledet av elever*, men at dette kan være vanskelig. Den samme forståelsen gjør seg gjeldende hos Jens. Han sier at han ofte blir en «ordstyrer», men at «optimalt sett så skal jeg være så passiv som mulig». Samlet sett kan vi se at alle lærerne betegner seg som dialogledere, men at alle viser en forståelse av at de ideelt sett skulle vært mer passive.

6.1.1.3 Balanserende

Den tredje kategorien som kommer frem av analysen av datamaterialet er at lærerne forstår sin rolle i dialogen som balanserende. Jens kommer med følgende utsagn: «Hvis det er stor enighet om noe, så prøver jeg ofte å ta det motsatte synspunktet. Eller prøver å stille de spørsmålene som en eventuell motpart ville sagt». Med dette viser Jens en forståelse av at hans rolle også innebærer å få balansert saken som diskuteres. Jens viser en forståelse av at dette kan innebære å ta *motsatt standpunkt* dersom klassen fremstår som en enige. Dette utdyper han ytterligere med å poengtere at hans rolle er å «legge til rette for at begge sider får representert sitt syn». Dersom flere sider av en sak ikke naturlig fremkommer i dialogen, kan læreren være en slags stedfortreder for argumentasjon som ikke fremmes.

En lignende forståelse fremmes også av Ivar. I eksempelet med den opphetede diskusjonen om terror, presentert i 6.1.1, viser han en forståelse av å måtte opptre balanserende ovenfor elevgruppen. Da samtlige elever som uttalte seg i diskusjonen var imot budskapet som terrorforskeren kom med, inntok Ivar den motsatte posisjonen. Han presenterte argumentasjon som støttet budskapet til forskeren, slik at elevene også fikk tilgang på rasjonale bak det standpunktet. Eva kommer ikke med uttalelser som gjør at hennes forståelse av rolleutøvelsen kan plasseres under balanserende.

6.1.2 Imøtekommelse av kontroversielle utsagn

De foregående kategoriene har handlet om rollene som lærerne forstår at de inntar i klasseromsdialogen om kontroversielle spørsmål. I tillegg til disse rollene er det et annet interessant aspekt som vil presenteres. Dette handler om hvordan lærerne forstår sin imøtekommelse av ikke-demokratiske utsagn fra elevene. Med ikke-demokratiske utsagn menes her utsagn som fremmer ikke-demokratiske holdninger og verdier (jamfør Stray og Sætra, 2016). I datamaterialet fra lærerintervjuene er det to kategorier som gjør seg gjeldende. Dette er imøtekommelse i form av sanksjonering, og imøtekommelse i form av argumentasjon. Noen av forståelsene som utgjør kategoriene er basert på tenkte scenarioer i klasserommet. Det vil komme tydelig frem hvilke utsagn dette gjelder.

6.1.2.1 Sanksjonering

Fra lærerintervjuene kom det frem at samtlige lærere har en forståelse av at det er problematisk å imøtekomme ytringer med sanksjoner. Lærernes forståelse viser at sanksjonering kan ha en

direkte påvirkning på hvordan dialog om kontroversielle spørsmål utspiller seg. I intervjuet med Eva kommer hun med følgende utsagn:

Man kurrere mye gruff da, hvis det kommer ut. Hvis det blir liggende inni folk så har det en tendens til å ligge der. Og råtne. Så det er på en måte min filosofi. Jeg vet enda ikke hva som ville blitt sagt for å si at det er ikke greit. Det får du ikke lov til å si. Det er jeg veldig varsom med. (Lengre pause)

Også kan man være enig eller uenig i det. Er det greit å forfekte en mening om at homofile bør skytes? Det er ikke innafor. Overhode ikke, men det er. Vi er et sted mellom to onder her. Skal man på sett og vis forsøke å endre en oppfatning? Eller skal man undertrykke en oppfatning? Det kan være noen som oppfatter det som problematisk som lærer. At man på sett og vis ikke vet hvor en skal plassere seg hen. Men jeg mener det at du skal få lov til å si det.

Denne sekvensen kommer i sammenheng med spørsmål om det er ytringer som bør forbys i klasserommet, eller som ikke er ønskelige i dialog om kontroversielle spørsmål. Eva stiller seg da kritisk til dette, da hun beskriver det som at man da er et sted mellom *to onder*. Hun sier at undertrykking av oppfatninger er problematisk, da det fører til at det blir liggende inni personen. Eva forfekter en holdning om at de «avvikende meningene» må luftes, slik at en kan «kurrere gruff». Den samme forståelsen viser Jens.

Jens har personlig ingen erfaringer med utsagn som fremmer ikke-demokratiske holdninger og verdier, men i intervjuet snakker han og intervjuer hypotetisk om slike problemstillinger. «Jeg vil heller se på det som en veldig viktig oppgave å diskutere det fremfor å late som det ikke er der. Hvis det skulle være der da», sier Jens om sin innstilling til slike ytringer. Videre sier han: «Det er jo ikke slik at hvis man ikke diskuterer de meningene så forsvinner de». Med dette ser en at Jens har samme forståelse som Eva: At uttrykk for anti-demokratiske holdninger og verdier må luftes i klasserommet, slik at ikke elever bærer rundt på disse meningene selv. Ivar sin forståelse er også sammenfallende med de to andre lærerne. Han har hatt erfaring med dette tidligere, noe som vises i følgende sitat: «Jeg har jo hatt elever som er åpent antisemittiske. Og det er jo en utfordring». Ivar sin forståelse av å bruke sanksjonering i møte med uttrykk for anti-demokratiske holdninger, vises i følgende sekvens fra intervjuet:

Man må jo ha takhøyde for å diskutere. Og det er egentlig veldig få ting en bør forby, eller sanksjonere hundre prosent (...) Det handler jo om å forvandle holdninger. Vinne tanken om ideer. Og det kan ikke gjøres med tvang.

Her ser man en forståelse om at ytringer må diskuteres, slik at elevene kan møte motargumenter i stedet for å bli tiet i hel. Samlet sett kan en se at lærerne er kritiske til sanksjonering som strategi i møte med anti-demokratiske utsagn. Selv om alle lærerne viser en åpenhet for ulike utsagn, så vil ikke dette si at det ikke finnes noen grenser for ytringer i deres klasserom. Det er et element som er gjentakende hos alle lærerne når de skal beskrive sine grenser i klasseromsdialog. Dette meningsbærende elementet er *nulltoleranse for trakassering* av medelever. For Ivar og Eva er dette den eneste de uttaler eksplisitt i intervjuet, mens Jens innlemmer også at «For meg er det helt uakseptabelt med hatefulle ytringer, eller trusler av noe som helst slag».

6.1.2.1 Argumentering

Fremfor å møte uttrykk for anti-demokratiske holdninger med sanksjonering, har lærerne en forståelse av at det bør gjøres ved hjelp av argumenter. Ivar kommer med følgende uttalelse: «Det må gjøres med argumenter. Man må bruke den autoriteten læreren har. Til å få eleven til å reflektere. Kanskje tenke litt på det. Ofte er det en prosess da. Og det gjøres ikke over natta». Ivar viser med dette en forståelse av at det er *argumenter* som er den beste strategien i møte med elever som utviser anti-demokratiske holdninger. For Ivar er det et meningsbærende element at elevene kan *reflektere* i møte med argumentasjon. Den samme forståelsen viser også Jens.

Jens sier følgende om forståelsen av sin imøtekommelse med anti-demokratiske ytringer: «Du hadde ikke kommet unna med det uten at du hadde måtte ta en seriøs diskusjon på det. Og jeg hadde selvfølgelig prøvd å få frem at det er mange grunner til å være uenig i det». Med dette ser vi at også Jens hevder at den beste måten å møte slike utsagn på, er å få frem motargumenter til ytringen. Eva viser en litt annen nyansse i sin forståelse av hvordan hun vil møte ytringer som fremmer ikke-demokratiske holdninger og verdier:

Men hvis du sier noe som er så avvikende, direkte farlig nærmest, så er det klart at. Da vet elevene at da kommer jeg til å stille dem til veggs. Ja, med veldig velplasserte spørsmål. Og igjen så vokter jeg meg veldig for å bli belærende. Ikke si at sånn er det. Det er veldig viktig for meg at eleven tenker igjennom hva han har sagt, for å igjen kunne komme til en annen konklusjon. Så er det varierende om det fungerer. Men stort sett har jeg opplevd at det er en metode som fungerer fint.

Fra Eva sitt utsagn kan en lese at hun, i likhet med Ivar, er opptatt av at elevene selv skal få muligheten til å *reflektere* rundt egne standpunkt. Dette er et meningsbærende element i hennes forståelse av hvordan lærere skal møte «avvikende» ytringer. Nyansen som derimot skiller seg

fra de to andre lærerne, er at hun vil få dem til å reflektere ved hjelp av *spørsmål*. Forståelsen til Eva av hvor viktig det er at elevene skal få muligheten reflektere, blir veldig tydelig i følgende utdrag fra intervjuet:

For å si det på en veldig, veldig brutal måte: Jeg vil gjerne ha en type Breivik i klassen min. Men logikken der, det er at hvis jeg har det, så vil jeg at eleven skal være muntlig aktiv! Men jeg har tenkt som så i etterkant av Utøya. Det fenomenet at en person sitter inne da, med masse gruff. Og det råtner inni en. At det ikke får kommet ut. Det er helt fantastisk farlig. Det er vanvittig farlig! Og jeg tenker da at i mine klasserom der skal det være mulighet til å blåse ut om type ting. Selv om det er kontroversielt, og ganske vondt, men det er viktig å prate om det.

Sitatet ovenfor er trukket frem for å vise hvor mye de tre lærerne legger vekt på at alt skal kunne luftes i klasserommet. Dersom meninger ikke kommer frem, kan ikke læreren jobbe med å endre perspektivet til elevene. Som utsagnet ovenfor viser, kan uimotsagte forestillinger få fatale konsekvenser.

6.2 Elever

6.2.1 Roller

Forståelsen som elevene har til rollen læreren påtar seg i klasseromsdialogen er *nøytral* og *leder*.

6.2.1.1 Nøytral

Flere av informantene i elevintervjuene deler en relativt entydig forståelse om at læreren forholder seg *nøytral* i klasseromsdialogen rundt kontroversielle spørsmål. Denne kategorien handler om at elevene har en forståelse av læreren som *nøytral*, det vil si at hen ikke deler personlige meninger. Elevene løfter frem *nøytral* som et meningsbærende element når de skal forklare hvordan de forstår lærerens rolle i dialog rundt kontroversielle spørsmål. I sitat fra elevene til Eva finner vi *nøytral* som et meningsbærende element.

Kaspar: Det som jeg tenker på er at, i hvert fall læreren vår, er utrolig flink til å holde seg *nøytral* og rolig i mange hete diskusjoner og saker. Det er jo folk som har sagt mye kontroversielle saker og det er mye altså. Som i hvert fall mange ville reagert på da. Men hun har klart å holde se i maska, og prøvd å ta det så rolig som mulig. Og det har imponert meg veldig da.

Kaspar løfter frem i sin forståelse av Eva sin rolle som *nøytral* i gjennomføringen av kontroversielle spørsmål. Her presiserer han dessuten at han er imponert over Eva da det har

vært en del kontroverser i klassen hennes. En av medelevene hans, Ola, deler denne forståelsen. Ola ytrer dessuten hvorfor han synes det er viktig med en nøytral lærer:

Jeg mener selv at i klasserommet så skal læreren ikke ha noen særlige egne meninger. Eller, hun burde ikke ytre seg for mye om hva hun mener. Men alle har egne meninger, og kommer til å bruke det i klasserommet uansett hva. Uansett hvor nøytral du prøver å være. Men hun burde ikke komme med for stor meninger, for jeg føler at. Hvis læreren kommer med meninger så kan jeg forestille meg at det er en del som ikke har lyst til å snakke imot henne.

For Ola er det viktig at læreren forholder seg nøytral, og med dette mener han at lærerens personlige meninger ikke skal skinne igjennom da det kan lede til at medelever ikke ønsker å ytre sin mening. Videre sier Ola «Viktig at samfunnsfaglæreren holder seg nøytral, og utfordrer de forskjellige meningene. Og ikke tar noen side, men heller oppfordrer til at de ulike meningene skal diskuteres». Nøytraliteten som Ola trekker frem finner vi også i Jens sin klasse.

I Jens sin klasse sier Kristin: «Nøytral (De andre lager lyder som bekrefter Kristin sitt utsagn). En lærer skal jo være nøytral. Synes han er veldig flink til å være det i hvert fall». Kristin går ikke videre inn på hvorfor hun har nettopp denne forståelsen, men fra utsagnet kan en trekke frem *nøytral* som et meningsbærende element. Aisha, elev til Ivar, sier «han er ganske nøytral. Han passer selvfølgelig på at det ikke blir for mye. Han er ikke slik som bare: Hei du, du tar feil». Ut ifra dette sitatet kan en lese at Aisha har en forståelse av at Ivar har en nøytral rolle i gjennomføringen av kontroversielle spørsmål, da han ikke påpeker at elevene tar feil.

Som nevnt innledningsvis vektlegger informanter fra samtlige elevintervju en forståelse av læreren som *nøytral*. På tross av at Aisha og Kristin ikke påpeker hvorfor de mener at læreren er nøytral, trekker de frem nøytral som et meningsbærende element i deres beskrivelse av hvordan læreren opptrer i dialog rundt kontroversielle spørsmål. Foruten denne kategorien kommer de dessuten frem at elevene forstår læreren som en *debattleder* når de samtaler rundt kontroversielle spørsmål i klasserommet.

6.2.1.2 Leder

To av informantgruppene deler dessuten en forståelse av at læreren opptrer som en *leder* i gjennomføringen av dialog om kontroversielle spørsmål. I denne kategorien favnes forståelser som innehar meningsbærende element knyttet til *leder*. I intervjuet med elevene til Jens forfekter Siri dette meningsbærende elementet. Siri presenterer det på følgende sett: «Også er det liksom en veldig klar leder i det og. Så er han veldig flink til å be oss om å begrunne og

gjøre det rettferdig». Slik Siri legger det frem i dette utsagnet fremstår Jens som en leder av samtalen. Det samme blir gjort i intervjuet med elevene til Eva.

Ola sier: «Det er hun som leder debatten. Hun fører debatten videre. Og kommer med interessante ting sånn at vi kan diskutere videre. Hun bare leder». I likhet med Siri sin forståelse trekker også Ola frem *leder* som et meningsbærende element. Når klassen diskuterer kontroversielle spørsmål leder Eva samtalen gjennom å gi interessante innspill som elevene kan diskutere videre. Således deler både Ola og Siri en forståelse av at læreren opptrer som en debattleder i klasseromsdialog rundt kontroversielle spørsmål. Informanter i klassen til Ivar deler også delvis denne forståelsen, men referer til sin lærer som «litt sjef». Med dette ser vi at elever i samtlige klasser oppfatter læreren som en leder i dialog om kontroversielle spørsmål.

6.2.2 Imøtekommelse av kontroversielle utsagn

Et hovedfunn i analysen av elevintervjuene er at elevene ikke har erfaringer med at læreren har sanksjonert ytringer i klasseromsdialogen. Derimot uttrykker informanter fra klassen til Ivar og Eva en forståelse av hvor grensen for kontroversielle utsagn bør gå.

6.2.2.1 Grenser for ytring

Elever fra Ivar og Jens sin klasse viser en forståelse av hvor en tydelig grensen for kontroversielle utsagn bør gå. I intervjuene med disse to klassene kommer det frem utsagn som favnes i denne kategorien *grenser for ytring i klasserommet*. Sara kommer med følgende utsagn:

Det kan være hvis vi snakker om verdier, så er det en person i klasserommet som er homofil, også starter de andre å kalle han stygg i hodet. Det er helt forferdelig, jeg skjønner at du kan si din mening og alt det der, men personlig angrep er helt feil.

For Sara går det en grense for hva som er en akseptabel ytring i klasserommet, og denne grensen er relatert til *personlig angrep*. Det meningsbærende elementet, personlig angrep, synliggjør tydelig hvor Sara ønsker at grensen for ytringer i klasserommet skal gå. I likhet med Sara ser også elever i klassen til Eva en grense for ytringer i klasseromsdialogen rundt kontroversielle spørsmål.

Magnus kommer med følgende utsagn: «Ja. Sånn selve grensen i samfunnsfaget som vi har snakket om. Det er mer liksom, som grensen ellers i samfunnet da. Du kan ikke komme med for rasistiske utsagn. Som kanskje noen mener litt om». Her kan man forstå *rasistiske utsagn* som et meningsbærende element knyttet til kontroversielle ytringer i klasserommet. Videre sier

han at «litt sånn nazisme, jo litt nynazist. Og da kommer inn på at man mener at jøder ikke skal få leve. Da går du over en grense. Grensen burde gå der noen tar inn ordet å *drepe*, å ta livet av noen». Foruten å trekke frem rasistiske utsagn, kommer også å *drepe* frem som et meningsbærende element for hvor grensen for kontroversielle utsagn bør gå i klasserommet. En interessant nyanse i utsagnet til Magnus er at grensen i samfunnsfaget er «som grensen ellers i samfunnet». Denne tydelige parallellen mellom grensen for ytringene og i samfunnet ellers, påpekes også av Ola.

Ola sier: «ja, reglene i Norge sier jo at det ikke er lov til å ytre seg sånn. Rasisme, eller hatefulle ytringer. Hatefulle ytringer burde ikke være lov i klassesamtaler». Likt som medeleven sin, trekker Ola frem *rasisme* som en grense for ytringer i klasserommet. I dette sitatet kan en dessuten få inntrykket av hvorfor han har en slik forståelse – «det er reglene i Norge». Nettopp denne begrunnelsen ved hjelp av lovverket skildrer en tydelig nærhet mellom klasserommet og samfunnet understreker han i følgende utsagn: «Det er jo loven da (latter) så det burde i hvert fall gjelde i klasserommet».

På tross av at elevene ikke har erfart sanksjonering av ytringer i klasserommet, har de en forståelse av hvor grensen for kontroversielle ytringer bør gå. Fra presentasjonen av resultatene ser en at denne grensen dels går på personlig angrep, men også på rasistiske utsagn og hatefulle ytringer. Avslutningsvis kan også se at denne grensen defineres ikke først og fremst av elevene, men speiler, slik Ola forklarer, en grense samfunnet står bakom.

6.3 Diskusjon

Fra analysen ser vi at lærerne har en sammensatt rolle i klasseromsdialogen om kontroversielle spørsmål. To av kategoriene fra analysen vil bli diskutert i lys av tidligere utarbeidede typologier. Dette er kategorier som tar for seg lærernes nøytralitet og om de opptrer som dialogleder. Den tredje kategorien, balanserende, vil sees i lys av annen teori. Avslutningsvis vil forståelsen av hvordan kontroversielle utsagn møtes i klasserommet diskuteres.

Rapporten som ble fremsatt i Sverige i etterkant av ICCS-studien, viste fire ulike typologier for læreres oppreden i klassedialog om kontroversielle spørsmål. De fire typologiene er, som tidligere nevnt, *normformidleren*, *debattlederen*, *oppdrageren* og *avviseren* (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s. 35). Blant de 287 lærerne som deltok i undersøkelsen var det flest som ble kategorisert som normformidlere, etterfulgt av debattledere. Felles for de to kategoriene er at begge innebærer en høy grad av aksept for kontroverser (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s.

35). De tre kategoriene som fremkommer i vår analyse er ikke typologier, men viser heller ulike sider ved lærernes rolleutøvelse under dialog om kontroversielle spørsmål. Nyansene som fremkommer under de to første kategoriene av rolleutøvelsen, vil brukes for å se hvor lærerne passer inn i typologien til Ljunggren og Unemar Öst (2010).

6.3.1 Debattleder eller normformidler?

I vårt datamateriale finner vi ingen tegn til at lærere opptrer som avvisere eller oppdragere. Det er ingen utsagn verken fra lærerne selv eller elever som peker i den retningen. Lærerne som passer inn i de to kategoriene utviser lav akseptans for kontroverser. De forsøker å holde kontroverser utenfor klasserommet, og lar på denne måten ikke elever få delta i diskusjon (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s. 36). De tre lærerne som er presentert i denne oppgaven blir av sine elever, og seg selv, beskrevet som lærere som ønsker kontroverser velkomne. Alle tre lærere passer derav inn i kategoriene som viser høy grad av akseptans for kontroverser: debattleder og normformidler. Selv om begge kategoriene skårer høyt på akseptans for kontroverser, så er det ulike kommunikative strategier som benyttes i de to ulike kategoriene. Der normformidleren benytter seg av normformidling, benytter debattlederen seg av normdialog (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s. 35).

De lærerne som betegnes som debattledere lar elevene diskutere seg imellom, men deltar også selv i diskusjonen med egen mening. Det som betegner dem som debattledere er at de ikke hevder at deres ståsted er det riktige, men bare et av flere ståsted som er mulig å ta i slike spørsmål. Målet for debattledere er ikke at alle skal bli enige, så en dialog kan godt ende i at deltagerne har ulike syn på saken (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s. 35). Normformidleren lar også elever diskutere, men slike lærere viser tydelig hvor hen selv står i forhold til spørsmålet som diskuteres. Læreren blir en representant for samfunnets normer og lover, og viser derav hvilket standpunkt som er det «riktige» å innta (Ljunggren og Unemar Öst, 2010, s. 36). Gjennom intervjuene med informantene ser en at alle de tre lærerne kan plasseres i kategorien debattledere.

Hovedårsaken til at samtlige lærere kan plasseres under denne kategorien, er at elevene deres anser dem som nøytrale. Det er ingen av elevene som viser en forståelse av at lærerne kommer med «fasitsvar» i dialog om kontroversielle spørsmål, og det blir dermed unaturlig å plassere merkelappen normformidler på dem. Den eneste læreren som viser en forståelse av å ha vært i en situasjon der han har måtte opptrådd som «normformidler», er Ivar. Dette var imidlertid i

en tidligere klasse, og blir trukket frem som et eksempel som avviker fra normalen i hans klasserom. Som vist i kapittel 5 viser også samtlige lærere en forståelse av at konsensus ikke er et ønsket utfall av dialog om kontroversielle spørsmål. Dette er ytterligere med på å plassere dem i kategorien debattleder. Eva og Jens blir beskrevet som veldig klare debattledere, både av seg selv og av sine elever. Det kommer tydelig frem av alle elevintervjuene at elevene ønsker en debattleder, og ikke en lærer som skal fortelle dem hva som er rett og galt. Elever fra samtlige klasser roser lærerne sine for at de holder seg nøytrale i dialoger om kontroversielle spørsmål.

Læreplanen i samfunnsfaget ligger ikke føringer på hvilke rolle en lærer skal ha under dialog om kontroversielle spørsmål. Det er likevel et utdrag fra formål med faget som peker i retning av normformidling. Læreplanen påpeker at «Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Dette kan gi en pekepinn om at læreren skal fremme samfunnets verdier og normer, i tråd med det som blir beskrevet som normformidlerens posisjon av Ljunggren og Unemar Öst (2010). Det er imidlertid ikke noe i læreplanen som omhandler hvordan dette skal praktiseres, så det kan også gjøres uten fasitsvar fra lærerens side.

6.3.2 Kunsten å balansere

To av informantene, Jens og Ivar, viser en forståelse av at det er lærerens oppgave å balansere i dialog om kontroversielle spørsmål. Denne rolleforståelsen bygger på en tanke om at elever skal utsettes for ulike perspektiver (Hess, 2004, s. 260). I tillegg innebærer denne forståelsen at læreren ikke favoriserer et perspektiv (Hess, 2004, s. 260), men forsøker å møte mangfoldet av perspektiver med åpenhet og interesse. Denne forståelsen av lærerens rolle passer derav tett sammen med *debattleder*, som presentert av Ljunggren og Unemar Öst (2010). Jens og Ivar legger begge vekt på at dette også innebærer å løfte frem synspunkter som ikke blir fremmet i klasserommet. I forlengelse av dette kan den balanserende rollen føre til at elever får økt innsikt i samfunnsdebattene som preger det offentlige rommet. I følge Oulton, Dillon og Grace (2004) trenger elever å bli eksponert for ulike meninger, og her kan læreren bidra til å løfte debatten. Dersom dette skal lykkes hevder Koritzinsky (2014) at alle lærere bør utvise *flersidighet* i sine klasserom (s. 77). Han forklarer flersidighet med «viljen og evne til å fremstille ulike holdninger og standpunkt på en begrunnet og engasjert måte» (s. 77).

Det er få av elevenes utsagn som viste en forståelse av at læreren skal opptre balanserende. Ola påpeker imidlertid at læreren skal legge til rette for at de ulike meningene skal diskuteres. Dette

peker i retning av at læreren skal opptre balanserende, men basert på de meningene som allerede finnes i dialogen. Eva sier selv ikke noe om at hun skal representere de meningene som ikke blir fremmet. Ola sitt utsagn stemmer da overens med Eva sin forståelse av sin rolleutøvelse, som er å legge til rette for at elever med ulike meninger får diskutert seg imellom. Samtlige lærere har en balanserende tilnærming, selv om Eva sin måte å gjøre dette på skiller seg fra de to andre lærerne. Dette stemmer også overens med at Stray og Sætra (2016) slår fast at lærere bør etterstrebe balanse i sin planlagte undervisning om kontroversielle spørsmål.

6.3.3 Hvordan møte utålelige ytringer?

I samtlige intervjuer som ble utført i forbindelse med denne oppgaven, ble samtalene veldig livlige når temaet kontroversielle ytringer ble nevnt. Både elever og lærere hadde mange tanker rundt hvilke ytringer som burde tillates i klasserommet. Alle informantene viste en forståelse av at enkelte ytringer kunne utgjøre en utfordring i dialog om kontroversielle spørsmål. I alle dialoger i klasserommet kan det bli fremsagt ytringer fra elever som leder til det Englund (2015) kaller for «spontant oppkomne kontroverser» (s. 194). Sjansen for slike ytringer er særlig tilstede når dialogen omhandler kontroversielle spørsmål som kan vekke sterke følelser. Så langt har de mer planlagte aspektene ved bruken av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen blitt behandlet. Hvordan lærere responderer på ytringer som elever fremsetter i klasserommet er i midlertid noe som skjer mer spontant.

I følge Iversen (2014) er det viktig at lærere spør seg hvordan de vil møte «tålelige» meninger (s. 90). Hvilke meninger som skal karakteriseres som utålelige vil variere fra lærer til lærer, men det er viktig å ha i bakhodet at skolen har et ansvar for å danne et miljø preget av «gjensidig toleranse, respekt, fellesskap og læring» (Koritzinsky, 2014, s. 141). Ytringer som kommer i kollisjon med dette ansvaret faller innunder det som regnes for utålelig for lærerinformantene. Lærerne har variert erfaring med slike utålelige utsagn fra elevene i sine samfunnsfagtimer. De intervjuene som er mest preget av slike erfaringer er intervjuene med Eva og hennes elever. Som vist i kapittel 4 har Eva en forståelse av at kontroversielle spørsmål kan føre til at elever fremmer kontroversielle utsagn. For Eva er selve responsene til elevene mer kontroversielle enn spørsmålene som diskuteres. Dette ser vi også gjenspeilt i elevenes forståelse av hva som er kontroversielt. Dette er en stor motsetning til de to andre klassene, der slike kontroverser ikke beskrives som vanlige.

Selv om det er variasjonen i om lærere har opplevd slike utålelige utsagn eller ikke, har samtlige tanker om hvordan det bør håndteres. Når det fremmes upassende utsagn i et klasserom har læreren to alternativer: enten kan man åpne opp og fortsette samtalen, eller så kan man begrense ytringsrommet (Arneback og Jämte, 2015, s. 52). Dette ser vi også gjenspeilt i vårt materiale, der lærerne skiller mellom å sanksjonere eller å inngå i dialog om utsagnene. Arneback og Jämte (2015) beskriver dette valget som et dilemma mellom elevenes ytringsfrihet, og skolens målsetning om at ingen elev skal bli diskriminert, trakassert eller krenket (s. 52). Dette er tilsvarende i en norsk kontekst, der man finner lignende målsetningen i Opplæringslova (1998, §9a-3). Samtlige lærere mener det er riktig å benytte sanksjonering dersom en elev trakasserer en medelev i dialog, og deres forståelse samsvarer dermed med målsetningen i Opplæringslova. Denne forståelsen gjenspeiles også i elevintervjuene.

Iversen (2014) hevder at «personsjikane, irrelevant hets og hatretorikk er med på å stenge ytringsrommet» (s. 75). Ytringer som ikke er personsjikane mener derimot Ivar og Eva at bør møtes med andre tiltak enn sanksjonering. Jens innlemmer også hatefulle ytringer og trusler i ytringer som bør sanksjoneres, selv om det ikke direkte rammer medelever. Andre ytringer som fremmer ikke-demokratiske holdninger og verdier, og som derav strider imot hva som skal fremmes i samfunnsfaget, mener samtlige lærere at bør møtes med dialog. Arneback og Jämte (2015) sier at en dialogisk undervisning kan utfordre anti-demokratiske holdninger gjennom ulike former av diskusjoner og demokratiske samtaler (s. 53). Dialogisk undervisning gir rom for refleksjon (Dysthe, 1995) som lærerne opplever som viktig for å utfordre anti-demokratiske holdninger. Sanksjonering, i form av irettesettelse eller avvisning, vil derimot medføre bruk av det autorative ordet. Det autorative ordet gir ikke rom for å reflektere rundt sannheter og meninger (Bakhtin, 1981, s. 343).

Funnene som kommer frem i analysen, stemmer overens med funn presentert av Stray og Sætra (2016). I deres undersøkelse kommer det frem at lærere ønsker alle typer ytringer velkomne i dialogen, også uttrykk for anti-demokratiske holdninger og verdier. De ser at lærere reagerer på slike utsagn gjennom konfrontasjon, argumentasjon og spørsmål (s. 286). I likhet med lærerne i Stray og Sætra sin undersøkelse, fortrekker også lærerne i denne undersøkelsen argumentasjon og spørsmål over sanksjonering. Som Ivar hevder, så handler det om å vinne tanken om ideer gjennom å forvandle holdninger. Forståelsen som kommer frem i alle lærerintervjuene er at dette ikke kan skje uten at elevene er åpne om hva de mener om kontroversielle spørsmål. Dersom elevene er åpne om sine standpunkt, kan potensielle avvikende meninger luftes i fellesskapet. Ekstreme standpunkt kan selvsagt være truende og

farlige (Iversen, 2014, s. 91), men dersom det ikke får komme frem så vil elevens holdninger heller ikke kunne utfordres. Denne forståelsen ser vi særlig i Eva sin uttalelse om at hun gjerne vil ha en «Breiviktype» i sin klasse. Tanken til Eva, som vi også ser i de to andre lærerintervjuene, er at den største faren er at elevene brenner inne med slike holdninger, og at de ikke blir utfordret på sine standpunkt. På denne måten kan klasserommene være en fin motvekt til eventuelle ekkokamre, der elever kan diskutere med meningsfeller uten å bli motsagt (Sunstein, 2004; Hess, 2009, s. 6).

7 Avslutning

Formålet med denne oppgaven var å kartlegge et område i samfunnsfagdidaktikk som er lite utforsket i norsk kontekst. Vi ønsket å samle forståelser til både lærere og elever, da elevperspektivet ikke har vært særlig utforsket i undersøkelser om kontroversielle spørsmål tidligere. De tre analysekapitlene har, ved hjelp av ulike forskningsspørsmål, alle belyst vår hovedproblemstilling:

Hvilke forståelser har samfunnsfaglærere og elever av kontroversielle spørsmål i klasseromsdialogen?

Fra analyse- og diskusjonskapitlene kan vi dra noen hovedkonklusjoner. For det første kan vi fastslå at samtlige informanter er positiv til bruken av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen. Både lærere og elever synes det er viktig å ha klasseromsdialoger om spørsmål som debatteres i samfunnet generelt. For det andre ser vi at forutsetninger og forventninger i klasserommet har en påvirkning på dialog om kontroversielle spørsmål. For det tredje ser vi at bruken av kontroversielle spørsmål kan være et viktig verktøy i demokratiopplæringen. Avslutningsvis konstateres det at lærerne vektlegger viktigheten av og ikke sensurere eller sanksjonere avvikende meninger. Både lærere og elever mener det er viktig at alle ytringer får plass i dialogen, også uttrykk for anti-demokratiske holdninger og verdier. Lærerne møter slike utsagn med argumentasjon og spørsmål, slik at elevene selv får mulighet til å reflektere over sitt standpunkt.

Vi ønsket å favne bredt i undersøkelsen av forståelser rundt kontroversielle spørsmål. Derav representerer de tre analyse- og diskusjonskapitlene ulike aspekt av fenomenet. Kapittel fire omhandler forståelse av *bruken* av kontroversielle spørsmål. Her er et hovedfunn at informantene sliter med å gi en god forklaring av fenomenet, men at de likevel viser en forståelse for hva kontroversielle spørsmål innebærer. Emner viser seg også lettere å eksemplifisere enn spørsmål, noe som samsvarer med funn gjort av Hess (2009, s. 40-41). I emnene som informantene lister opp, ser vi en nærhet mellom læreplanen og kontroversielle spørsmål. Vi finner ingen aversjon mot å behandle kontroversielle spørsmål i klasseromsdialog, slik Rosvall og Örhén (2014) og Hess (2004) finner i sine studier.

Kapitel fem viser informantenes forståelse av *forutsetningene* og *forventningene* som ligger til grunn for dialog om kontroversielle spørsmål. Her ser vi at det bedrives dialogisk undervisning,

slik det beskrives av Dysthe (1995), i samtlige klasser. Dette er en forutsetning for å åpne opp for gode dialoger om kontroversielle spørsmål, men en rendyrking av dialogisk undervisning er vanskelig. Man trenger monologiske innslag for å sikre felles grunnlag for forståelse i enkelte klasser. En annen viktig forutsetning er at klasserommet oppleves som en trygg arena for deltagelse i dialog. Dette innebærer både et trygt klassemiljø, og at læreren tillater meningsmangfold.

Forventningene som påvirker klasseromsdialog om kontroversielle spørsmål er krav til argumentasjon, og forventning til utfall. Kravene til argumentasjon varierer i de tre klassene. To av lærerne har krav som stemmer overens med et deliberativt perspektiv på rasjonelle argument, og i den tredje klassen ser vi et mer inkluderende demokratiperspektiv som stemmer overens med Young (1996; 2002) og Benhabib (1996). Dette har igjen påvirkning på meningsmangfoldet i dialogen. Avslutningsvis ser vi at enighet ikke er et mål i dialog om kontroversielle spørsmål. Alle lærerne fokuserer på prosessen, og ingen er opptatt av at klassen skal komme til konsensus over kontroversielle spørsmål. Dette vitner om en agnostisk demokratiforståelse, i tråd med Mouffe (1996; 2000) og Todd og Säfström (2008).

I det siste analyse- og diskusjonskapitlet stadfester vi at alle lærerne opptrer som debattledere i dialog om kontroversielle spørsmål. Dette skiller seg fra studien til Ljunggren og Unemar Öst, (2010), der flesteparten av lærerne falt under kategorien normformidlere. Forskjellen i alderstrinn kan være med å forklare hvordan informantene i denne oppgaven skiller seg fra resultatene i studien til Ljunggren og Unemar Öst. De undersøkte lærere på ungdomstrinnet, noe som kan forklare det sterkere elementet av normformidling. Utover dette funnet kan vi også stadfeste at alle lærerne vektlegger balanse i dialog om kontroversielle spørsmål, noe som også kommer frem fra elevintervjuene. Dette sammenfaller med funn fra Stray og Sætra (2016). Hess (2004) stadfester at dette er den mest optimale tilnærmingen i behandling av kontroversielle spørsmål.

Et av de mest interessante funnene som fremkommer av datamaterialet er at samtlige lærere er svært skeptisk til noen form for sensur eller sanksjonering i klassedialogen. Elevene, selv i Eva sin klasse der flere svært kontroversielle meninger har blitt fremmet, har aldri opplevd at ytringer har blitt slått ned på. Elevene er også skeptiske til sanksjonering, selv om de i likhet med lærerne viser en forståelse av at ikke alle utsagn kan få fritt spillerom i klasserommet. Alle lærerne fremmer en forståelse av at meninger må frem, slik at anti-demokratiske ytringer kan

møtes med spørsmål og argument. Forståelsen til lærerne stemmer godt overens med diktet av Tomas Tranströmer, som innledet hele oppgaven. I møtet mellom elevenes indre sannhet og sannheter som ytres av andre, har elevene en mulighet til å reflektere og derav oppnå ny forståelse.

Grunnet samfunnsfagets egenart, der spørsmål ofte ikke har et «rett» svar, kan kontroversielle spørsmål være et godt læringsverktøy. Behandlingen av kontroversielle spørsmål kan åpne opp for meningsdanning, noe som er et sentralt i demokratiopplæringen (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 152). Det fører også til at elever lærer både om, for og gjennom demokrati. Ettersom lærerne er aktive deltagere i dialogen, får elevene tilgang på viktig kunnskap *om* spørsmålene. De får også tilgang på ulike perspektiver, og de får derav muligheten til å kritisk bedømme ulike innspill. Dette stemmer overens med Stray (2014) sin kategori læring *for* demokrati (s. 659). Når elever deltar i dialog om kontroversielle spørsmål lærer de også gjennom demokrati. Et viktig aspekt med læring gjennom demokrati er at elevene får utviklet deltagerkompetanse som «gjør dem i stand til å delta i demokratiske prosesser på måter som er i overenstemmelse med demokratiske prinsipper» (Stray, 2014, s. 659). Klasseromsdialoger om kontroversielle spørsmål kan bidra til at elevene blir bedre rustet til å delta i demokratiet, da de faktisk utøver dialogdemokrati i praksis.

Gjennom vårt studieløp på lektorprogrammet har vi savnet et fokus på kontroversielle spørsmål i undervisningen. Det har gjentatte ganger blitt nevnt at faget inneholder mange emner som kan være kontroversielle og sensitive, men lite litteratur har gjort oss med forberedt på å møte problematikken i klasserommet. Denne studien har stadfestet at lærere og elever synes behandlingen av slike spørsmål er en svært viktig del av samfunnsfaget. Elevene må få en mulighet til å inngå i dialog om de store spørsmålene som debatteres ellers i samfunnet. Den offentlige debatten er i dag preget av harde fronter, og det snakkes mer *om* enn *med* meningsmotstandere (Iversen, 2014). Klasserommet er derav en velegnet arena for at elever skal lære seg å ha dialog med mennesker de er uenig med. Dette er en forutsetning for opprettholdelse og videreutvikling av demokratiet (Hess, 2009, s. 15). I møte med meningsmotstandere får elever mulighet til å reflektere, og det Tranströmer (1970) beskriver som «en chans att få se sig själv».

7.1 Videre forskning

Da kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen er et område som er lite utforsket i Norge, trengs det mer forskning på feltet. Vårt bidrag har vært med på å kaste lys over elevperspektivet, noe som har manglet i en norsk kontekst. Vi ser et behov for ytterligere forskning på dette perspektivet. Elevene i denne undersøkelsen ble intervjuet i fokusgrupper. I retrospekt ser vi at individuelle intervju med ulike typer elever kan bidra med andre funn på feltet. I denne studien er seleksjonen av elever gjort av deres lærer, og dette gjenspeiles i at «de stille elevene» ikke er med i utvalget. Informantene ilegger kontroversielle spørsmål et sensitivt aspekt, og derav vil det være gunstig å gjennomføre individuelle intervju med elever. På denne måten kan de snakke fritt, uten å ta hensyn til sine medelever. Selvsensur av meninger er også et aspekt som dras frem av enkelte informanter, og derfor befestes behovet for individuelle intervju ytterligere. I tillegg fikk vi for liten tid med hver av elevgruppene. Tidspresset førte til at intervjuene ikke ble like utdypende som intervjuene med lærerne. Utover intervju finnes det andre metoder som kan belyse fenomenet.

Observasjon var en supplerende metode som ble vurdert innledningsvis i forskningsprosessen. Grunnet lærernes planlegging av undervisning lot ikke dette seg gjøre, men vi mener fremdeles at observasjon kan være nyttig for å belyse behandling av kontroversielle spørsmål i samfunnsfaget. Empirien i denne oppgaven hviler på forståelser av fenomenet, og rundt bruken av fenomenet. Observasjon kan derimot belyse hvordan dialog om kontroversielle spørsmål gjennomføres i praksis. Bruk av fenomenet i undervisning er en svært sammensatt, og observasjon gir mulighet for å isolere ulike deler av prosessen. På denne måten kan man studere ulike ting som skjer samtidig i klasserommet. Selv om få studier har undersøkt behandling av kontroversielle spørsmål i Norge, er det økende oppmerksomhet på fenomenet internasjonalt. Dette økende fokuset vil nok fremover gjenspeiles i didaktisk forskning nasjonalt.

Litteraturliste

- Aldenmyr, S. (2007). Det privata livet och den gemensamma skolan. Diskursetisk diskussion kring skolans hantering av privatlivsfrågor i ett pluralistiskt, marknadiserat samhälle. *Utbildning och demokrati*, 16(3).
- Amnå, E., Englund, T. og Ljunggren, C. (2010). 1 - Skolor som politiska arenor I Skolverket (red.), *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering. Analysrapport till 345*.
- Arneback, E. og Jämte, J. (2015). Kapitel 2. Rasism och antirasism i skolan. I Ljunggren, C., Unemar-Öst, I., & Englund, T. (red.), *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (s. 95- 114). Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Arre, T., Børhaug, K. og Christophersen, J. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. Bakhtin*. I Holquist, M (Red.) Austin: University of Texas Press
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. I Emerson, C (Red.) Minneapolis: The University of Minneapolis
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Cambridge: John Wiley & Sons.
- Biesta, G. (2006). Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid. Studentlitteratur.
- Benhabib, S. (1994). Deliberative Rationality and Models of Democratic Legitimacy. *Constellations*, 1(1), 26-52.
- Benhabib, S. (1996). *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political*. New Jersey: Princeton University Press.
- Byford, J., Lennon, S., og Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), 165-170.

- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Fagbokforlaget: Bergen
- Creswell, John W. (2014) *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th Ed.). Los Angeles: SAGE
- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I S. Vaage (red.) *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*, 177-213. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Englund, T. (2004) Skola för deliberativ demokrati? I Telhaug, A.O. mfl. (red.) *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Englund, T (2015). Kapitel 10 «Om nödvändigheten av kontrovershantering i skolans samhällsundervisning». I Ljunggren, C., Unemar-Öst, I., & Englund, T. (red.), *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (s. 95- 114). Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Fine, M. (1993). " You Can't Just Say That the Only Ones Who Can Speak Are Those Who Agree with Your Position": Political Discourse in the Classroom. *Harvard Educational Review*, 63(4), 412-434.
- Fjeldstad, D. og Mikkelsen, R. (2008):» Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse – konvensjon og kritikk» i Arneberg og Briseid (red.): *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. (s. 125-142). Bergen: Fagbokforlaget
- Godø, H. (2014) «Kapittel 6 Skolemotstand» I Nielsen, H. B. (Red). *Forskjeller i klassen: nye*
- Habermas, J. (1964) : " The Public Sphere"(1964). *New German Critique*, (3), 45-48.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I Eriksen, E.O. (red.) *Deliberativ Politikk: Demokrati i teori og praksis*. Oslo: Tano.

- Habermas, J. (1996) Three Normative Models of Democracy i Benhabib, S. (Red.). *Democracy and Difference: Contesting the boundaries of the political*. New Jersey: Princeton University Press
- Hjardemal, F. (2014) «Kapittel 8 Vitenskapsteori» i Kleven, T. A. (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2 utg.). Oslo: Unipub forlag.
- Hess, D. E. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political science and politics*, 37(02), 257-261.
- Hess, D. E. (2009). Controversy in the classroom: The democratic power of discussion. New York: Routledge.
- Hodneland, K. B. (2012). Elevmedvirkning gjennom økt bevisstgjøring om de byggede omgivelsene. I Berge, K. L. og Stray J. H (Red.). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, D. W., og Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-69.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk: nye studier*, 100-160. Århus: Forlaget Klim
- Klette, K. (1999). Utdanning–og den pluralistiske utfordring. *Utbildning & Demokrati*, 8(1), 51-61.
- Kleven, T. A. (2014) «Kapittel 1 Forskning og forskningsresultat» i Kleven, T. A. (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2 utg.). Oslo: Unipub forlag.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk Innføring*, Oslo: Universitetsforlaget

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena* (Doctoral dissertation, Örebro universitetsbibliotek).
- Ljunggren, C. (2008). Det offentliga rummets princip:—om kontroversiella frågor i utbildningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 316-327.
- Ljunggren, C. og Unemar Öst, I. (2010). 2. Skolors och lärarens kontrovershandling. I Skolverket (red.), *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershandling. Analysrapport till 345*.
- Ljunggren, C., Unemar Öst, I., og Englund, T. (2015). *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Maxwell, J.A. (2005): *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42(1), 69.
- Mouffe, C. (1996). Democracy, Power, and the «Political» i Benhabib, S. (Red.). *Democracy and Difference: Contesting the boundaries of the political*. New Jersey: Princeton University Press
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. London: verso.
- Mouffe, C. (2003). Politik og lidenskaber: Hvad er på spil i demokratiet?. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 4(2), 119-127.
- Opplæringslova (1998). Lov 27.november 1998 nr. 1 om formålet med opplæringa
- Oulton, C., Dillon, J., og Grace, M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423.
- Patel, R., og Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

- Postholm, M. B., og Jacobsen, D. I. (2013). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Rosvall, P. Å., og Öhrn, E. (2014). Teachers' silences about racist attitudes and students' desires to address these attitudes. *Intercultural Education*, 25(5), 337-348.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. og Meece, J. L. (2010) : «Ch. 9. Teacher Influences» i Schunk, Dale H. Paul R. Pintrich og Judith L. Meece : *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*, 2010. Pearson Education, Inc. ss. 299- 330
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. og Meece, J. L. (2010) : «Ch. 10. Classrooms and School Influences» i Schunk, Dale H. Paul R. Pintrich og Judith L. Meece : *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*, 2010. Pearson Education, Inc. ss. 299-330
- Smidt, Jon (2001): ««Om ljod bed eg alle...». Elevelytringer i klasserommet og den store dialogen», i (Red) Dysthe, Olga: *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Solhaug, T. (2012). Internasjonale trender innen samfunnsfagdidaktikk – og en norsk forskningsagenda. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2012, Vol.96(03), pp.199-203
- Solhaug, T. og Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation [1]. *Educational Review*, 36(2), 121-129.
- Stray, J.H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I Stray, J. H., & Wittek, L. *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademiske
- 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*, 35(04), 279-294.
- Sunstein, C. R. (2004). Democracy and filtering. *Communications of the ACM*, 47(12), 57-59.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Todd, S., & Säfström, C. A. (2008). Democracy, education and conflict: Rethinking respect and the place of the ethical. *Journal of Educational Controversy*, 3(1), 12.

- Tranströmer, T. (2011). *Samlade dikter: 1954-1996*. «Preludier» (s.193). Avesta: Bonnier Pocket.
- Young, I. M. (1990). The ideal of impartiality and the civic public. I *Justice and the politics of difference*. Kapittel 4, s 96-121. Princeton : Princeton University Press
- Young, I. M (1996). Communication and the other: Beyond deliberative democracy. i Benhabib, S. (Red.). *Democracy and Difference: Contesting the boundaries of the political*. New Jersey: Princeton University Press
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press on Demand.
- Unemar Öst, I. (2015). Kapittel 5. Skoldiskurser om samhällsundervisning och kontroverser. I Ljunggren, C., Unemar-Öst, I., & Englund, T. (red.), *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (s. 95- 114). Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Wittek, L. (2012). Kapittel 7 Demokratilæring i praksis. I Berge & Stray (Red.) *demokratisk medborgerskap i skolen s. 162 – 183*.
- Utdanningsdirektoratet (2013) Læreplan i samfunnsfag. Hentet 03.02.2017 fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Vedlegg

Appendiks 1: Intervjuguide lærere

Innledning

- Takke for deltakelse – les over samtykke – og informasjonsskriv- signer
- Anonymitet
- Er det greit at vi spiller inn?
- Hva er din utdanningsbakgrunn/arbeidsbakgrunn?
- Har du noen spørsmål før vi begynner?

Begrepsforståelse – kontrovers, muntlighet

- Fortell litt om hvordan du benytter deg av muntlighet i klasserommet? (*Brukes diskusjon/dialog?*)
- Hvis jeg sier kontroversielle spørsmål, hva tenker du da?
- Hva tenker du om kontroversielle spørsmål i undervisningen?

Klasseromsklima

- Fortell litt om klasseromsklimaet i din samfunnsfagsklasse (*den vi har elever fra. Deltakelse, er den høy?*)
- Fortell litt om dine forventninger til elevene i klasseromsdiskusjoner (Er det noen krav til argumentasjon? Holder det med følelsesmessige argumenter? Vet elevene om det er noen forventninger?)

Lærerens rolle

- Hvilke tanker har du rundt din rolle i klasseromssamtaler?

Tanker/ erfaringer av kontroverser i klasseromsdialog

- Hvordan møter du uenighet i klasseromssamtaler? (Pluralisme)
- Hvor går grensen for ytringer i klasserommet ditt?
- Har du noen tanker om hva som er et godt utfall av en klasseromsdiskusjon?
- Har du opplevd en eller flere situasjoner der elever har kommet med utsagn som er uønsket i en undervisningssammenheng? (*Hvis nei: Dersom en elev fremmer et veldig fremmedfiendtlig utsagn i en diskusjon om innvandring, hvordan ville du håndtert dette?*) Hvordan har du håndtert dette? (Uplanlagt kontrovers)
- Opplever du at det ligger noen begrensninger i undervisningssituasjoner når det samtales om kontroversielle spørsmål?

Avslutning

Tusen takk for deltakelse. Har du noe du vil tilføye? Dersom du har noen spørsmål til oss kan vi kontaktes på.....

Appendiks 2: Intervjuguide elever

Intervjuguide for elever

Innledning:

- Takke for deltakelse
- Anonymitet
- Er det greit at vi spiller inn?
- Har dere noen spørsmål før vi begynner?

Begrepsforståelse – kontrovers, muntlighet

- Føler dere at det er mye muntlig aktivitet i samfunnsfagtimene?
- Hvis jeg sier kontroversielle spørsmål, hva tenker dere da? (Sjekk at det er klarhet om hva dette innebærer)
- Er det noen tema eller spørsmål i samfunnsfaget som dere oppfatter som kontroversielle? (Er det tema som dere mener burde vært behandlet som ikke diskuteres?)

Klasseromsklima

- Kan dere fortelle litt om klasseromsklimaet i deres samfunnsfagsklasse? (Høyt under taket, deltakelse, trygghet)

Lærerens rolle

- Hva skal til for at dere føler at dere vil delta i en klasseromsdiskusjon? (At dere må ha et godt argument? At dere bare vil si noe? Føler dere at læreren har en forventning til deres bidrag?)
- Hvordan vil dere beskrive læreren under klasseromsdiskusjoner? (Tar mye plass? Snakker mest?)

Tanker/ erfaringer av kontroverser i klasseromsdialog

- Har dere opplevd at dere selv eller medelever har sagt noe i en klasseromsdiskusjon som har vekket reaksjoner? (Tilsnakk, ignorering)?
- Føler dere at dere kan si hva dere vil i en klasseromssamtale?

Avslutning

Tusen takk for deltakelse. Har noen noe de vil tilføye? Dersom dere har noen spørsmål til oss kan vi kontaktes på.....

Appendiks 3: Samtykkeskjema og informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt (masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk ved universitetet i Oslo)

«*Kontroversielle spørsmål i klasseromsdialog*»

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter ved universitetet i Oslo som skal skrive masteroppgave våren 2017. Oppgaven vil undersøke lærere og elevers tanker om kontroversielle spørsmål i klasseromsdialog i samfunnsfag. Utgangspunkt for studien er lærere og elever i samfunnsfag for vg1/vg2. Formålet med oppgaven er å samle erfaringer og tanker rundt dette da det foreligger lite fagdidaktisk berøring rundt dette. Vi ønsker også å undersøke hvilke implikasjoner kontroversielle spørsmål kan ha for lærerrollen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det er helt frivillig å stille som informant i denne studien, og man kan når som helst trekke seg fra studien. Dette er en kvalitativ studie med intervju som metode. Deltakelse innebære at man stiller opp på et intervju som varer ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil, dersom informant/informantene godtar dette, bli spilt inn på lydopptaker. Det vil også bli tatt notater underveis i intervjuet.

All informasjon fra datainnsamlingen vil bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne informanter. Det er kun vi og veileder som vil ha tilgang til informasjonen fra intervjuene, og all informasjon vil bli behandlet varsomt og konfidensielt. I forbindelse med at oppgaven leveres 01.06.2017 vil alle opplysninger slettes og anonymiseres. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å være en del av denne undersøkelsen kan samtykke gis gjennom underskrift på dette dokumentet. Ved eventuelle spørsmål ta kontakt med: Frida Bergersen på 47908847 eller fridabergersen@hotmail.no, eller Ida Warloe Bruun på 92485543 eller idabruun@gmail.com

Med vennlig hilsen

Frida Bergersen og Ida Warloe Bruun

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Appendiks 4: Godkjenning fra NSD



Elin Sæther
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 20.12.2016

Vår ref: 50770 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50770</i>	<i>Efaringer fra lærere og elever knyttet til klasseromssamtale rundt LGBTQ</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Elin Sæther</i>
<i>Student</i>	<i>Frida Bergersen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.