

Undervisning i kontroversielle temaer i et flerkulturelt klasserom

En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere ved to flerkulturelle skoler oppfatter og håndterer undervisning i kontroversielle temaer

Emma Thøgersen Martinsen



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

15.06.2020

Undervisning i kontroversielle temaer i et flerkulturelt klasserom

En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere ved to flerkulturelle skoler oppfatter og håndterer undervisning i kontroversielle temaer.

© Emma Thøgersen Martinsen

2020

Undervisning i kontroversielle temaer i et flerkulturelt klasserom

Emma Thøgersen Martinsen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få et innblikk i hvordan lærere forstår og jobber med kontroversielle temaer i et klasserom preget av mangfold. Interessen for denne tematikken stammer både fra erfaringer jeg har gjort på to svært ulike praksisskoler, samt min egen bakgrunn fra Oslos østkant. Hensikten har vært å lære av hvordan andre lærere underviser i kontroversielle temaer på en inkluderende måte, med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan oppfatter og håndterer lærere ved to ulike skoler undervisning i kontroversielle temaer i et flerkulturelt klasserom?* Videre har jeg formulert tre forskningsspørsmål. Disse tar for seg hva lærerne oppfatter som kontroversielt og hvorfor, hvilken betydning de mener undervisning i kontroversielle temaer har i skolen og hva som kan være utfordrende med slik undervisning, samt hvilke strategier og undervisningsmetoder de tar i bruk når de skal undervise i slike temaer.

Jeg har anvendt et kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg har gjennomført fem intervjuer av tre samfunnsfaglærere og to lærere i religion og etikk fra to ulike videregående skoler. For å belyse mine funn har jeg benyttet meg av teoretiske, empiriske og didaktiske perspektiver som først og fremst tar for seg skolens demokratimandat, undervisning i kontroversielle temaer, håndtering av hatefulle og fordomsfulle ytringer, samt et normkritisk perspektiv på det flerkulturelle klasserommet.

I analysen blir det klart at lærerne først og fremst oppfatter temaer og problemstillinger knyttet til religion, og da islam i særstilling, som kontroversielle i deres klasserom. Videre gjenspeiler analysens funn lærernes store fokus på skolen som en demokratiforbereidende arena, hvor de ønsker å danne elevene til kritiske samfunnsborgere. Dette har også konsekvenser for hvilke undervisningsmetoder og strategier de tar i bruk i undervisning i kontroversielle temaer. Avslutningsvis trekker jeg frem et motsetningsforhold jeg fant i mitt materiale, nemlig at lærerne til en viss grad er med på å opprettholde skillet mellom «oss» og «de andre» i intervjuenes diskurs – selv når de snakker om hvor viktig det er å bruke et inkluderende språk i undervisning i kontroversielle og potensielt splittende temaer.

Forord

Etter fem lange, morsomme og lærerike år på Blindern er det nå på tide å takke for meg for denne gang. Jeg hadde ikke klart å dra i land denne masteroppgaven uten en god håndfull viktige personer.

Jeg må starte med å takke min veileder, Claudia Lenz. Du har hjulpet meg med å forme denne oppgaven fra første lille idénotat. Du er en kunnskapsrik dame på et viktig og spennende forskningsfelt, og jeg har lært mye av å dele denne prosessen med deg. Samtidig har jeg vært heldig som har fått skrive masteroppgaven min gjennom DEMBRA (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme). Å ta del i et fellesskap med både andre masterstudenter og veiledere har gitt meg enda mer motivasjon i arbeidet med denne oppgaven.

Sunniva, Trygve og Ane – vi har holdt sammen siden første uken på UiO. Det har vært utallige lange lunsjpauser og dårlige gruppesamarbeid gjennom de siste fem årene, og uten dere hadde jeg nok ikke funnet min plass på store Blindern.

Jeg må også takke mamma og pappa stort for at dere har åpnet femstjerners hotell og hjemmekontor på Bjørndal denne merkelige våren når jeg har gått på veggen alene i kollektivet. Dere har stått klare for å lytte tålmodig til mine bekymringer, og har alltid noen oppmuntrende ord på lur.

Til Mats, du har alltid større tro på meg enn det jeg har selv. Jeg har ordna meg en skikkelig fin fyr, som gir de absolutt beste klemmene man kan be om.

Til slutt må jeg rette en stor takk til mine fem informanter som ønsket å dele åpent av all deres erfaring med meg. Denne oppgaven hadde ikke eksistert uten dere, og jeg har lært masse om hvordan jeg selv vil bli som lærer gjennom de fine samtalene.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Begrunnelse og motivasjon	1
1.2	Problemstilling og disposisjon	2
2	Teoretiske perspektiver	3
2.1	Skolens mandat	3
2.2	Et demokratisk klasserom	6
2.3	Kontroversielle temaer	8
2.3.1	Hva er kontroversielle temaer og hvorfor undervise i dem?	8
2.3.2	Hvordan undervise i kontroversielle temaer	10
2.3.3	Strategier og posisjonering hos lærerne	11
2.4	Håndtering av ikke-demokratiske verdier og hatefulle ytringer	13
2.5	Et normkritisk perspektiv på det flerkulturelle	15
3	Metode	17
3.1	Design og metode	17
3.2	Rekrutteringsprosessen	18
3.3	Utvalg	19
3.4	Intervjuprosessen	20
3.5	Analyseprosessen	21
3.6	Metodiske refleksjoner	23
3.6.1	Forskerrollen og intervjueffekten	23
3.6.2	Validitet og reliabilitet	24
3.6.3	Forskningsetiske betraktninger	25
4	Analyse	27
4.1	Hva oppfatter lærerne som kontroversielt?	27
4.1.1	Hvorfor er det kontroversielt?	28
4.2	Viktigheten av undervisning i kontroversielle temaer	29
4.3	Utfordringer knyttet til undervisning i kontroversielle temaer	32
4.4	Strategier og undervisningsmetoder	34
4.4.1	Diskusjoner og debattopplegg	34
4.4.2	Bruk av videoer og nettressurser	35
4.4.3	Besøk utenfra	36

4.4.4	Elevens brev til Else.....	37
4.5	Håndtering av uenighet og meningsmangfold	38
4.5.1	Uenighet er positivt.....	38
4.5.2	Et trygt klasserom for diskusjon	39
4.5.3	Å skille mellom sak og person.....	40
4.5.4	Hatefulle ytringer	42
4.5.5	Å inngå kontrakter	43
4.5.6	Hvilken posisjon inntar lærerne?	44
4.6	Konsensus og samarbeid lærerne imellom	46
5	Diskusjon	48
5.2	Tre ulike begrunnelser for hvorfor noe er kontroversielt.....	48
5.3	Hvorfor er undervisning i kontroversielle temaer viktig, og hva opplever lærerne som utfordrende?	50
5.3.1	Fokus på demokrati og kritisk tenkning.....	50
5.3.2	Et trygt og demokratisk klasserom	51
5.3.3	Redd for å miste kontroll over situasjonen	52
5.3.4	Ulike prioriteringer	53
5.4	Undervisningsmetoder og strategier	54
5.4.1	Undervisningsmetoder	54
5.4.2	Bør læreren fremstå som nøytral i diskusjonen?.....	56
5.4.3	Nulltoleranse for hatefulle ytringer?.....	57
5.5	Egne holdninger og lærer-bias	58
5.6	Oppsummering.....	60
5.7	Implikasjoner for lærerrollen	61
	Litteraturliste.....	64
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	68
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	69
	Vedlegg 3: Intervjuguide	72
	Vedlegg 4: Elses kontrakt i religion og etikk.....	74

1 Innledning

1.1 Begrunnelse og motivasjon

Valg av tema for min masteroppgave springer først og fremst ut fra min interesse for å trekke dagsaktuelle problemstillinger inn i klasserommet. Gjennom mine praksisperioder har jeg vært på svært ulike skoler, og jeg trives best i undervisningssituasjoner hvor man opplever at elevene virkelig bryr seg og engasjerer seg i undervisningstemaet.

Som gryende samfunnsfaglærer trekkes jeg mot de temaene som skaper splid og temperatur i samfunnet, men det er også disse det kan være spesielt utfordrende å undervise i (Europarådet 2016:7). Jeg var blant annet i praksis på en flerkulturell videregående skole hvor jeg og en medstudent hadde ansvaret for å planlegge og gjennomføre undervisning om barnemishandling i sosialkunnskap. I forbindelse med dette hadde vi lange samtaler med veileder om hvordan vi burde gå frem og hva vi burde ta hensyn til. Vi fikk her virkelig erfare hvor sammensatt det kan være å undervise i kontroversielle og sensitive temaer.

Jeg har også opplevd å undervise i et tema jeg oppfattet som kontroversielt, nemlig gjengproblematikk og narkotika med Oslogjengen *Young Bloods* som utgangspunkt. Undervisningsopplegget holdt jeg for en klasse på ungdomstrinnet på Oslos vestkant. Jeg var forberedt på mye engasjement og heftige diskusjoner, men ble heller møtt med relativt lite interesse. Dette fikk meg til å tenke mye over hvor ulikt elever kan oppfatte ting, og at det varierer stort fra klasserom til klasserom hva som oppleves som kontroversielt og hva som skaper engasjement.

Min interesse for det mangfoldige og inkluderende klasserommet var på mange måter utgangspunktet for at jeg ønsker å undersøke hvordan lærere på flerkulturelle skoler oppfatter og forholder seg til undervisning i kontroversielle temaer. Målet mitt er først og fremst at jeg selv skal sitte igjen med økt kunnskap og innsikt på feltet. Jeg ser det som essensielt og styrkende for meg som nyutdannet å kunne lære av andre med god erfaring innenfor tematikken. Samtidig ønsker jeg at denne oppgaven kan være et lite bidrag til hvordan man på en inkluderende og mangfoldig måte kan undervise i dagsaktuelle og kontroversielle temaer.

1.2 Problemstilling og disposisjon

Oppgavens overordnede problemstilling lyder som følger:

«Hvordan oppfatter og håndterer lærere ved to ulike skoler undervisning i kontroversielle temaer i et flerkulturelt klasserom?»

Det er lærernes egne tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til undervisning i kontroversielle temaer jeg ønsker å studere. Jeg har gjennom forskningsprosessen hatt en ganske åpen problemstilling, før jeg senere har utformet tre forskningsspørsmål som har hjulpet meg med å konkretisere problemstillingen og avgrense oppgaven:

1. Hva oppfatter lærerne som kontroversielle temaer og hvorfor?
2. Hvilke refleksjoner har lærerne rundt betydningen av undervisning i kontroversielle temaer, og hvilke utfordringer kan melde seg i slik undervisning?
3. Hvilke strategier og undervisningsmetoder tar lærerne i bruk i undervisning som omhandler kontroversielle temaer?

Forskningsspørsmålene har langt på vei også vært utgangspunktet for arbeidet med intervjuguiden, samt struktureringen av analysekategorier og senere diskusjonskapittelet. Dette har både vært en fruktbar måte for meg å jobbe systematisk med datamaterialet på, samtidig som jeg opplever det som en fin måte å opprettholde en oversiktlig struktur på oppgaven.

Oppgaven består av fem kapitler. Det neste kapittelet vil legge de teoretiske og didaktiske rammene for masteroppgaven, samtidig som jeg vil trekke frem hvorfor disse bidragene er relevante for undervisning i kontroversielle temaer. Kapittel tre tar for seg de metodiske avgjørelsene jeg har tatt underveis i forskningsprosessen, samt noen refleksjoner rundt oppgavens troverdighet. Videre vil kapittel fire være en empirinær presentasjon av studiens funn. I det siste kapittelet vil jeg trekke frem de viktigste funnene, og drøfte dem i lys av de teoretiske og didaktiske bidragene presentert i kapittel to. Avslutningsvis vil jeg si noe om hvilke implikasjoner mine funn kan ha for lærerrollen og profesjonsutvikling.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres ulike teoretiske perspektiver som vil legge grunnlaget for min diskusjon av studiens funn. Kapitlet består både av teoretisk forskning og empiriske bidrag på feltet jeg skriver meg inn i med denne masteroppgaven, og presenterer bidragenes forståelse av skolens mandat og formål, og undervisning i kontroversielle temaer. Det teoretiske rammeverket om kontroversielle temaer tar både for seg undervisningsmetoder og strategier, samt hvordan man kan håndtere ikke-demokratiske holdninger. Til slutt presenteres et normkritisk perspektiv på det flerkulturelle, ettersom at oppgaven omhandler undervisning i klasserom preget av mangfold.

2.1 Skolens mandat

Forskjellige forestillinger om skolens mandat har konsekvenser for betydningen av kontroversielle temaer i klasserommet. Utdanningsforskeren og pedagogen Gert Biesta (2009) så et behov for et endret fokus på hva som utgjør hensikten med utdanning, etter det han mente var en tendens til å ensidig fokusere på målinger og testing av resultater i offentlige diskusjoner om utdanning. Han mener at formålet med utdanning er et sammensatt spørsmål, men at man kan fastslå tre overordnede funksjoner ved god utdanning. Disse funksjonene kaller han henholdsvis for kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering. Kvalifikasjon handler om skolens og lærernes ansvar for å kvalifisere barn og unge til å «gjøre noe», eller tilegne seg kunnskap om ferdighetene som trengs for å forstå ulike konsepter og gjennomføre ulike aktiviteter. Dette er en av de mest grunnleggende og viktigste funksjonene til utdanning, ettersom at man skal utdannes og kvalifiseres til å kunne gjennomføre videre jobb i samfunnet og på den måten bidra til økonomisk vekst. Videre har sosialiseringsfunksjonen ved utdanning å gjøre med de mange måter vi gjennom utdanning blir en del av sosiale, politiske og kulturelle «ordrer». Dette er en av de faktiske effektene ved utdanning, også i de tilfellene hvor sosialisering ikke nødvendigvis er det eksplisitte målet med utdanningsprogrammer. Samtidig er det andre tilfeller hvor man med hensikt underviser med mål om å videreføre spesifikke normer og verdier i samfunnet, blant annet ved å undervise om demokratiske verdier eller verdier for arbeidsmoral. Mens man i utdanningens sosialiseringsfunksjon har som mål å plassere «nykommere» i allerede gitte ordrer, ønsker man med utdanningens subjektiveringsfunksjon å utdanne elevene til å bli selvstendige og kritiske tenkere (Biesta

2009:39-41). Tanken om skolens sosialisering- og subjektiveringsfunksjon kan føres over til undervisning i kontroversielle temaer, hvor slik undervisning kan bidra til at elevene utvikler både demokratiske verdier og kritisk refleksjon.

I den overordnede delen av læreplanen (LK20) er demokrati og medvirkning trukket frem som en av seks verdigrunnlag for opplæringen. Her står det blant annet at «Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte» (Utdanningsdirektoratet 2020a). Dette fokuset på demokrati og medvirkning som viktige verdier i norsk skole er noe de fleste lærere betrakter som svært viktig. Samtidig poengterer Stray og Sætra (2016a) at mange lærere opplever at det er for liten tid og rom i hverdagen til å drive med demokratiundervisning (s-14-15). På bakgrunn av dette lanserte de det de mener er en mer helhetlig tilnærming til demokratiundervisning. For at demokratiundervisningen skal bidra til å skape utdannede individer og deltagende medborgere, må undervisningen skje gjennom tre dimensjoner. Det er ikke nok å tilegne seg kunnskap om demokratisk deltagelse, undervisningen må også skje for og gjennom demokratisk deltagelse. Undervisning om demokrati handler om kunnskapstilegnelse. Kunnskap danner grunnlaget for at elevene skal kunne bli informerte borgere, og elevene skal ha kunnskap om og forståelse av det samfunnet de lever i. Videre handler undervisning for demokratisk deltagelse om verdier og holdninger. Det er ikke nok å ha et godt pensum om demokrati, hvis undervisningen ikke er organisert demokratisk. Her er læreren sentral og skal gå frem som en rollemodell for elevene ved å modellere handlinger som er bygget på demokratiske verdier og holdninger. Til slutt er undervisning gjennom demokratisk deltagelse knyttet til begreper som medvirkning, deltagelse og praktiske erfaringer. Det sentrale er at det åpnes for deltagelse i selve beslutningsprosessen, og at elevene får legge frem sine synspunkter og høre andres meninger. Det er på denne måten de lærer å forholde seg til andre argumenter og betydningen av meningsbryting (Stray & Sætra 2016a). Man kan bruke Stray og Sætras forskning som argument for å inkludere kontroversielle temaer i undervisningen, ettersom at kontroversielle temaer er autentiske og aktuelle temaer, konflikter og spørsmål. Når disse blir brakt inn i undervisningen blir elevene nødt til å ta stilling til det, og de oppfordres til å delta i demokratiske diskusjoner og læringssituasjoner.

Samfunnskunnskapsfaget er et fag som gjennom tidene har manglet en fagdidaktisk kanon eller grunnmodell som definerer hensikt, det mest sentrale innholdet og arbeidsmåter. Faget

kan ende opp med å bli en oppsamlingsplass for temaer skolen mener at man må si noe om, men som ikke passer inn i de mer etablerte fagene. Et slikt fag vil det være svært vanskelig å undervise i (Børhaug 2005:171). Medborgerskap og demokrati er tverrfaglige temaer i fagfornyelsen, og skal derfor ha en sentral plass i alle fag i norsk skole. Når det er sagt har samfunnsfaget et særskilt ansvar for å utdanne elevene til demokratisk deltagelse. Dette gjenspeiler seg både i fagets formål og kompetansemål. I følge Børhaug (2005) kan samfunnskunnskapsfaget begrunnes på tre ulike måter, nemlig ved å se faget i et nytteperspektiv, i et politisk styringsperspektiv der nasjonsbygging og legitimering av samfunnsforholdene er hovedfokuset, eller i et dannelsesperspektiv der myndiggjøring og bevisstgjøring av elevene er det viktigste (s.171). I den nye læreplanen for samfunnsfag ser man at dannelsesperspektivet får betydelig plass under fagets sentrale verdier:

Samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar [...] Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenking, skaparglede og utforskartronge og byggje opp under haldningar og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald. (Utdanningsdirektoratet 2020b).

Dannelsesperspektivet i læreplanen poengterer altså viktigheten av samfunnsfaget som et fag som skal forberede elevene på å leve i et demokrati. Danning vil i denne sammenheng innebære at elevene gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til, og deltar i ulike kulturformer i samfunnet (Børhaug 2005:174). Videre er myndiggjøringsaspektet ved dannelsesperspektivet spesielt viktig i samfunnskunnskap. Danning innebærer nemlig kritisk vurdering av samfunnsforhold og eget forhold til disse. Danning skal også gjøre elevene oppmerksomme på at adferd, vurderinger og sosiale ordninger ikke er gitt, men kan diskuteres og forandres (Børhaug 2005:174) I stedet for å kun passivt tilpasse seg samfunnet, skal elevene nå utdannes til å bli dannede medborgere som kritisk deltar og handler i et demokrati. Dette perspektivet er i tråd med læreplanens overordnede del hvor det blant annet står i kapittel 2.5.2 under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap at «Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Utdanningsdirektoratet 2020a). Samtidig har kritisk tenkning fått en større plass i læreplanens overordnede del, hvor det trekkes frem at

etablerte ideer og sannheter må granskes og kritiseres for at samfunnet skal videreutvikles og ny innsikt skal vokse fram.

2.2 Et demokratisk klasserom

De siste 20 årene har teorien om deliberativt demokrati blitt mye diskutert innenfor politisk teori, og har senere også skapt interesse innenfor demokratisk utdanning. Forskere og didaktikere innenfor demokratisk utdanning er blant annet interessert i hvordan ferdigheter og verdier som er nødvendige for deltakelse i et deliberativt demokrati kan bli formidlet og lært i skolen (Samuelsson 2016:1). Teorien om deliberativt demokrati fremmer tanken om at essensen i demokratisk politikk ligger i den felles deliberasjon som ligger til grunn for kollektiv beslutningstaking, og ikke i stemmegivning og representasjon. I et deliberativt demokrati blir avgjørelser fattet på et grunnlag av bred, offentlige debatt, og helst gjennom konsensus etter at borgerne har luftet sine velbegrunnede synspunkter. Demokratiet vil derfor legitimeres gjennom en prosess hvor man gir forsvarsverdige grunner, argumenter og forklaringer for offentlige avgjørelser. En god deliberativ prosess burde være basert på «den ideelle talesituasjonen», en kommunikativ situasjon der alle kan bidra, der de har en lik stemme, og hvor de kan snakke fritt og ærlig uten interne eller eksterne begrensinger. Det finnes en bred enighet på feltet om at formålet med et deliberativt demokrati er rettet mot en dannelselse av en kollektiv vilje, hvor deltakerne prøver å oppnå en avtale om hva som skal gjøres og hvordan man skal handle (Samuelsson 2016:2).

Kritikere av den deliberative demokratiteorien mener at et slikt demokrati er urealistisk, ettersom at mennesker ikke verken ønsker eller er i stand til å delta i demokratisk deliberasjon. Mennesker er drevne av egeninteresser og er ikke villige til å ta avgjørelser basert på det felles beste. Kritikerne mener også at vi er for irrasjonelle og emosjonelle i vår natur til å kunne lytte åpent til begrunnelser og argumenter. Hvis fremtidige borgere får opplæring i hvordan man deltar i et deliberativt demokrati, vil sannsynligheten for at de vil inneha de nødvendige ferdighetene og delta i et slikt demokrati senere i livet øke. Utdanning for et deliberativt demokrati søker derfor å utdanne fremtidige borgere til å delta og sammen skape demokratiske deliberasjoner, ved å først og fremst lære dem hvordan man begrunner påstander, lytter og reflekterer over andres argumenter, for så å strebe etter å finne en felles løsning med andre medborgere (Samuelsson 2016:3).

Tomas Englund (2006) har gjort et forsøk på en pedagogisk oppfatning av den noe abstrakte politiske teorien. En deliberativ læringssituasjon er ifølge Englund en situasjon der (a) forskjellige synspunkter blir konfrontert med hverandre og argumenter for dem blir artikulert; (b) det er toleranse og respekt for den konkrete andre, og deltakerne lytter til hverandres argumenter; og (c) det er elementer av kollektiv viljedannelse, et ønske om å oppnå konsensus eller en midlertidig avtale. Det er også formulert to tilleggskriterier som (d) tillater at tradisjoner stilles kritiske spørsmål i deliberativ kommunikasjon, og (e) at deliberativ kommunikasjon til slutt skal skje uten lærerens kontroll og tilstedeværelse (s.512).

Det finnes forskjellige teoretiske innganger til diskusjonen om demokratisk dannelse og undervisning på det didaktiske feltet. Lars Laird Iversen (2019) argumenterer for et fokusskifte i demokratiforskning i skolen, hvor man skal anse det ideelle demokratiske klasserommet som et uenighetsfellesskap. Iversens utgangspunkt er en kritikk av det mye omtalte idealet om klasserommet som et *safe space*. Han mener at begrepet er politisert og tvetydig. Samtidig peker han på at ved å omtale klasserommet som et *safe space* lover læreren mer enn det han/hun kan holde. Dette begrunner han i tre konkrete eksempler fra det norske klasserommet hvor lærerne i visse situasjoner ikke kunne garantere at det ville oppleves som et safe space for alle elevene i klassen. En av lærerne Iversen snakket med presenterte blant annet et dilemma hvor en av elevene hadde betrodd seg til henne om sin skeive legning. Hun hadde et ønske om å kunne forsikre han om en LGBT-positiv atmosfære i klasserommet, men det ville være en risiko for at noen minoritets elever kunne uttrykke en form for homofobi. Samtidig var de samme minoritets elevene utsatt for økonomisk marginalisering i andre situasjoner. Det er altså flere situasjoner som lærerne vil ha vanskelig med å få kontroll på, også fordi elevene har sine egne diskurser utenfor klasserommet (s.316-324).

Begrepet uenighetsfellesskap skiller seg noe ut fra teorien om et deliberativt demokrati i klasserommet. Formålet med et deliberativt demokrati er at man sammen gjennom deliberasjon skal komme frem til en felles løsning eller beslutte et felles valg. Selv om Iversen (2019) også nevner målet om å løse felles problemer eller utfordringer, er hovedfokuset først og fremst på det demokratiske fellesskapet som oppstår i et uenighetsfellesskap, samt at uenighet både er lærerikt og sunt. Det er ikke alltid nødvendig å konkludere med en felles mening i klasserommet, hvis diskusjonen har vært sivilisert på tross av et mangfold av ulike meninger. Det typiske uenighetsfellesskapet består av folk som ikke har valgt sitt fellesskap, men som har blitt satt sammen på tilfeldig vis. Iversen formulerte

begrepet for første gang etter at han hadde gjennomført klasseromsobservasjoner i religionsfaget i ungdomsskolen. I flere av disse timene var det lagt opp til diskusjoner rundt verdispørsmål, og lærerne fremstod som fornøyde når mange av elevene hadde bidratt med ærlige og modige innspill. Selv om elevene visste at andre var uenige våget de å stå frem med egne meninger, og tryggheten i klasserommet fremstod som en forutsetning for bred uenighet. Det vil si at jo bedre fellesskap klassen hadde, jo enklere var det å vise uenighet. Iversen poengterer også at mennesker er komplekse og ofte motsigende, og som ungdommer i skoleløpet har man ofte ikke funnet sin egen identitet. I et uenighetsfellesskap må det være rom for å prøve ut ting, feile og ombestemme seg (s. 324-325).

2.3 Kontroversielle temaer

2.3.1 Hva er kontroversielle temaer og hvorfor undervise i dem?

Det har altså de siste tiårene blitt et større fokus på skolens demokratimandat, og på at elevene skal dannes til aktivt deltagende medborgere. Dette har resultert i at det har blitt svært aktuelt å bringe kontroversielle, sensitive spørsmål inn i opplæringen (Europarådet 2016:13). Det er bred enighet om at undervisning i kontroversielle temaer spiller en sentral rolle i å forberede elevene til samfunnsdeltakelse, blant annet fordi skolen er en fin arena hvor elevene blir utfordret til å engasjere seg i demokratisk dialog med medelever som har andre meninger enn dem selv (Hess & McAvoy 2013:6; Hess 2009; Europarådet 2016:13).

Stradling (1984a) definerer kontroversielle temaer som temaer hvor samfunnet for øvrig, lokalsamfunnet eller skolen i seg selv, har en tydelig delt oppfatning av temaet eller problemet og hvor ulike grupper tilbyr motstridende forklaringer og løsninger basert på forskjellige og alternative verdier (s.121). Definisjonen utarbeidet av Europarådet er noe forenklet, men fortsatt rimelig lik: Kontroversielle tema er «tema som vekker sterke følelser og skaper splid i lokalmiljøer og samfunn» (Europarådet 2016:14). Felles for de fleste kontroversielle temaer er at de er svært kompliserte og umulig å avklare bare ved å legge frem fakta. Stradling (1984b) skiller derfor mellom temaer som er kontroversielle på overflaten, og temaer som er kontroversielle i seg selv. Den førstnevnte formen kan ofte løses ved å legge frem fakta, mens den sistnevnte formen for kontroversielle temaer kjennetegnes ved at de gir uttrykk for meningsforskjeller og uenighet basert på grunnleggende verdier eller

overbevisninger. De temaene som er kontroversielle i seg selv er med andre ord mye vanskeligere å løse (s.2-3). Hess og McAvoy (2016) opererer med en litt annerledes klassifisering av kontroversielle temaer. De skiller mellom 1) empiriske og politiske spørsmål og 2) om disse spørsmålene er åpne eller avgjort. Empiriske spørsmål defineres som spørsmål som kan undersøkes systematisk basert på observasjon og/eller eksperimentering, mens politiske spørsmål er normative spørsmål om hvordan vi skal leve sammen. Videre er et avgjort spørsmål et spørsmål hvor det er en bred enighet om at en beslutning er berettiget, mens åpne spørsmål er de som er gjenstand for virkelige kontroverser. Dette skillet mener Hess og McAvoy at er viktig å tenke gjennom før man introduserer et kontroversielt tema i klasserommet (s.161).

Samtidig som det finnes ulike kriterier for og teorier om hva som burde presenteres som kontroversielt i klasserommet (se f.eks. Cooling 2012; Hand 2008; Hess & McAvoy 2015), er det viktig å poengtere at kontroversielle temaer er kontekststøttet. Det dukker stadig opp nye problemer og temaer som skaper splid og debatt i samfunnet, og grensene for konflikt er ikke permanente. Som Marie Von Der Lippe (2019) fremhever påvirkes hva som oppfattes som kontroversielt både av tid og sted. Noe som oppfattes som kontroversielt i USA, som for eksempel statlige helsegoder, er ikke kontroversielt i en norsk kontekst. Dette betyr også at noe kan være kontroversielt på en skole i Oslo, men ikke på en annen skole i samme by. Det kan til og med endre seg fra klasse til klasse innenfor samme skole (s.2).

Kontroversielle temaer kan introduseres i klasserommet av læreren som en del av undervisningen, men de kan også dukke opp uanmeldt. Det er derfor en forskjell mellom å undervise i kontroversielle temaer, og å håndtere dem når de plutselig dukker opp i skolehverdagen. De påfølgende perspektivene tar først og fremst utgangspunkt i den førstnevnte formen, nemlig når læreren bevisst bruker kontroversielle temaer i undervisningen.

Stradling (1984a) trekker frem to hovedgrunner for å gjennomføre undervisning i kontroversielle temaer, henholdsvis saksrelaterte og prosessrelaterte grunner. Saksrelaterte grunner handler om at temaene i seg selv er svært aktuelle og relevante for elevenes liv. Det kan også være temaer som berører store moralske, politiske og økonomiske problemer i vår tid, og er derfor temaer elevene burde vite noe om som en del av skolens dannelsesmandat (s.123). Samtidig kan det være med på å balansere og nyansere mediens ensidige fokus på og dekning av kontroversielle temaer (Europarådet 2016:14). Prosessrelaterte grunner handler

derimot om at temaet i seg selv er mindre viktig enn det diskusjonen om temaet bringer med seg av lærdom. Undervisning i kontroversielle temaer vil på denne måten blant annet bidra til at elevene får innsikt i viktig lærdom om holdninger og atferd (Stradling 1984a:123; Europarådet 2016:15). Stradling (1984a) trekker frem at lærerne inkluderer kontroversielle temaer i undervisningen av prosessrelaterte grunner fordi de a) bidrar til at elevene utvikler akademiske ferdigheter som å formulere hypoteser, samle og evaluere fakta og analysere statistikk; b) fordi undervisning i kontroversielle temaer tilbyr et nyttig innhold for å praktisere sosiale ferdigheter som å kommunisere med andre, vise empati og forståelse og evne å samarbeide i prosjekter; og c) fordi spesifikke konflikter eller temaer kan brukes som nyttige case-studier for å forstå og anvende teorier og generaliseringer (s.123). Europarådet trekker også frem at undervisning i kontroversielle temaer kan være med på å styrke elevene demokratiske deltakelse og interesse, slik at de utvikler respekt for demokratiske verdier og ønsker å delta i samfunnsspørsmål også utenfor skolen (Europarådet 2016:15).

2.3.2 Hvordan undervise i kontroversielle temaer

Ettersom at kontroversielle temaer som nevnt er kontekstavhengig, vil det være vanskelig å gi noen klare svar på hvordan man burde undervise i kontroversielle temaer. Noe som fungerer med en elevgruppe, kan fort falle til grunn i en annen klasse. Dette krever naturligvis mye av læreren, spesielt når undervisning i kontroversielle temaer ofte byr på ulike utfordringer. Disse utfordringene kan blant annet gå på lærerens valg av undervisningsstrategier, å ta hensyn til elevenes følelser, å ha kontroll over stemningen i klasserommet, mangel på spesialkunnskap på feltet og håndtering av spontane spørsmål og kommentarer fra elevene (Europarådet 2016:16). Undervisning i kontroversielle temaer krever dermed at læreren er lydhør for sammenhengen og evner å være fleksibel. Europarådet (2016) nevner en rekke måter å møte disse utfordringene på, men jeg vil her kun trekke frem noen av dem.

Læreren burde alltid reflektere over hvilke utfordringer de ulike kontroversielle temaene presenterer. Det å evne å se hvilke situasjoner som krever hvilke undervisningsstrategier er viktig for at man skal gjøre elevene åpne for nye tanker og ideer. Videre er det å ha et trygt klasserommiljø og en demokratisk skolekultur av stor betydning når man skal undervise i kontroversielle temaer, ettersom at stemningen bør være åpen og tolerant. I stedet for å innta en rolle som kunnskapsrik ekspert burde man bruke utforsknings- og problembasert undervisning (Europarådet 2016:19-21). På denne måten unngår læreren å fremstå som den

personen som har det fulle overblikket eller fasiten på en situasjon eller et problem som kan være svært komplisert, samtidig som elevene får mulighet til å utvikle sin kritiske refleksjon. En måte å gjøre dette på er å øve elevene i å kritisk vurdere informasjon og fakta, stille ubehagelige spørsmål, kjenne igjen retorikk og dyrke tvil (Stradling 1984b:115-116). Hvis et tema oppleves som svært utfordrende å undervise i, for eksempel fordi det oppstår svært følelsesladde eller polariserte diskusjoner kan læreren utnytte seg av pedagogiske metoder som å skape distansering ved å presentere historiske, oppdiktete eller geografiske paralleller. Læreren kan også presentere ny informasjon eller nye argumenter når minoriteter blir trakassert eller det hersker konsensus i klasserommet, dette fordi elevene burde bli presentert og eksponert for ulike synsvinkler og argumenter som får dem til å reflektere over egne holdninger og verdier. Å bruke et upersonlig språk kan også være lurt ettersom at elever ofte kan ha et personlig forhold til ulike kontroversielle temaer. Det kan derfor være lurt å si «oss» og «samfunnet vårt», og ikke «du», «din» og «de», for å skape et miljø hvor elevene kan føle seg som en del av fellesskapet. Hvis elevene oppleves som uinteresserte og passive kan det være nødvendig å bruke engasjerende bakgrunnsmateriell og aktiviteter (Europarådet 2016:21-22). Til slutt trekker både Stradling (1984b) og Claire og Holden (2007) frem nytten av å samarbeide med andre. Mens Stradling lanserer ideen om team-undervisning hvor lærere går sammen og tar for seg ulike deler av et svært komplisert tema, anbefaler Claire og Holden å samarbeide med både elever, lærere og foreldre. I tillegg viser de til fordelene av å invitere eksterne foredragsholdere eller organisasjoner som har god og bred erfaring med ulike kontroversielle temaer. Å la disse «ekspertene» få snakke og interagere direkte med elevene kan være et fint tilskudd i undervisningen.

2.3.3 Strategier og posisjonering hos lærerne

Ved undervisning i kontroversielle temaer kommer lærerne aldri utenom det faktum at de selv er individer med egne, personlige verdier og holdninger. Det kan være vanskelig å stille seg på utsiden av et kontroversielt tema og utøve den akademiske distansen som kan være nyttig i andre undervisningssammenhenger. Av den grunn har mye av rådene til lærere som skal undervise i slike temaer gått på det å gjennomføre en balansert undervisning for å ikke fremstå som partisk eller forutinntatt. Det er mye diskusjon i litteraturen på feltet om hvordan man kan minske risikoen for partiskhet eller å bli anklaget for partiskhet. Stradling (1984b) trekker frem ulike former for strategier lærere kan benytte seg av i klasserommet:

Læreren kan innta rollen som *nøytral ordstyrer* og kun være leder av diskusjonen uten å gi uttrykk for egne meninger og holdninger. Denne strategien reduserer risikoen for å påvirke elevene, men kan være vanskelig å gjennomføre, spesielt når elevene legger frem dårlig begrunnede argumenter og meninger. Samtidig kan strategien få elevene til å stille spørsmål ved lærerens troverdighet.

Hvis læreren inntar en *balansert* rolle, vil man legge frem en rekke synspunkter på et tema så overbevisende og nøytralt som mulig. Elevene kan da bli presentert for nye ideer og argumenter og se flere dimensjoner ved spørsmålet. Samtidig kan en slik fremgangsmåte gi inntrykk av at alle argumenter er like fornuftige og legitime. I klasserommet kan dette også føre til at mange ekstreme holdninger og standpunkt kommer til uttrykk, og dette kan igjen forsterke eksisterende fordommer.

Ved å innta rollen som *djevelens advokat* velger læreren å bevisst ta motsatt standpunkt fra elevene. Slik kan mange ulike synspunkter og argumenter komme til uttrykk og tas på alvor. Det er vel og merke en risiko for at elevene tror at dette er lærerens personlige meninger, og hvis læreren argumenterer riktig godt kan dette være med på å forsterke eksisterende fordommer.

Læreren kan også velge å være *åpen og engasjert* i diskusjonen, og derav dele sine egne meninger og synspunkter. På denne måten blir elevene bevisst lærerens forutinntatte meninger, og de kan derfor lette forholde seg kritisk til måten læreren velger å undervise på. Samtidig kan en ulempe være at elevene har lett for å bare adoptere lærernes meninger fordi de tror det er riktig og trygt å holde med læreren (Stradling 1984b:113-112).

I noen tilfeller kan læreren ønske å gi inn i en rolle som *alliert* med en gruppe elever. Fordelen med dette er at svake elever eller marginaliserte grupper får en stemme og den støtten de trenger, og at de på denne måten lærer hvordan man bygger argumenter. Læreren burde dog være oppmerksom på at elevene kan tro at dette er noe læreren mener personlig, eller at læreren favoriserer visse elever.

Til slutt kan læreren fremme en offisiell linje i diskusjonen, og føre undervisningen i tråd med synspunktene myndighetene har. På denne måten får undervisningen offisiell legitimitet, og det beskytter læreren mot kritikk fra myndighetene. Dette kan skape vanskeligheter for de lærerne som har et helt annet syn enn myndighetene, samtidig som mange elever kan oppleve

at deres personlige meninger ikke teller ettersom at det kun er ett syn som dominerer og teller i samfunnet (Europarådet 2016:17).

2.4 Håndtering av ikke-demokratiske verdier og hatefulle ytringer

Stray & Sætra (2016b) diskuterer i sin artikkel hvordan norske lærere i stor grad er styrt av det sterke demokratimandatet i skolen. Lærerne har tro på elevenes fornuft, og de mener at elever kan og burde erverve seg innsikter på selvstendig grunnlag. Lærerne fra studien Stray & Sætra henviser til er opptatt av at alle synspunkter skal få plass i en demokratiserende dialog. Ettersom at lærerne skal fremme demokratiske verdier og handle demokratisk, trekker Stray & Sætra frem tre ulike måter å handle på gjennom dialogen når de møter ikke-demokratiske ytringer og holdninger i klasserommet. Lærerne kan velge å løse situasjonen ved å a) gå inn i en konfrontasjon, b) bruke argumentasjon eller c) stille spørsmål.

Konfrontasjon er snakk om en form for overtalelse, hvor lærere konfronterer elevene med at hans eller hennes syn er uholdbart eller feilaktig. Her avvises elevens egne innsikter og refleksjoner, og eleven blir derfor omgjort til et objekt som tvinges til å underkaste seg den ordenen læreren setter i klasserommet. Konfrontasjon kan samtidig forklares ut ifra et perspektiv hvor man ønsker å fremme prinsippet om at alle elever kan uttrykke seg på like og rettferdige betingelser. Læreren kan derfor ønske å gripe inn når noen elever vanskeliggjør andres deltagelse i diskusjonen. En pedagogisk begrunnelse for dette er at eleven bryter med grunnleggende regler for saklig meningsutveksling, noe som igjen kan undergrave dialogens demokratiske potensiale (Stray & Sætra 2016b:286-287).

Hvis det skal være rom for alle mulige synspunkter i den demokratistyrkende dialogen kan det være lurt å noen ganger gå for en annen strategi enn konfrontasjon, slik at man ikke risikerer at elevene ikke tør å uttrykke sine meninger. Ved å møte ikke-demokratiske holdninger gjennom argumentasjon kan disse synspunktene settes på prøve gjennom en kunnskapsbasert diskusjon. Tanken er at det gjennom denne diskusjonen vil bli fremmet et bedre demokratisk argument som vil trumfe de ikke-demokratiske holdningene, og derfor stå som en regel (Stray & Sætra 2016b:288).

Til slutt kan man velge å møte disse holdningene og verdiene ved å stille spørsmål og lytte, og på denne måten være åpen for ulike forklaringer. En av lærerne i Stray og Sætras studie poengterer at å møte elevene med en konfronterende holdning kan føre til at elevene går inn i en form for forsvarsposisjon, i stedet for å vise vilje til å høre ut lærerens synspunkter. Hvis man som lærer viser at man er mottagelig for elevenes meninger, vil de forhåpentligvis møte lærerne med samme åpenhet. Det skal også poengteres at dette er en forenklet typologi, hvor handlingsmåtene ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende. Man kan for eksempel derfor gå inn i en argumenterende konfrontasjon, eller stille spørsmål på en måte som oppfattes som en konfrontasjon (Stray & Sætra 2016b:288-289).

Moldrheim og Lenz (2019) problematiserer «nulltoleranse»-begrepet i opplæringslovens paragraf 9a, og hvordan sanksjonsbaserte strategier i møte med situasjoner der fordømmer kommer til uttrykk i skolen kan få en uheldig virkning. Nulltoleranse forbindes ofte med handlekraft og det å «slå hardt ned» på uønsket atferd. Denne tilnærmingen er ofte preget av at ting må opphøre med en gang og fullstendig. Det er naturligvis viktig å stanse plaging og trakassering av elever med en gang, men hvordan skal man gjøre dette ved å både beskytte den eller de som blir krenket og samtidig opprettholde en god relasjon til den som krenker? Forskning viser at sterkt sanksjonsbaserte strategier og atferdsregulering ofte ikke bidrar til å stanse trakassering eller endre fordømmer, men heller hindrer sosial samhandling og skaper en barriere for positiv utvikling i læringsmiljøet. I stedet for straff- og belønningssystemer som skaper overfladisk lydighet og disiplinering, bør elevene og læreren felles tolke enkelthendelsene og bidra til en atferdsendring basert på innsikt og refleksjon. Moldrheim og Lenz trekker frem at lærere bør reflektere rundt hvilke konsekvenser intens atferdsregulering kan få, og at slik regulering ikke bør få ødelegge gode relasjoner til elever. I stedet bør man prøve å løse situasjonen på en slik måte at både den som blir utsatt for krenkende utsagn og holdninger og den som krenker blir ivaretatt, samtidig som det ikke hindrer kritisk selvrefleksjon. På bakgrunn av dette lanserer de tommelfingerregelen: «*trekk inn, ikke støt ut - uansett*», og kommer med noen konkrete strategier på hvordan man kan skape et læringsmiljø der problematiske holdninger møtes, utfordres og kritisk reflekteres gjennom samhandling (s.34-44).

2.5 Et normkritisk perspektiv på det flerkulturelle

Det kan være nyttig å ta utgangspunkt i et normkritisk perspektiv når man skal undervise i kontroversielle temaer. Åse Røthing (2016) poengterer at et slikt perspektiv inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold i gitte kontekster. Et normkritisk perspektiv kan være med på å skape bevissthet rundt etablerte normer som skaper andregjøring, utenforskap og utrygghet, samt å trene opp forskere, lærere og elevers blikk til å se og undersøke egne og andres privilegier. Slike privilegier kan knyttes til både kultur, religion, hudfarge, legning og sosial bakgrunn, og det er derfor lurt at lærere har et bevisst forhold til dette når de skal undervise om vanskelige temaer i et flerkulturelt klasserom (s.45). I undervisning og tematisering av etniske og religiøse minoriteter er det i følge Røthing fire komponenter som har betydning for hvordan lærere nærmer seg disse områdene, nemlig kunnskap, språk, holdninger og maktkritiske perspektiver. Disse komponentene henger sammen; økt kunnskap kan bidra til et mer presist språk for å adressere vanskelige temaer, og økt kunnskap og bevisstgjøring kan bidra til å utvikle et kritisk blikk på og refleksjon over egne holdninger (Røthing 2016:46). I undervisning i kontroversielle og sensitive temaer er det hensiktsmessig at læreren reflekterer over egne verdier og forutinntatte holdninger, og hvordan dette kan være med på å påvirke læringssituasjonen. Man burde være kritisk til hvordan man underviser om og for «de andre», og hvordan man med språket skiller mellom «oss» og «dem». Undervisning som er med på å opprettholde det etablerte skillet mellom «det normale» og «de andre» bør utfordres, og lærerne bør reflektere over hvordan deres undervisning kan være med på å bidra til endring (Røthing 2016:46).

I en artikkel Elisabeth Eide (2014) skrev om hvordan mediene er med på å skape og videreføre en forestilling av hvem som oppfattes som en del av «det store vi», inkluderte hun intervjuer med flere informanter med minoritetsbakgrunn som hadde en del medieerfaring. Her trekker hun blant annet fram at informantene ble utsatt for det hun kaller «etnifisering». Begrepet kan defineres som ensidig eller dominerende fokus på en person eller gruppe som etnisk og bestemmende for deres liv og kompetanse. Videre betyr etnifisering å fokusere på forskjeller, basert på en kombinasjon av «kultur» og eventuell synlig forskjell. I senere tid har det kanskje blitt lagt større vekt på religion, og da en form for «kulturering» særlig i omtale av muslimer (s.161). Hvis informantene var politisk aktive var det antatt at de var innvandrerpoltiker. De opplevde også at det var et ensidig fokus på det negative, og at det for eksempel ikke kom like godt fram at barn i det pakistanske miljøet gjør det bra på skolen.

Informantene trakk også fram at de måtte *etnisifisere seg selv* for å komme til orde (Eide 2014:162). En slik representasjon av minoritetsgrupper kan for majoriteten virke lite problematisk og høyst naturlig, noe som igjen understreker at dette er et resultat av godt etablerte normer i samfunnet. I et flerkulturelt klasserom burde læreren ha et kritisk forhold til hvordan slike former for utenforskap blir skissert i undervisning i kontroversielle temaer, både av læreren selv, elevene i klasserommet, læringsressursene som blir brukt og massemediene.

3 Metode

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for de valgene som har blitt tatt i forskningsprosjektets ulike faser. Dette er for å gi leseren av masteroppgaven innsyn i hvilke valg og refleksjoner som har blitt gjort i løpet av studien. Alle valg har blitt tatt bevisst med et mål om å besvare oppgavens problemstilling på best mulig vis. Jeg vil starte med å beskrive prosjektet design og valg av metode, før jeg beveger meg over til rekrutteringsprosessen hvor jeg også vil gi en beskrivelse av informantene under oppgavens utvalg. Videre vil jeg legge frem hvordan intervjuprosessen og analyseprosessen ble gjennomført, samt si noe om resultatenes gyldighet og troverdighet. Avslutningsvis vil jeg trekke frem noen forskningsetiske betraktninger som gjør seg gjellende for mitt masterprosjekt.

3.1 Design og metode

Valg av metode må alltid begrunnes i studiens formål, og det må derfor finnes en logisk sammenheng mellom problemstilling og metode i et helhetlig forskningsdesign (Everett & Furseth 2012:128). Det vil være hensiktsmessig å finne ut av hvilke typer data og metode som på best mulig vis kan gi svar på det problemstillingen søker å svare på (Silverman 2011:45). Ettersom at jeg med denne oppgaven ønsker å belyse hvordan et utvalg lærere på to ulike skoler i Oslo håndterer og opplever undervisning i kontroversielle temaer, ble det hensiktsmessig å ta i bruk et kvalitativt forskningsdesign. Hensikten med oppgaven er ikke å fremskaffe data generaliserbare for alle lærere i videregående opplæring i Oslo, ettersom at dette ville vært et potensielt prosjekt større enn en masteroppgaves begrensinger både i tid og omfang.

Ettersom jeg med mine forskningsspørsmål ønsker å belyse lærernes egne tanker og refleksjoner rundt undervisning i kontroversielle temaer, ble det kvalitative forskningsintervjuet det naturlige metodevalget for denne masteroppgaven. Et forskningsintervju er «et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede» (Kvale & Brinkmann 2015:22), og man kan derfor gjennom et slikt intervju stille spørsmål som oppleves viktige for intervjupersonenes livsverdener (Kvale & Brinkmann 2015:26).

Jeg valgte å ta i bruk en semi-strukturert intervjuguide med noen forhåndssette spørsmål, hvor målet er å innhente beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Holdstein & Gubrium 2003:67; Kvalte & Brinkmann 2015:22). Slik kunne jeg passe på at vi var innom de temaene jeg mente var viktige å snakke om, samtidig som jeg åpnet for at lærerne selv var med på å påvirke hvilke opplevelser og situasjoner fra deres lærerhverdag som ble mest vektlagt. Det som senere viste seg å ikke være relevant for masteroppgavens problemstilling, slik som lengre refleksjoner om spesifikke hendelser som ikke kunne defineres som kontroversielle temaer, ble senere luket ut gjennom analyseprosessen.

3.2 Rekrutteringsprosessen

Formålet med denne studien var utgangspunktet for valget av de lærerne jeg til slutt endte opp med å intervju. Jeg hadde en tanke om at jeg ønsket å intervju lærere fra to ulike videregående skoler med en stor andel elever med flerkulturell bakgrunn, først og fremst fordi jeg var interessert i hvordan de underviste i kontroversielle temaer i klasserom preget av etnisk og kulturelt mangfold. Det er en kjensgjerning at skolene på Oslos østkant har vært kjent for å ha elever med mange ulike etniske opphav, og det var for så vidt min forutinntatte tanke om at disse klasserommene kunne utfordre lærernes håndtering av kontroversielle temaer i undervisningen som gjorde at jeg oppsøkte disse skolene.

Samtidig kan det være utfordrende å kontakte helt ukjente skoler og lærere, og det kan være hjelpsomt å rekruttere gjennom bekjentskap. Derfor fikk jeg hjelp av min veileder med et bredt nettverk innenfor Osloskolen, som satte meg i kontakt med en fagkoordinator i samfunnsfag ved en av skolene i Oslo øst. På dette viset fungerte min veileder som det Fangen (2011) kaller for en *portvakt* eller en *døråpner*, nemlig en person som kan formidle kontakt med andre aktuelle informanter (s.53). Når initiativet kommer fra en man kjenner til vil det også være større sannsynlighet for at man ønsker å bidra som informant. Dette er også noe av grunnen for valget av lærere ved den andre skolen i Oslo øst, som nemlig er en skole jeg har nærhet til selv. På denne skolen kjenner jeg flere av lærerne personlig, og jeg har også vært der i praksis for noen år siden. Navnet mitt var naturligvis kjent for de lærerne jeg kontaktet, noe som økte deres interesse for mitt prosjekt.

Tilgjengelighet var altså et av kriteriene for rekrutteringen som ble gjort. Samtidig kan det være flere fordeler ved å rekruttere via bekjentskap, annet enn at det er enklere å skaffe informanter. Mitt forhold til den ene skolen kan problematiseres, men det opplevdes også som en stor fordel. Lærerne var blant annet allerede komfortable med den sosiale situasjonen, og mitt kjennskap til skolen gjorde at intervjuene var avslappet, samtalen gikk uanstrengt og jeg kunne sette flere av svarene jeg fikk inn i en mer helhetlig kontekst.

Jeg gikk frem ved at jeg sendte en mail til fagkoordinatoren ved Roseby skole hvor jeg informerte om masteroppgavens tema og formål, samt hva slags deltagelse jeg ønsket fra lærerne. Han tok så på seg oppgaven å rekruttere to andre lærere på hans team, som jeg igjen tok kontakt med. Jeg sendte også mail til to ulike lærere ved Drømmeby VGS, den skolen jeg selv hadde kjennskap til. Her var det en av dem som ville delta personlig, mens hun andre som kun underviste i norsk og mediefag henviste meg videre til en kollega som hadde vist interesse. Alle lærerne fikk tilsendt mail med informasjonsskriv utformet etter NSD sin egen mal, hvor alt av informasjon om masteroppgaven var redegjort for.

3.3 Utvalg

Informanter i kvalitative intervjuundersøkelser er som regel ikke tilfeldig plukket ut, men derimot valgt ut etter en hovedregel om at de av ulike grunner ønsker å uttale seg om det aktuelle temaet for studien. Det er altså problemstillingen som legger grunnlaget for hvilke informanter man ønsker å intervju (Tjora 2017:130). Utvalget er på så måte strategisk med få informanter som alle hadde litt ulik bakgrunn i læreryrket. Dette er ofte foretrukket i kvalitative studier (Kvale & Brinkmann 2018:148). Med tanke på masterstudiens begrensede tidsdimensjon valgte jeg å intervju fem lærere, fordelt på de to ulike skolene i Oslo øst. Det tar en del tid å bearbeide datamaterialet i ettertid (Kvale & Brinkmann 2015:147; Dalen 2013:45), og dette måtte også tas hensyn til i utvalget. Jeg hadde ikke så mange krav for utvalg av informanter, bortsett fra at de helst underviste i et samfunnsfaglig emne eller i religionsfaget på videregående. Dette var først og fremst et krav jeg satt ettersom at min masteroppgave er samfunnsfagdidaktisk fundert. Samtidig så jeg verdien av å intervju religionslærere, som ofte underviser i verdispørsmål som kan oppleves som kontroversielle. De fem lærerne underviste i flere ulike fag ved siden av, alt fra kroppsøving til mediefag, noe som også preget alle intervjuene som ble gjennomført. Under følger en presentasjon av de

fem lærerne som deltok i studien, hvor både navn på informantene og de to skolene er oppdiktede med hensyn til krav om anonymitet.

Else jobber som lærer i religion og etikk og mediefag på Drømmeby VGS. Hun har jobbet som medielærer i 12 år, og tok en årsenhet i religion etter omleggingen av yrkesfaglinjen medier og kommunikasjon. Hun har derfor kun jobbet som religionslærer i et drøyt år.

Anne-Marie jobber som lærer i sosiologi og sosialantropologi, og er i tillegg rådgiver ved Drømmeby VGS. Hun startet karrieren som lærer på folkehøyskole i tre år, før hun startet på Drømmeby VGS for 12 år siden. Dette semesteret er hun rådgiver samtidig som hun underviser i sosiologi og sosialantropologi på studiespesialisering.

Anders er fagkoordinator for samfunnsfagseksjonen ved Roseby VGS. Han har jobbet fulltid som lærer siden 2011, og startet som lærer ved Roseby skole i 2013. Nå underviser Anders i samfunnsfag, historie og politikk og menneskerettigheter.

Marte er en relativt nyutdannet lærer ved Roseby skole. Hun gikk ut av lektorprogrammet våren 2019, og har siden skoleåret 2019/20 jobbet på Roseby skole. Hun var under studietiden ansatt som underviser på 22.juli-senteret, hvor hun blant annet har hatt undervisning på Utøya for ungdomsskoleklasser og konfirmanter. Dette skoleåret underviser hun både i religion og etikk og kroppsøving.

Tone er rådgiver og samfunnsfaglærer ved Roseby skole. Hun startet sin lærerkarriere i 2000 på en barne- og ungdomsskole i Oslo øst. Hun har tidligere jobbet med minoritetsspråklige elever på en annen videregående i byen, og startet på Roseby i 2013. Tone har undervist i samfunnsfag på de fleste linjene på Roseby skole, og har i tillegg undervisningskompetanse i psykologi og kroppsøving.

3.4 Intervjuprosessen

Alle intervjuene fant sted på de to skolene hvor lærerne jobber. Dette var først og fremst for at det skulle føles enkelt, tilrettelagt og lite tidkrevende for de som ønsket å bidra til masteroppgaven. Det ble tatt opptak av alle de fem intervjuene gjennom UiO sin nettskjema-app som følger NSDs retningslinjer for personvern og oppbevaring av data. Alt av

oppbevaring og transkribering ble gjort gjennom stasjonære PC-er på Universitetets eiendom, slik at jeg slapp å laste ned lydfilene på mine personlige enheter.

Intervjuguiden startet med en del generelle spørsmål om lærernes erfaring innenfor læreryrket, før vi bevegde oss over til de temaene studien handler om. Det var en relativt lang intervjuguide, og jeg opplevde allerede under det første intervjuet med Else at vi var innom flere av spørsmålene uten at jeg trengte å stille dem. Derfor valgte jeg i de senere intervjuene å bruke intervjuguiden mer som en sjekklister, hvor jeg kunne forsikre meg om at vi fikk dekket alle punktene i løpet av samtalen. Dette resulterte blant annet i at jeg i de fem intervjuene stilte spørsmålene på forskjellige måter og ved ulike tidspunkter. Videre varte selve intervjuene mellom 40 minutter og en time. Variasjonen kan skyldes forskjellige ting, men det handlet først og fremst om at noen lærere var mer kortfattet enn andre, samt at ikke alle hadde like mange konkrete eksempler knyttet til undervisning i kontroversielle temaer å dele.

3.5 Analyseprosessen

I kvalitativ forskning er det vanlig å anse hele forskningsprosessen som en del av dataanalysen, ettersom at fasene i slike studier ofte går mye over i hverandre. Når man forbereder undersøkelsen, samler inn og transkriberer intervjuene vil man hele tiden gjøre opp egne forståelser og tolkninger (Larsen 2017:113). Jeg vil av den grunn gå gjennom hvordan min analyseprosess for denne masteroppgaven har tatt form og blitt gjennomført, slik at det også er enklere for leseren å forstå hvordan jeg har kommet frem til mine funn i de senere kapitlene.

Å overføre de muntlige intervjuene til skriftlig tekst gjør at datamaterialet gjøres tilgjengelig for analyse. Det faktiske, muntlige intervjuet vil ved transkripsjon miste flere ting som kan være avgjørende for den meningen som ble skapt i intervjuøyeblikket, blant annet kroppsspråk, toneleie og konteksten intervjuet ble gjennomført i (Kvale & Brinkmann 2015:204-205). Man kan derfor ikke si at de fem intervjuene jeg transkriberte ikke ble utsatt for noen som helst form for hverken tolkning av meg eller tap av innhold. Det er derfor viktig å tenke gjennom hvor man vil legge lista for transkripsjonene og være konsekvent mot den formen for transkripsjon man velger. Når det er sagt valgte jeg å transkribere intervjuene så ordrett som mulig. Av både hensyn til informantene, og hvordan muntlig språk ser ut på

trykk, valgte jeg å ikke transkribere pauser, avbrytelser, nølinger som «eh», og alle fyllord som «ikke sant» og «liksom» (Kvale & Brinkmann 2015:208). Bakgrunnen for dette er blant annet at jeg oppdaget tidlig at både jeg og mine informanter brukte en hel del fyllord og pauser som både så kronglete ut skriftlig, og derfor var en forstyrrelse for budskapet i ytringene, og ikke minst tok veldig lang tid å transkribere. Jeg mener heller ikke at valget om å ekskludere slike ord og pauser fikk noen stor betydning for meningene intervjupersonene kom med. Det hendte i løpet av intervjuene at samtalen tok vendinger som ikke var relevant for min studie og mine forskningsspørsmål, og i disse situasjonene har jeg valgt å ikke bruke tid og ressurser på å transkribere de passasjene.

Videre vil jeg si at analyseprosessen min bærer preg av det Thagaard (2013) kaller for en abduktiv tilnærming. Dette vil si at min forskning preges av et samspill mellom en induktiv og deduktiv tilnærming, hvor etablert teori har blitt brukt som et utgangspunkt for min forskning, samtidig som analyse av mønstre i mine data gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver (s.197). Jeg var naturligvis interessert i undervisning i kontroversielle temaer før jeg gjennomførte min datainnsamling, noe som gjorde at jeg hadde lest meg opp på en del teori på dette feltet. Det var også viktig for meg å ha en viss forståelse for det teoretiske rammeverket slik at jeg kunne utforme en passende intervjuguide med fruktbare spørsmål. Samtidig var kategoriseringen av sitater fra analysen tydelig empirisk forankret ettersom at jeg var opptatt av å ta utgangspunkt i det som skilte seg ut og var gjennomgående i alle intervjuene.

Jeg valgte å ta utgangspunkt i intervjuguiden og forskningsspørsmålene i arbeidet med å systematisere og kode materialet. Etter å ha lest gjennom intervjuene opp til flere ganger, tok jeg utgangspunkt i det Tjora (2012) kaller for en intuitiv vinkling, hvor jeg først tok tak i det jeg umiddelbart oppfattet som gjennomgående i intervjuene (s.177). Deretter sorterte jeg sitater fra alle fem intervjuene under det som til slutt ble syv underkategorier. Jeg opprettet Word-dokumenter for alle disse underkategoriene, og på den måten var det enklere for meg å se hva som gikk igjen i uttalelsene til de ulike lærerne. Disse kategoriene ble også stående som underoverskrifter i det følgende analysekapittelet. Videre er selve analysen løst inspirert av en innholdsanalyse hvor jeg undersøker datamaterialet for å identifisere meningsfulle mønstre i uttalelsene til lærerne. Jeg er interessert i deres meninger knyttet til mitt tema, og dette vil igjen vurderes i forhold til eksisterende forskning og teorier (Larsen 2017:114).

3.6 Metodiske refleksjoner

Det finnes mange ulike syn på validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning, og om det er hensiktsmessig å operere med disse termene i det hele tatt. Når det er sagt er det nødvendig å demonstrere hvorfor ens forskning skal tas alvorlig og oppfattes som troverdig. Jeg vil derfor presentere noen refleksjoner rundt studiens troverdighet og gyldighet, samt noen etiske betraktninger. Jeg vil både trekke frem hva jeg har gjort, og hva jeg kunne gjort bedre for å styrke oppgaven.

3.6.1 Forskerrollen og intervjueffekten

For å blant annet imøtegå kritikk om subjektivitet i tolkningen av intervjumaterialet, er det viktig å tydeliggjøre egen forskerrolle. Egne forutinntatte overbevisninger og posisjonering på feltet kan være med på å påvirke hvordan studien blir gjennomført og presentert (Dalen 2013:95; Cresswell & Miller 2010:127). Min interesse for undervisning i kontroversielle temaer kommer blant annet fra min oppvekst på Oslos østkant. Jeg har selv gått på skoler hvor det har vært høy temperatur i klasseromsdiskusjoner, samtidig som jeg i løpet av utdanningen min har vært i praksis i klasserom preget av lite engasjement for politiske og kontroversielle spørsmål. At jeg er fra Oslo øst selv har påvirket min interesse for undervisning i et klasserom preget av mangfold. Samtidig må jeg erkjenne at jeg oppfattes som utenforstående først og fremst fordi jeg er en forsker på besøk, og dette kan ha påvirket hvordan lærerne jeg intervjuet fremstilte seg selv og skolen de jobbet på. Med en norsk far og dansk mor blir jeg i tillegg plassert i en kategori som mange av minoritetselvene ikke identifiserer seg med. Dette er også kategorier lærerne sannsynligvis plasseres i ettersom at alle fem tilsynelatende fremstår som etnisk norske. Det at alle mine informanter, inkludert meg selv, er eller fremstår som etnisk norske har gjort at jeg har blitt veldig bevisst på hvordan jeg ønsket å gjennomføre intervjuene og vinkle min oppgave, slik at det ikke vil fremstå som «vi hvite» som problematiserer undervisning i kontroversielle temaer med «de andre, ikke etnisk norske elevene». I analyseprosessen er dette også noe jeg har prøvd å trekke frem og være kritisk til i fremstillingen av lærernes utsagn. Det at jeg hadde god kjennskap til Drømmeby skole fra tidligere, gjorde også at jeg hadde noen forutinntatte inntrykk av hvordan det var å være lærer der. Det var derfor viktig for meg å prøve å ikke stille ledende spørsmål eller lete etter bekreftelse på mine antagelser i analysearbeidet.

Dette med å stille ledende spørsmål er det Larsen (2017) kaller for spørsmåseffekten. Hun trekker også frem intervju-effekten som vesentlig. Intervjueren kan påvirke situasjonen på flere måter enn å kun stille ledende spørsmål, blant annet ved å komme med reksjoner eller mangel på reaksjoner på uttalelser fra lærerne. Hvem man er som person har også mye å si. Det er for eksempel vanskelig å si om lærerne jeg intervjuet hadde ordlagt seg annerledes hvis jeg tydelig hadde hatt en annen etnisk bakgrunn (s.124). Det at jeg før intervjuet sendte ut et informasjonsskriv om hva studien skal handle om, og at lærerne i stor grad ønsker å fremstå som demokratifremmende forbilder kan også ha påvirket hvilke svar de har gitt meg. Det er vanskelig for meg å vite om de ville svart ærlig hvis de selv følte at deres mening ikke var forenlig med skolens demokratimandat for eksempel.

3.6.2 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om datamaterialets gyldighet, og om det er relevant for det man ønsker å undersøke (Everett & Furseth 2012:135), og Cresswell & Miller (2010) trekker frem flere ting man kan gjøre for å styrke studiens validitet. En av disse tingene er det de kaller for «member-checking». Det går ut på at man sjekker med sine informanter om man har forstått uttalelsene deres riktig, slik at informantene også kan stå inne for de tolkningene man har gjort som forsker i ettertid (s.127). Jeg har ikke kontaktet informantene i ettertid og spurt dem om de føler seg riktig forstått og fremstilt. «Member-checking» kan samtidig være problematisk ettersom at det ikke er alltid forskeren og kildene har lik oppfatning av situasjonen. Det jeg derimot gjorde var å stille oppklarende spørsmål under intervjuene hvis det var noe jeg syntes var uklart ved uttalelsen deres. På den måten fikk de mulighet til å formulere seg på nytt slik at det var større sannsynlighet for at jeg forstod budskapet i det de prøvde å formidle.

Fordi jeg blant annet ønsket å finne ut av *hvordan* lærerne jobber med og underviser i kontroversielle temaer, kunne det vært hensiktsmessig å bruke en form for triangulering av metode for å styrke studiens kredibilitet (Cresswell & Miller 2010:126-127). Ved å for eksempel gjennomføre observasjon av undervisningssituasjoner om kontroversielle temaer kunne jeg fått innsikt i hvordan lærerne faktisk underviser i kontroversielle temaer, og ikke kun hvordan de snakker om at de gjør det. Dette ville på en annen side kanskje vært for tidkrevende for en masterstudie, og da måtte jeg eventuelt bestemt meg for å følge færre lærere eller klasser. Samtidig har jeg ved bruk av flere forskjellige teoretiske innganger gjort

meg nytte av teoretisk triangulering, og fått muligheten til å belyse funnene mine på ulike måter.

Reliabilitet viser til dataenes pålitelighet, og handler i kvalitative studier om de empiriske funnene som presenteres baserer seg på faktiske forhold (Grønmo 2004:240-248). Det er derfor viktig å vise hvordan man har kommet frem til funnene og kategoriene i analysen, og dette er noe jeg har etterstrebet tidligere i kapitlet ved å detaljert og systematisk beskrive hvordan jeg jobbet med materialet mitt. Samtidig er det en kjensgjerning at man kan se seg «blind» på eget materiale. Min posisjonering på feltet kan også ha påvirket mitt systematiske arbeid med materialet, selv om jeg hele tiden har etterstrebet å være bevisst denne problemstillingen. Denne oppgaven skriver seg på mange måter inn i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, hvor man ser på intervjuene som kunnskapsskapende i sin natur. Dette vil si at kontekst og aktører er av stor betydning for meningsskapingen. Det kan derfor diskuteres om det er hensiktsmessig å sikre høy grad av reliabilitet ved å undersøke det sammen feltet med andre metoder, ettersom at kunnskap ikke er noe som objektivt kan reproduseres uavhengig av tid og sted.

3.6.3 Forskningsetiske betraktninger

I all empirisk forskning er grundighet og pålitelighet viktige vitenskapelige verdier, og med dette kommer det forskningsetiske normer som forskeren plikter å følge. Noe som er spesielt viktig i forskning som innebærer andre informanter, er lover og regler som har til hensikt å verne om forsøkspersonenes integritet. Jeg vil i dette delkapittelet gjøre rede for hvilke grep jeg har tatt for å sikre en forsvarlig og etisk redelig forskningsprosess, med fokus på informert og fritt samtykke, oppbevaring av data og konfidensiell og anonym deltagelse.

Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper består i at all deltagelse skal bygge på samtykke, og at dette samtykket skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring 2016:31). For å forsikre meg om at informantene mine fikk nok informasjon før jeg startet intervjuene, sendte jeg et informasjonsskriv¹ på mail. I dette skrivet beskrev jeg både hva studien gikk ut på, hvordan jeg ville oppbevare og behandle dataene og at de kunne trekke seg fra deltagelsen uten konsekvenser. Dette skrivet tok jeg også med på intervjuet, hvor vi brukte tid på å gjennomgå det. På det samme informasjonsskrivet ga også alle fem

¹ Se vedlegg nummer 2

informantene skriftlig samtykke til at de ønsket å delta i prosjektet. Dette informasjonsskrivet ble utformet etter Norsk senter for forskningsdatas (NSD) egen mal, og var en del av meldeskjemaet jeg fylte ut i vinter for å få studien og innsamlingsprosessen godkjent.

Videre har det vært viktig å opprettholde informantenes krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt, og at all innsamlet forskningsdata ble anonymisert (Befring 2016:32). Jeg har ved ingen anledninger operert med eller dokumentert informantenes virkelige navn, og jeg har i min omtale så langt det går prøvd å usynliggjøre hvilke skoler disse lærerne jobber på. Balansegangen mellom å verne om informantenes personvern og integritet, og samtidig gi innsikt i spennende funn ved lærernes noen ganger motsigende og ambivalente utsagn har jeg opplevd som spesielt utfordrende. Jeg vil ikke tro at mitt masterprosjekt er et ømtålig eller sensitivt tema for informantene, men noe jeg langt på vei opplevde at lærerne mer enn gjerne ønsket å diskutere. Når det er sagt vil min masteroppgave bli tilgjengelig offentlig, og informantene skal ikke føle på noe risiko ved å delta. Selv om lærerne var åpne om hvordan de opplever undervisning i kontroversielle temaer, kan det i visse tilfeller hende at mine fremstillinger og tolkninger er av betydning for informantene. Ettersom at noen utsagn fra lærerne problematiseres i denne oppgaven, og formålet til en viss grad er å komme med forslag til forbedringer, handler konfidensialitet også om respekt overfor informantene.

4 Analyse

Jeg vil i dette kapitlet fremlegge resultatene av analysearbeidet. Kapitlet vil være empirinært og presentere funnene i intervjumaterialet som vil stå sentralt i det påfølgende diskusjonskapitlet. I metodekapitlet ble det beskrevet hvordan selve analyseprosessen foregikk. Det viste seg at jeg hadde en viss formening om hvilke kategorier jeg kunne bruke på forhånd, blant annet kategorien om hva lærerne oppfatter som kontroversielt. Samtidig oppdaget jeg at det var flere kategorier som ble fremtredende gjennom arbeidet med intervjumaterialet. Resultatet er at analysekapitlet består av syv kategorier, som sammen har gjort dataene mer oversiktlige å analysere i det omfattende arbeidet med å forsøke å besvare mine forskningsspørsmål.

4.1 Hva oppfatter lærerne som kontroversielt?

En av de tingene som naturligvis står helt sentralt i denne studien er hva lærerne selv legger i begrepet kontroversielle temaer, og ikke minst hva de selv oppfatter som kontroversielt. Det er ikke gitt at alle lærere i den norske skolen har en felles forståelse av hva som kan oppleves som kontroversielt i undervisningen. Det er dog en ting som er gjennomgående i alle de fem intervjuene, og det er at lærerne fokuserer mye på det de mener kan være kontroversielt i et flerkulturelt klasserom. Tone forklarer blant annet hva som skaper mye engasjement og ulike meninger i hennes timer:

Men det er jo temaer som hvert fall skaper stor temperatur blant elevene, og det har ofte med religion å gjøre og det har med homofili å gjøre. Men kanskje mest religion, skikker og islam da i særstilling. Likestilling kan være utfordrende. (Tone)

Marte hadde nylig gjennomført et undervisningsopplegg om islam da jeg intervjuet henne i vinter:

Sånn som nå har jeg om islam, og det i seg selv kan være et kontroversielt tema, fordi det eksisterer veldig mange fordommer og overfor mange av elevene er det veldig nært fordi de er muslimer selv. Så alt knyttet til egentlig fordommer og rasisme, og der man har veldig ulike meninger da [...] Men det er veldig kontroversielt å snakke med

muslimer om islamkritikk og spesielt islamfiendtlighet som jeg akkurat hadde nå.
(Marte)

I tillegg til å snakke om religion, og islam i særstilling, er Anne-Marie og Else også opptatt av at homofili og abort ofte kan oppleves som kontroversielle temaer på Drømmeby VGS. Anders derimot er ikke like opptatt av hvilke temaer han opplever som kontroversielle, men heller hva som gjør at noe kan føles vanskelig og kontroversielt i klasserommet:

Nei, det spørs jo alltid hva man på en måte legger i det. Men jeg er egentlig veldig lite redd for følelser, og også lite redd for at det blir kontroversielt. Det er klart at det som innimellom i så fall kan føles, ja hvis man føler at man går inn i temaer der man ikke har så mye kunnskap. Altså veldig ofte er det jo lange historiske kontekster og ting. Hvor det kan være vanskelig, man kan havne i en ytringsdebatt som havner i en verdidebatt som også på en måte går på en trossammenheng. (Anders)

Her kan det virke som at Anders er mer opptatt av at det er visse temaer som ofte kan skape diskusjon og som kan være krevende å håndtere som lærer fordi de fort kan havne i en kontekst preget av både kulturelle verdier, historisk kunnskap, personlig tro og egne holdninger. Et eksempel han trekker frem i denne sammenhengen er blant annet bruken av det muslimske hodeplagget hijab.

4.1.1 Hvorfor er det kontroversielt?

I løpet av intervjuene ble det klart at lærerne opplevde de samme temaene som kontroversielt på ulikt grunnlag. De var nokså enige om hva som var kontroversielt, men det var ulike forklaringer på hvorfor de opplevde det som vanskelig og kontroversielt i klasserommet. Utdraget fra intervjuet med Tone ovenfor viser for eksempel til en forståelse av kontroversielle temaer som noe som skaper temperatur, engasjement og ulike meninger. Det kan altså virke som at det er uenigheten som oppstår som gjør at noe oppleves som kontroversielt. Det er det samme Marte fremhever når hun sier: *«Der det er et veldig bredt spekter av meninger, jeg synes det er det som gjør det litt mer kontroversielt.»*

I den samme uttalelsen trekker samtidig Marte på enda en vesentlig grunn til at noe oppleves som kontroversielt, nemlig den delen som knyttes til at det kan oppstå sterke følelser og oppleves som veldig nært og personlig for noen i klasserommet. Dette er også noe Anne-

Marie trekker frem når hun snakker om hvorfor homofili var ekstra utfordrende og kontroversielt i en av hennes klasser:

Senest nå så har vi diskutert homofili, det har jeg gjort i alle år. Men det som er at nå har jeg en gutt i klassen som er homofil, det vet ikke de andre. De burde ha skjønt det, men de gjør ikke det. Noen av de går kraftig ut i sine uttalelser, som jeg egentlig er vant til at de gjør. Det har vært noen år hvor det alltid har vært noen veldig sterke stemmer som har vært veldig dømmende. (Anne-Marie)

Her ligger det ekstra kontroversielle i det skjulte, nemlig at Anne-Marie vet noe de andre elevene ikke vet, og hun er derfor spent på hvordan medelevene vil uttale seg om noe som er sårt og personlig for den homofile eleven i klassen hennes. Selv om hun som hun sier har diskutert homofili mange ganger tidligere, er denne situasjonen ny og annerledes for henne som lærer. Her ligger ikke det kontroversielle i uenigheten eller temperaturen som oppstår, men at noen elever blir sårbare når det blir veldig personlig. I tillegg krever denne situasjonen at hun skal sjonglere flere hensyn i diskusjonen og undervisningen enn hun normalt kanskje gjør. Hun skal både skape et mangfold av meninger, holde elevens private situasjon skjult og ta hensyn til at han sitter i klasserommet, samtidig som hun skal respektere de elevene som potensielt er imot homofili. Hun sa også i intervjuet at hun hadde et behov for å forsvare og støtte han og hennes venner som er homofile i diskusjonen.

På samme måte forklarer Anders at det kan være utfordrende å ta en faglig debatt om hijab som et kvinneundertrykkende plagg når det alltid sitter noen med hijab i klasserommet: «*Den balansegangen når det er noen i klasserommet og du ikke helt vet hvilken bakgrunn de sitter der med, synes jeg kan være vanskelig.*»

4.2 Viktigheten av undervisning i kontroversielle temaer

Hvorfor lærerne ønsker å undervise i kontroversielle temaer og hvorfor de mener det er viktig kommer frem i intervjuene både når de prater om hva de mener er kontroversielt i undervisningen, hva de opplever som deres ansvar som lærer i norsk skole, og hva de ønsker å oppnå når de arbeider med kontroversielle temaer i undervisningen. Selv om lærerne hadde en relativt samkjørt begrunnelse for hvorfor de ønsket å undervise i ulike kontroversielle temaer,

finnes det i materialet tre litt ulike argumenter for hvorfor lærerne syntes det var viktig å bruke tid på kontroversielle temaer i religion og etikk og samfunnsfag.

Skolens demokratimandat står sterkt

Det første argumentet springer ut fra en forståelse av skolen som en demokratiforberedende arena (Børhaug 2005; Stray & Sætra 2016a; Utdanningsetaten 2020a). Lærerne ytrer et ønske om at elevene skal kunne bidra i demokratiet og synes derfor at undervisning i kontroversielle temaer kan være med på å forberede elevene på deltagelse i demokratiet etter endt skolegang. En slik tankegang kommer blant annet frem i intervjuet med Anders:

Ja det er mulig, og jeg gjør det ofte nettopp med utgangspunktet i det å stryke de elevene som jeg har her. Og at de skal oppleve en tilhørighet og resiliens, og oppleve at det norske demokratiet og det norske samfunnet er noe de har like stor tilhørighet til og delaktighet til som meg og resten av Norge. (Anders)

I intervjuet med Else brukte vi mye tid på å snakke om et besøk hun hadde arrangert for sin klasse fra organisasjonen for skeive muslimer *Salam*. Hun opplevde at spesielt en gutt i klassen var svært skeptisk til denne talspersonen. Dette ga han uttrykk for både i klasserommet ved å stille upassende spørsmål, og til Else under en privat samtale senere hvor han mente at denne personen ikke kunne kalle seg en ekte muslim. Når Else i etterkant reflekterte over erfaringen og hvorfor hun mente dette besøket var viktig å gjennomføre i hennes klasserom, trakk hun på noe av den samme forståelsen som Anders: «*Ja, for jeg tror mange av dem, både i sin vennegjeng og i sine familier, så er dette liksom noe man ikke forholder seg til. Skal man være en deltagende samfunnsborger så må dette tenkes gjennom da.*»

Inkludering og kritisk tenkning

Marte trekker frem det å se og inkludere elevene i undervisning om kontroversielle temaer:

Men så er det veldig fint for de som blir berørt av islamfiendtlighet for eksempel at de føler at nå jobber vi litt mot det, og at det blir sett og anerkjent. Okay, vi snakker om det på skolen. Vi tar det opp og vi diskuterer, og det er en mye tryggere ramme å ta opp kontroversielle temaer i et klasserom enn at folk sitter på nettet og surfer. (Marte)

Her er det altså snakk om et litt annet fokus, hvor Marte ønsker at elevene med ulik kulturell bakgrunn også skal få oppleve at ting de oppfatter som vanskelig eller urettferdig skal bli tatt seriøst og luftes i et trygt miljø som klasserommet skal være. I tillegg kan det virke som hun henter til et fokus på at elevene skal være kritiske til det som kan leses på ulike nettforum, og hvor klasserommet skal være et troverdig og trygt alternativ for å utforske kontroversielle temaer.

Motarbeide ekstreme holdninger

Det siste argumentet for undervisning i kontroversielle temaer skiller seg noe ut som et mer normativt argument. Både Anne-Marie og Tone, som begge er rådgivere på hver sin skole, snakker mye om ansvaret de har for å motarbeide ekstreme og ytterliggående holdninger på en flerkulturell skole. De ønsker å bruke undervisning i kontroversielle temaer for å «bryte bobla» på skolen og «røske» opp i ting de mener elevene må utfordres på. Tone reflekterer blant annet rundt hvorfor det er viktig å rydde plass til å diskutere religion og islam i hennes timer:

Men å diskutere sånne ting uten at det blir hatefullt, og uten at det blir fordomsfullt. Men å kunne diskutere også se at det er forskjellige ideer om kvinnes stilling eller likestilling eller religionens plass i et liv da liksom [...] Jeg tenker at det er veldig viktig, og det er denne arenaen disse ungene har [...] Mange av mine elever går på koranskole fem dager i uka ved siden av, ikke sant. Og der diskuteres det jo mye. Jeg opplever at noen steder er det veldig dogmatisk, andre steder så, det jo forskjell på disse koranskolene rundt om i byen også. Vi må tørre å diskutere religion, håpet er jo der. Elevene forteller meg jo også at «Lærer du hadde vært skremt altså, hvis du hadde hørt hva de sier» ikke sant. Og det er en sånn vi og dem-tenkning som er ganske sterk. Disse ulike menighetene har en sånn vi-retorikk ja. (Tone)

Anne-Marie uttrykker også et behov for å undervise i temaer som kan være med på å bringe frem i lyset noen urovekkende holdninger og verdier: «Det er bare at i den boblen som vi lever i her så tenker jeg at holdninger må fram i lyset og diskuteres for at noen skal høre at du sier noe som noen andre reagerer på.»

4.3 utfordringer knyttet til undervisning i kontroversielle temaer

Behovet for kontroll i klasserommet

«Det negative med det er jo at det er krevende som lærer og det kan oppstå situasjoner som du ikke har forutsett. Det kan jo være et lite minefelt». Det Marte tar opp her er en av de to mest fremtredende utfordringene samtlige av lærerne er innom når vi snakker om hva som kan være vanskelig når man skal undervise i kontroversielle temaer. Selv om de har et stort ønske om å bringe kontroversielle temaer i samfunnet inn i klasserommet, ser de også at det ikke er helt problemfritt. Marte peker med dette utsagnet på noe flere av lærerne vegrer seg for, nemlig at de ikke kan ha helt fullstendig kontroll på undervisningssituasjonen. De må være forberedt på at det vil dukke opp situasjoner hvor holdninger, ytringer og verdier kan komme overraskende på både dem som lærer og resten av klassen. Tone poengterer også noe av det samme: «Jeg synes det er spennende, men du skal ha tunga rett i munnen og du skal være opplagt den dagen du tar for deg de tingene. For du skal holde ganske stramme tøyer så ikke det sklir helt ut».

Det virker altså som om det kan ligge flere ting bak frykten for å miste kontroll. Lærerne kan oppleve det som vanskelig med kommentarer som strider mot deres egne verdier, ettersom at dette kan skape en emosjonell reaksjon hos dem og andre medelever. Marte trekker blant annet frem frykten for å undervise om 22.juli i tilfelle hun har noen elever som sympatiserer med Anders Behring Breivik. Når Marte beskriver slik undervisning som et minefelt kan det forstås som at flere av temaene kan utløse uante reaksjoner som hun ikke har forutsett, noe som også kan utfordre hennes reaksjons- og handlingsmønster i ømfintlige situasjoner. Det å passe på hvordan man ordlegger seg for å ikke virke fordomsfull eller umusikalsk kan virke som noe Tone oppfatter som en utfordring når hun trekker fram at man skal ha tunga rett i munnen når man underviser om kontroversielle temaer. Samtidig som man skal være åpen for at samtalene kan ta alle mulige retninger, fremhever Tone at man må finne en balansegang så man ikke mister fokuset.

Hva skal prioriteres?

Den andre utfordringen alle fem lærerne tar opp handler om mer strukturelle begrensinger, nemlig prioritering av tid. Anders uttrykker det slik: «Og den avveiningen er kanskje det som er det vanskeligste med lærerhverdagen hele tiden. Hva har man tid til, hva er viktigst?». Det er åpenbart at lærerne hele tiden må gjøre prioriteringer når det kommer til tidsbruk på ulike temaer. Selv om ønsket om å bruke tid på kontroversielle temaer er stort, er det ikke alltid lærerne føler at de har muligheten til å bruke all den tiden de føler at de trenger. Anne-Marie prøver å sette ord på dette problemet, samtidig som hun viser en motivasjon til å prøve å rydde tid og se små muligheter i alle undervisningstimer:

Vi har jo ikke handlingsrom nok i timeplanene og rammeplanene til å på en måte.. vi har 140 timer i faget (sosiologi) og nå på slutten av året så ser jeg at i løpet av så og så lang tid så skal vi gjennom produksjon og fordeling av goder, også kommer det et eller annet tema som vi hadde kjempe lyst til å diskutere så er det ikke sånn at du alltid kan ta deg tid til det da. Og det er den store utfordringen da, men jeg er verdens enkleste til å ta assosiasjoner til noe jeg snakker om og så blir det ofte at vi kan snakke om ting. Men allikevel må du prøve å holde deg til det du skal holde deg til. (Anne-Marie)

Både Tone og Marte synes det i tillegg kan være problematisk med den store valgfriheten i læreplanen. Tone poengterer at det hele tiden er opp til hver enkelt lærer eller skole hvilke temaer man skal vektlegge. Marte mener at det ender med at mange lærere prioriterer ulike temaer i religion helt forskjellig. Ofte opplever hun også at mange lærere vegrer seg for å undervise om 22.juli:

Jeg tror det er veldig stor forskjell egentlig på hvordan lærere griper slike temaer. Fordi det er jo lagt opp til enorme valgfriheter. Jeg er ikke nødt til å ha om islamkritikk, og jeg blir kanskje ikke oppfordra til det heller ut ifra læreplanen som er nå. Så det er jo for eksempel fra et eget initiativ og en egen tanke om at det er viktig [...] Du tar jo hele tiden prioriteringer, og da tror jeg det er veldig mange som ikke.. Jeg merker til og med at når jeg snakker med andre lærere om 22.juli så blir de litt sånn «Oi, snakker du om det egentlig? Det er litt skummelt da» (Marte)

Det kan altså virke som om lærerne opplever at den store valgfriheten i timeplanen gjør at man blir nødt til å undervise i kontroversielle temaer på eget initiativ. Når det oppleves som ubehagelig, eller hvis læreren ikke føler seg kompetent til å gjennomføre undervisning i kontroversielle temaer, kan man lett velge det bort. På Roseby skole har de blant jobbet mye med antirasistisk arbeid, ekstremisme og konspirasjonsteorier. Dette er først og fremst fordi fagseksjonen i samfunnsfag har vært pådrivere når det kommer til å inkludere aktuelle og vanskelige temaer i undervisningen.

4.4 Strategier og undervisningsmetoder

4.4.1 Diskusjoner og debattopplegg

I løpet av intervjuene var det nærliggende å snakke mer om hvordan lærerne gikk fram i undervisning om kontroversielle temaer. Dette var noe jeg hadde forberedt spørsmål til i intervjuguiden, samtidig som flere av lærerne snakket om det uoppfordret. Det viste seg at alle de fem lærerne først og fremst ønsket å oppfordre til mye muntlig øving og aktivitet i timer hvor de tok for seg kontroversielle temaer. Anders poengterer dog at det alltid er avhengig av klassen han underviser:

Nei altså jeg har nok mer, generelt sett har jeg mer muntlig aktivitet, og spesielt i timene. Men det er jo selvfølgelig litt elevgruppeavhengig. Hvis ting eskalerer veldig fort i en gruppe, eller at de er veldig rotete som gruppe hvor ting kommer ut av kontroll hvis de ikke jobber individuelt – da må man jo jobbe noe mer individuelt. Men ellers så er jeg mer opptatt av at de skal prøve meningene sine og bryne dem litt på hverandre og på oss, og at vi skal diskutere ting litt. (Anders)

Både Marte, Tone og Else fortalte om ulike former for debattopplegg, hvor elevene skulle sette seg inn i et kontroversielt og mye debattert tema for å senere presentere sine argumenter i en styrt debatt i klasserommet. Marte og Tone fremhever også at det kan være greit av ulike grunner å sette noen rammer for diskusjonen:

Ja, en måte er å komme med case så det ikke blir så personlig. At vi har casestudier hvor det er en som har opplevd sånn og sånn, hva skal han eller hun gjøre? Det er jo en måte å nærme seg et tema så det ikke blir så personlig. Hvor man kan diskutere for

og imot. En annen ting er å gi roller, at dere er for og dere er mot. At man inntar forskjellige roller sånn at det ikke blir din personlige mening. For en del av disse spørsmålene er jo veldig personlige. Og gjøre det litt ufarlig da å kunne nærme seg ja.
(Tone)

Dette med å bringe temaene inn i klasserommet og over i en diskusjon på en ufarlig og mindre personlig måte kan bidra til at elevene både tør å delta mer og får utfordret sitt eget personlige syn. Å styre en debatt hvor elevene får frie tøyler og skal diskutere ut fra eget ståsted er utfordrende ettersom det fort kan bli sårt, samtidig som det kan utvikle seg til en følelsesstyrt og lite kritisk diskusjon. I tillegg er det viktig å trene elevene i å kunne bygge gode, saklige og kritiske argumenter og å kunne se et problem eller en sak fra ulike sider. Marte ønsker i tillegg at elevene skal føle seg inkludert, og at undervisning i kontroversielle temaer ikke skal være med på å opprettholde sosiale og kulturelle skiller i samfunnet. Hun formulerer det slik:

Jeg er veldig bevisst på språkbruk. Jeg prøver så langt jeg klarer å ikke skape et sånt «oss/dem skille». At man snakker om det som en sånn fremmed, muslimer er noe annet enn, altså det er ikke noe sånt «vi». Å heller si «de av oss som er muslimer» er mye mer samlende. Så det å ha et inkluderende språk. (Marte)

4.4.2 Bruk av videoer og nettressurser

En annen ting som alle lærerne utnyttet seg av i undervisning om kontroversielle temaer var ulike former for tv-serier, dokumentarer, filmer og debattprogram som er tilgjengelig på internett. Tone trekker frem hvordan det også kan være med på å skape engasjement uten at det blir for personlig for elevene. Anne-Marie har derimot brukt debattprogrammet *Chattes* på NRKTV for å vise elevene hvordan en gjeng med flerkulturelle unge voksne diskuterer ulike verdispørsmål i dagens samfunn. Her forklarer hun hvorfor hun valgte å bruke en annen journalistisk miniserie i sitt klasserom:

Men nå viste jeg den VGTV homoterapi, og da med han som bor oppi her – Brian. Det her var jo egentlig litt på oppfordring fra han gutten i klassen som er homofil, fordi det var interessant å se hvordan klassen reagerte på dette. Det er liksom en av dem. (Anne-Marie)

Anders, som også jobber som historielærer, bruker ofte historiske og dokumentariske bilder fra ulike situasjoner opp gjennom århundret. Han viser til at dette både får elevene til å reflektere over ulike former for kontroverser, samtidig som bildene krever forskjellig grad av historisk og kontekstuell kunnskap:

Jeg tenker også at jeg en del ganger tar utgangspunkt i en del kontroversielle bilder, hvor jeg spør hva de ser, hvordan er det, hvor tror de vi er sånn rent historisk, hva er bakgrunnen for bildet. Det kan være alt fra veldig tydelige bilder, til egentlig ganske utydelige. Fra Breivik som står og på en måte gjør sin nazihilsen inne i rettsalen, som naturligvis er veldig tydelig, til et fra USA hvor far og datter er kledd for å gå på High School. Da har de akkurat åpnet for mixed schools på 60-tallet i USA, hvor hun må slutte etter en uke fordi hun utsettes for så mye hets. (Anders)

4.4.3 Besøk utenfra

Alle de fem lærerne jeg intervjuet hadde veldig god erfaring med å hente inn ulike eksterne folk for å bistå i undervisning om kontroversielle temaer. Tone har blant annet hatt flerkulturelle forfattere inne på besøk som har gitt ut verk om hvordan det er å vokse opp som en minoritet i Norden. Her fikk elevene mulighet til å stille forfatterne mange spørsmål, og elevene var blant annet opptatt av at forfatterne brakte skam over familien ved å utlevere dem i sine litterære verk. Else hadde som nevnt hentet inn en homofil muslim fra organisasjonen Salam. På den måten fikk de en beretning om hvordan det var å kombinere det å være oppvokst som troende muslim med å være homofil. Anders fortalte også om en fin erfaring med vitner fra 22.juli og Utøya, hvor 300 elever satt helt stille og fulgte med i auditoriet. Dette brukte lærerne i samfunnsfag som en oppstart i arbeid med konsekvenser av farlige konspirasjonsteorier:

Vi hadde da vitner inne som kunne fortelle litt om hvordan det var på Utøya, og brukte på en måte det og satt det inn i en ramme og kontekst som gjorde at jeg tror de følte og kjente det litt mer på kroppen først. (Anders)

Ved å inkludere vitner fra 22.juli i deres undervisning viser Anders hvordan de enklere kan gjengi et mer levende, realistisk og riktig bilde av de grusomme opplevelsene den dagen. Elevene til Anders opplevde det som nært og gripende, mest sannsynlig på en annen måte enn det lærerne kunne oppnådd alene i klasserommet.

Det er altså en felles forståelse blant lærerne om at de ønsker og har noen ganger et behov for å inkludere andre stemmer i undervisningen, og spesielt stemmer utenfra som elevene kan identifisere seg med. Dette gjør de av flere grunner, både for å skape engasjement og refleksjon, men også for å styrke de elevene de har i klasserommet. Når det er sagt reflekterer Anne-Marie over om lærerne alltid lykkes når de introduserer elevene for foredragsholdere som tidligere har vært i feil miljø:

Men hva som er den optimale måten å få til det her på, det vet jeg faktisk ikke. Jeg har liksom alltid tenkt at fordi jeg selv har likt at folk som har fucka opp livet sitt, fått ordnet opp i livet sitt og kommer og forteller hva de har gjort, den har jeg alltid likt. Men så sies det jo at den funker jo på de som allerede liksom ikke er der. Så den lykkes best med de som ikke har de problemene. (Anne-Marie)

4.4.4 Elevens brev til Else

Else har etter at hun tok videreutdanning i religion startet hvert skoleår med en tverrfaglig oppgave i religion og etikk og historie. Her har hun bedt elevene i klassen om å skrive et personlig brev til henne hvor de forteller om sitt religiøse ståsted og sin familie. Det har hun hatt veldig god erfaring med, og elevene har valgt å være veldig åpne om hvor de står og hvordan familien praktiserer eller ikke praktiserer religion. Hun var også veldig klar på at hun selvfølgelig hadde en alternativ oppgave til de elevene som eventuelt ikke ønsker å dele slik personlig refleksjon med henne. Else forklarer hvorfor hun ønsker å starte skoleåret med en slik oppgave:

Men når de skriver de brevene til meg så sier jeg at de gjør det av flere grunner. Det ene er jo at de kanskje er eksperter på noe jeg ikke kan så mye om, for eksempel sientologi. Og at jeg kan bruke det i undervisningen hvis de vil. Hvis noen av de for eksempel skulle være sientologer, så er det greit for meg å vite så jeg ikke sier noe som kan såre dem. Nå bruker jeg det som et eksempel fordi det er jo ganske marginalt, og det er veldig kontroversielt. Og det er noe som jeg kan snakke litt nedsettende om i klassen ... Sånn at ikke jeg skal henge ut noen da. Og den tredje grunnen er at det er litt interessant å vite hvor de kommer fra. (Else)

Det viser seg altså at lærerne tar i bruk flere ulike former for undervisningsmetoder og pedagogiske virkemidler når de arbeider med kontroversielle temaer. Felles for alle lærerne er

at de ønsker at elevene skal oppfordres til muntlig deltakelse og at de skal prøve meningene sine på hverandre. Det er også viktig for lærerne å finne måter å jobbe med temaene på som er relaterbart for elevene på deres skole, og som derfor kan engasjere elevgruppen i større grad.

4.5 Håndtering av uenighet og meningsmangfold

Kontroversielle temaer kjennetegnes av at de gjerne kan være splittende fordi folk har forskjellige oppfatninger og meninger rundt dem (Europarådet 2016; Stradling 1984b). Lærerne var klare på at de ønsket å skape reflekterende debatter og diskusjoner i klasserommet, og da er det naturlig at det vil oppstå meningsutvekslinger og uenigheter blant elevene. Uenighet oppmuntres ofte av lærerne, samtidig som de opplever det som utfordrende når «konfliktnivået» blir for stort. Jeg ønsket derfor å bruke litt tid i hvert intervju på å snakke med lærerne om hvordan de håndterer uenighet og meningsmangfold i klasserommet deres.

4.5.1 Uenighet er positivt

Jeg synes i utgangspunktet er det kjempe fint. Det skaper litt dynamikk. Det kan bli litt ekkokammer i klasserommet også, at bare alle sitter og mener det samme. Også går vi ut også er det god stemning. Der er veldig sunt. (Marte)

Dette sitatet fra intervjuet med Marte presenterer en felles forståelse alle fem lærerne har, nemlig at de er opptatt av og oppfordrer til uenighet i klasserommet. De ser på uenighet som noe positivt som fremmer elevenes evne til demokratisk deltagelse og medborgerskap. Marte, sammen med de andre lærerne, ønsker å få frem et mangfold av synspunkter i undervisning om kontroversielle temaer. Anne-Marie forteller også hva hun tenker om diskusjoner i klasserommet: «Jeg sier at jeg elsker å diskutere, noen ganger så argumenterer jeg bare for å få frem meninger. Andre ganger sier jeg det jeg virkelig mener, og jeg kan gå hardt ut ikke sant.»

Samtidig kommer det frem i sitatet til Marte at hun i *utgangspunktet* synes uenighet er positivt. Dette viser til noe alle lærerne snakker om, nemlig at de ønsker å oppfordre til uenighet med noen visse rammer og betingelser. Det er altså ikke all form for uenighet lærerne verdsetter, og de snakket også mye om hvordan de kan oppnå demokratiforbredende uenighet og meningsmangfold i klasserommet.

4.5.2 Et trygt klasserom for diskusjon

Ettersom at lærerne er enige i at uenighet er viktig for å kunne fremme demokratiske verdier og ferdigheter, er de også avhengige av at elevene ønsker å delta og at de tør å dele sine egne meninger i diskusjoner om kontroversielle temaer. Anders snakker blant annet om det:

Lars Laird Iversen har jo det uenighetsfellesskap, som jeg synes er et godt utgangspunkt for å tenke på klasse. Også er jo spørsmålet da, da er man ganske avhengig av å skape den tryggheten internt i gruppa som gjør at de tør å være uenige og tør å på en måte komme med meninger. Samtidig som de på en måte opplever et fellesskap. Og det er en ganske stor utfordring. (Anders)

Her blir det tydelig at Anders mener at elevene må oppleve at de er trygge på både lærerne og medelevene, og at alle har en felles respekt for at man skal kunne ha ulike meninger og verdier knyttet til kontroversielle temaer og samfunnet for øvrig. Tone snakker også om hvordan hun synes samtalene i klasserommet skal foregå:

Hva som er greit for en jente å gjøre i et forhold si mellom noen polske jenter da. Faglig sterke, selvstendige polske jenter og faglig sterke, selvstendige somaliske jenter, så synes jeg jo at det å få en ordentlig meningsutveksling er et poeng i seg selv. At det er såpass trygt i klasserommet at man kan snakke sammen ordentlig da, men være veldig uenig. (Tone)

Her snakker altså både Tone og Anders om hvilke forutsetninger som ligger til grunn for at de skal kunne klare å ha fruktbare og læringsfremmende diskusjoner om kontroversielle temaer i klasserommet. At elevene skal ønske å diskutere åpent og fordomsfritt er helt avhengig av at de opplever et fellesskap i klasserommet, og at de kan holde saklige diskusjoner selv om de opplever en helt tydelig uenighet. Som Anders poengterer videre innebærer det også at man lærer elevene at målet ikke alltid er at man skal komme frem til en felles enighet. Dette er svært relevant for undervisning i kontroversielle temaer, ettersom at disse temaene kjennetegnes ved at det er en grunnleggende delt oppfatning om hva som kan sies å være riktig eller galt:

Så jeg tenker at hele poenget er forståelse, så trenger man ikke å flytte hverandre. Men det er fint hvis man er åpen for det da. Åpen for å flyttes. Men flytting i seg selv er ikke

poenget, men kanskje mer å forstå hvorfor noen kan sitte med en annen oppfatning enn deg selv. (Anders)

Anne-Marie deler den samme tanken om å skape et trygt klassemiljø gjennom skoleåret, og at det avhenger av flere små tiltak for å øke evnen til samarbeid. For som hun poengterer: «*De må presses til å klare å jobbe med hvem som helst. Det har noe å gjøre med respekt det og, at de klarer å jobbe sammen.*»

Anders fortalte om en elev han hadde hatt tidligere som opplevde denne uenigheten som svært begrensende. Hun hadde relativt konservative, religiøse holdninger og opplevde at hun ikke ønsket å ta del i den felles diskusjonen rundt noen verdispørsmål innenfor hennes religion. Selv om Anders som lærer opplevde diskusjonen som saklig og respektfull, satt ikke hun igjen med samme opplevelse. Med denne historien snakket han om hvor vanskelig det kan være å skape et trygt fellesskap for alle elever:

Jeg tror hun opplevde at uenighetene gjorde at hun ikke opplevde at hun var en del av fellesskapet når de var uenig. Altså det var temperatur i diskusjonene. Det var ikke personangrep, det var mer på en måte at man liksom prøvde å forklare hvorfor man har andre holdninger selv, og kunne diskutere det og være ganske heftig i de diskusjonene, ikke sant? Men for henne ble det såpass personlig at hun likevel slet med å ikke ta det personlig. (Anders)

For læreren krever dette at man er i stand til å balansere ønsket om å utfordre elevene til å tørre å ytre seg og stå i grunnleggende uenighet, med elevenes rett til å sette sine egne grenser. Elevene må selv ønske å delta og engasjere seg i debatten. Det læreren kan gjøre er å legge til rette for at elevene opplever et fellesskap i klasserommet, og dette krever blant annet at man jobber med relasjonsbygging, samarbeid og respekt kontinuerlig gjennom skoleåret.

4.5.3 Å skille mellom sak og person

Det siste sitatet ovenfor fremhever en viktig utfordring når man skal gjennomføre undervisning i kontroversielle temaer. Dette er ofte temaer som kan oppleves som personlige for ulike elever. Anne-Marie snakket blant annet mye om utfordringen ved å undervise om homofili når hun hadde en elev som ikke var åpen om sin legning i klasserommet. Flere av de andre lærerne var også opptatte av mulige situasjoner som kunne oppstå når man hadde diskusjoner rundt religion, likestilling og sosial kontroll i et klasserom hvor majoriteten

identifiserte seg som muslimer. På bakgrunn av dette var lærerne jeg snakket med opptatt av at elevene måtte øve på å diskutere saklig, og å kunne skille mellom sak og person:

Jeg personlig er jo veldig opptatt av å skille mellom sak og person. Hvis jeg ikke skulle skilt mellom sak og person så hadde jeg hatt en hel haug av fiender fordi jeg mener så mye om så mange ting. Så jeg tenker jo at jeg håper at elevene ser at man kan være uenige om ting og likevel gå og være kompiser etterpå. Men jeg vet av erfaring at veldig mange ikke skiller mellom sak og person, og hvert fall ikke i den alderen elevene er i nå. For da er det sånn «hun sa det til meg, hater den bitchen as», ikke sant. Og det å da skille mellom, du trenger ikke å være enig men du må ha respekt for andre mennesker. (Anne-Marie).

Her understreker Anne-Marie behovet for å lære elevene hvordan man holder personlige oppfatninger om hverandre utenfor en faglig diskusjon om kontroversielle temaer. Samtidig trekker Else frem at hun ikke ønsker at elevene bruker et nedsettende og krenkende språk i klasseromssamtalen, men at kritikk er en viktig del av en demokratisk diskusjon:

Jeg tenker det er litt det med ytringsfriheten, du skal få lov til å si det du vil men du skal ikke få lov til å hetse noen. Så hvis du bevisst sier noe som du vet kan støte noen andre i klasserommet, fordi du vet at den personen er muslim også snakker du dritt om islam, det er ikke greit. Men samtidig må vi kunne kritisere ting i islam uten at det går på person da. (Else)

Lærerne er inne på et vanskelig poeng, for er det alltid mulig å skille mellom sak og person for de som er personlig berørt av temaet som diskuteres? Som sitatet til Anders fra delkapittelet på forrige side antyder, var det veldig vanskelig for den muslimske jenta å ikke ta diskusjoner om praktisering av islam personlig, nemlig fordi det var så sterkt tilknyttet hennes identitet. Det må også sies at lærerne selv er etnisk norske, og en del av majoriteten. Dette er blant annet Anne-Marie svært bevisst på, og problematiserer hvordan hun som etnisk norsk kvinne kan sette seg inn i opplevelsene til minoritetene. Selv om de mener godt, og ønsker å fremme idealer i diskusjonen som å skille mellom sak og person, kan det være vanskelig for lærerne å forstå hvordan det oppleves for de elevene som har et personlig forhold til temaene tilknyttet islam og praktisering av religion.

4.5.4 Hatefulle ytringer

Else snakker om ytringsfrihet i sitatet overfor. Å skissere ytringsfrihetens grenser er alle fem lærerne svært opptatt av. De ønsker diskusjoner og meningsbrytning, men de slår ned på hatefulle, rasistiske eller nedsettende ytringer. Dette er noe de er opptatt av å formidle til elevene, og noe de mener ikke hører hjemme i et klasserom. Tone velger å skissere hennes oppfatning av det norske lovverket for sine elever:

Ja, altså hatefulle ytringer er ikke greit. Det var veldig fokus, i forbindelse med Charlie Hebdo. Altså forskjellen på at du kan mene hva du vil, men du har ikke lov til å angripe noen verbalt heller. Altså det å vite forskjellen der. Mange tenker at i Norge er det ytringsfrihet, du kan si hva du vil. Du kan bare slenge av deg hatefulle ytringer, men du kan jo ikke det. Ytringsfriheten har også grenser, man har et ansvar. Du kan jo bli dømt for hatefulle ytringer, for å skjelle ut folk og kalle de forskjellige ting og krenke ja. (Tone)

Her kan det virke som om ytringsrommet i Tones klasserom er noe smalere enn det juridiske ytringsrommet. Retten til ytringsfrihet strekker seg ganske mye lenger når det kommer til å «angripe folk verbalt» eller «slenge fra seg hatefulle ytringer», enn det Tone mener er akseptabelt på skolen. Samtidig er hun opptatt av at ytterliggående holdninger og krenkende uttalelser elevene sitter med skal komme frem i lyset: «Men jeg tenker vel egentlig, selv om jeg blir provosert også, at det må være rom for det i et klasserom. Jeg vil heller at det ytres enn at det etterleves i de tusen hjem.»

Tone kommer her med to litt motsigende utsagn. Hun er opptatt av ytringsfrihetens grenser og at hatefulle ytringer ikke er tillatt i hennes klasserom, samtidig ønsker hun at hvis elevene sitter med hatefulle, ekstreme eller diskriminerende holdninger at det skal komme frem og avdekkes på skolen. Dette siste utsagnet kom i en kontekst hvor hun problematiserte det at minoritets elevene ofte gikk på koranskole på ettermiddagen. Hun kobler dette med at det etterleves i de tusen hjem først og fremst til de muslimske elevene som hun oppfatter splittes mellom det norske skolesystemet og familiens religiøse og kulturelle verdier på hjemmebane.

Marte er samtidig opptatt av det ansvaret hun har som lærer i situasjoner hvor elevene kommer med hatefulle ytringer og radikale holdninger: «Jeg har et ansvar for å forebygge radikaliserings da, så hvis det er helt ekstreme radikale holdninger så hadde jeg nok tatt en prat, også hadde jeg meldt videre. Vi har jo blant annet minoritetsrådgivere på skolen vi kan bruke».

På både Roseby og Drømmeby skole er det ansatt minoritetsrådgivere som ressurspersoner i rådgivertjenesten. De tar for seg problematikk som går på det å være minoritet i Norge, alt fra ekstremisme til omskjæring og tvangsekteskap. Det som både gjør seg gjellende hos Marte og Tone her er at de kobler kontroversielle utsagn og radikaliserings først og fremst til minoritets elever. Selv om flere av lærerne i løpet av intervjuene er inne på problematikk knyttet til høyreekstremisme, poengterer de at det først og fremst er snakk om utfordringer knyttet til praktisering av islam. Det at de på en side er opptatt av å motvirke et oss/dem-skille i samfunnet, samtidig som de selv trekker koblinger mellom radikaliserings og ekstremisme kun til minoriteter og islam, er verdt å merke seg.

4.5.5 Å inngå kontrakter

Else har etter oppfordring fra noen lærerkollegier lagd en kontrakt² med elevene sine i religion og etikk på hvordan hun ønsker å ha det i klasserommet. Dette startet hun med etter at hun kom inn i en klasse som hadde noen elever som sa en del ting som var provoserende for de andre i klassen. For å sette en standard for hvordan de skulle forholde seg til hverandre fikk hun elevene til å lese gjennom og skrive under på kontrakten i starten av skoleåret. Dette har hun nå gjennomført med to klasser, og forklarer hvorfor hun ønsker å ha kontrakten som en grunnlinje:

Så jeg lagde en kontrakt som gikk på at man skal få lov til å mene og si hva man vil, men ikke såre andre [...] Det var noen av muslimene i klassen som ikke kunne signere, for de kunne ikke tulle og tøyse med religion [...] Det er ikke så viktig for meg om de signerer eller ikke, men det er mer for å vise dem at dette er det jeg mener er grunnlaget i klasserommet. Jeg sa at jeg ikke kom til å endre det, fordi det handler hele tiden om å ha omtanke for andre og da er det kanskje temaer man ikke tøyser med ikke sant. Tegne Muhammed med en bombe i turbanen er ikke å tøyse og tulle med omtanke, respekt og toleranse, ikke sant? Det er bare å tøyse strikken hos andre. (Else)

Det kan være nyttig å utforme noen felles samtale- og diskusjonsregler i klasserommet, slik at alle er innforstått med hvordan man med respekt og faglig forankring kan stille seg kritisk til ulike kontroversielle og sensitive temaer. Når det er sagt kunne Else med fordel inkludert elevene i utformingen av kontrakten. På den måten ville elevene kanskje følt seg mer hørt i

² Se vedlegg 4: Elses kontrakt i religion og etikk

prosessen, samtidig som det kunne blitt et utgangspunkt for en fin overordnet diskusjon om hvordan man ønsker at klasseromsklimaet skal være i muntlige diskusjoner og undervisning generelt.

4.5.6 Hvilken posisjon inntar lærerne?

Man kommer ikke utenom at lærere er privatpersoner med egne holdninger og verdier. Dette vil også ha en betydning når de underviser i kontroversielle temaer. Hvilken posisjon lærerne inntar i diskusjoner og innføringer i temaene har mye å si for hvordan undervisningen vil utarte seg. Dette er temaer som de fleste samfunnsborgere har en formening om, og lærerne må derfor bestemme seg for hvilken posisjon de ønsker å innta overfor elevene i klasserommet. Marte reflekterer over hvordan hun ønsker å fremstå: «*Jeg er veldig bevisst på mitt ordbruk og hvordan jeg formulerer meg, at jeg ikke er noe partisk.*» Anders virker også til å ønske å legge minst mulig føringer for hva som er riktige holdninger i hans klasserom når han sier: «*Jeg opplever at jeg er en av de som er minst, eller hvor det er mest ufarliggjøring rundt det da. Hvor de kan fronte en del hvert fall.*»

Samtidig snakker Tone, Else og Anne-Marie mye om hvor utfordrende de synes det kan være å stille seg helt nøytral til ulike verdispørsmål og kontroversielle temaer i klasserommet:

I debatten så ønsker jeg å være nøytral, men jeg er åpen på at jeg for eksempel synes det er en uting med hijab i barneskolen. Hvis jeg sier det så bruker jeg tid på å begrunne det. Jo jeg er åpen om hva jeg synes. (Tone)

Her ser det ut til at Tone anser nøytralitet som et ideal, og at hun ønsker å legge så få føringer som mulig, samtidig som hun innrømmer at hun pleier å være åpen om egne holdninger i noen situasjoner. Anne-Marie derimot er åpen om at hun ikke er i stand til å fremstå nøytral i undervisningen:

Jeg tror at jeg, det kommer an på tema, men jeg er ikke den læreren som bare nøytralt står og leder diskusjonen, ikke sant? Jeg tenker at det som er viktigst for meg er at ingen skal føle at de får dårligere karakterer eller at de ikke blir likt av meg fordi de ikke mener det samme og sånn, det er jeg veldig tydelig på. Jeg er ærlig om hvor jeg står politisk, jeg forteller mye om egne erfaringer og jeg gir veldig mye av meg selv. Men jeg sier at folk kan bruke det som de vil. (Anne-Marie)

I likhet med Anne-Marie er Else opptatt av hvordan hun bruker seg selv i undervisningen, og derfor må spille med åpne kort overfor elevene:

Jeg er veldig pro-abort selv. Det er nok ikke noe sjokk det og når jeg diskuterer det kan jeg ikke være nøytral. Jeg kan ikke på en måte legge skjul på hva mitt ståsted er. Jeg er også ganske tidlig ute med å si at jeg er ateist. Jeg har hørt noen religionslærere har vært litt sånn «Ja, jeg skal fortelle dere siste dagen før sommerferien hva jeg er», men det kan ikke jeg gjøre. Jeg bruker meg selv inn i undervisningen hele tiden. (Else)

Disse tre lærerne ønsker altså stort sett å være åpne med elevene, og føler at undervisningen på den måten blir mer troverdig og lærerik. Ved å være ærlige med elevene er de samtidig veldig opptatt av å poengtere at de ikke sitter på en fasit, og at de respekterer at elevene kanskje sitter med andre erfaringer, holdninger og meninger. Tone legger også til at hun er forpliktet av læreplanens overordnet del til å fremme sosial liket, likestilling og menneskeverd. På bakgrunn av det mener hun at det ikke er mulig å stille seg nøytral til alle kontroversielle temaer i undervisningen, fordi skolen også har et normativt verdisyn. Den samme refleksjonen dukket opp i intervjuet med Anders da han snakket om en tidligere ansatt som hadde noen udemokratiske holdninger som ikke var forenlig med skolens mandat.

Ut ifra sitatet til Anne-Marie er det tydelig at hun er veldig klar på at hun ikke klarer å være helt nøytral, og at det av den grunn er viktig for henne å være bevisst på den maktposisjonen hun står i. Elevene skal ikke føle at det er farlig å være uenig med henne, og at det på ingen måte vil gå utover hvordan hun bedømmer dem faglig. Else er også klar over at hun er i en særegen posisjon som lærer, og at det ville vært helt feil i et fag som religion å ikke være ærlig om at hun ikke er troende. Ettersom at hun bruker seg selv i undervisningen, ønsker hun at elevene skal være klar over hvilke verdier og holdninger hun har som privatperson og hvordan det kan prege undervisningen. På den måten har elevene også mulighet til å stille seg kritisk til Else i undervisningen, slik at de ikke skal oppfatte at hennes måte å formidle ting på er fasiten.

4.6 Konsensus og samarbeid lærerne imellom

Mot slutten av intervjuene stilte jeg lærerne noen spørsmål om samarbeid med kollegaer når det kommer til å undervise i kontroversielle temaer. Jeg ønsket å vite om de opplevde at de fleste lærerne på skolen hadde samme forståelse av hvordan de underviser om kontroversielle temaer, og om de følte at de fikk støtte fra andre kollegaer hvis det var noe de opplevde som vanskelig. Tone var veldig klar på at de fleste lærere til en viss grad er påvirket av egne holdninger og verdier når de underviser i kontroversielle temaer, og at dette sikkert påvirker undervisningen på ulike måter. Den samme oppfatningen deler Anders:

Jeg opplever at det er ganske ulikt ja. Jeg opplever også at vi har ganske ulike både politisk ståsted og verdisyn kanskje i en del sammenhenger [...] Vi har ikke så ofte møter, og det vil jo si at innimellom så opplever jeg at vi får personer og det dukker opp holdninger som jeg også synes virker rare å ha om den elevgruppen vi har.
(Anders)

Else opplever at de er ganske samkjørte på det teamet hun jobber på, og at de fleste lærerne deler en felles måte å forholde seg til ting på. Samtidig poengterer hun at hun selvfølgelig ikke kan være helt sikker:

Det er klart at vi, de fleste av oss er ganske uttalte ateister, også er det noen i lærerkollegiet som er både kristne og muslimer. Og det farger litt politisk ståsted og hvordan du kanskje er med elevene kanskje. Det kunne vært interessant å høre med noen av de andre lærerne som er kristne da, hvordan det er å være i vårt kollegium. Kanskje vi tar for stor plass, jeg vet ikke. (Else)

Når det kommer til å søke hjelp eller samarbeid om undervisning i kontroversielle temaer er lærerne på begge skolene inndelt i fagseksjoner og har derfor møter hver uke. Tone og Anne-Marie trekker frem at dette er forumet de gjerne kan bruke for å diskutere hva de trenger å jobbe med og hva de oppfatter som utfordrende. Her kan de både diskutere hvordan de skal håndtere ulike, spesifikke situasjoner, eller planlegge større temasekvenser. Else er mer opptatt av at hun og kollegaene snakker sammen hele tiden, både i møter, på pauserommet og i gangen, og hun føler derfor at hun alltid har noen hun kan sparre med hvis hun støter på utfordringer i undervisning om kontroversielle temaer.

Samtidig som Anne-Marie opplever at de har et sted å dele erfaringer og tanker rundt ulike problemer, forteller hun også at det uansett er utfordrende fordi disse tingene er veldig personavhengig: «*For jeg kan si at jeg gjør sånn, også kan en annen lærer gjøre akkurat sånn men ikke få samme effekt hvis relasjonen ikke er den samme*». Det at lærere ofte får et rykte på seg opplever hun også som problematisk. Som hun sier er elevene kjappe til å forhåndsdømme en lærer og dette er noe hun opplever som utrolig urettferdig. Hun ønsker å bli flinkere til å metakommunisere til elevene sine at det har noe å si hva de gjør, og at de både kan spille en lærer god eller dårlig.

5 Diskusjon

Følgende problemstilling har ligget til grunn for denne masteroppgaven:

Hvordan oppfatter og håndterer lærere ved to ulike skoler undervisning i kontroversielle temaer i et flerkulturelt klasserom?

For å enklere kunne ta tak i og belyse problemstillingen formulerte jeg tre forskningsspørsmål, som også ble utgangspunktet for min intervjuguide i møte med informantene:

1. Hva oppfatter lærerne som kontroversielle temaer og hvorfor?
2. Hvilke refleksjoner har lærerne rundt betydningen av undervisning i kontroversielle temaer, og hvilke utfordringer kan melde seg i slik undervisning?
3. Hvilke strategier og undervisningsmetoder tar lærerne i bruk i undervisning som omhandler kontroversielle temaer?

Forskningsspørsmålene har med andre ord hjulpet med å konkretisere problemstillingen, og jeg vil i det følgende langt på vei ta utgangspunkt i disse når jeg forsøker å trekke frem de viktigste funnene fra analysen. Disse funnene vil jeg nå se i lys av teoretiske og empiriske bidrag på feltet, og med det prøve å gi et svar på de spørsmålene problemstillingen reiser. Det er nødvendig å trekke frem at oppgavens materiale naturligvis er noe begrenset, men det vil fortsatt være hensiktsmessig å se om funnene bekrefter, avviser eller nyanserer og utfyller de perspektivene som ble presentert i kapittel to av denne oppgaven. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene og hvorvidt min forskning har bidratt til ny kunnskap til forskningsfeltet, samt trekke frem noen implikasjoner dette kan ha for lærerrollen.

5.2 Tre ulike begrunnelser for hvorfor noe er kontroversielt

Ettersom at studien omhandler lærernes oppfatning av kontroversielle temaer, er det hensiktsmessig å først ta tak i hvordan lærerne definerte kontroversielle temaer, og hva de opplevde som kontroversielt. Gjennom analysedelen kommer det klart frem at alle fem

lærerne var relativt enige om hva de oppfattet som kontroversielle temaer i undervisningen. De fleste tingene de trakk frem tok for seg religion, seksuell legning og abort. Islam var i seg selv noe de oppfattet at alltid skapte sterke meninger i undervisningen, og dette kan forstås i lys av von der Lippes (2019) poeng om at kontroversielle temaer er kontekstavhengig. I et klasserom hvor majoriteten identifiserer seg med islam, og hvor elevene muligens opplever stor motstand fra samfunnet når det gjelder deres kultur og religion, er det naturlig at dette er noe som kan skape diskusjon. Lærerne trakk også frem at det var flere av deres muslimske elever som uttalte skepsis til både homofili og abort, og at de neppe trodde dette ville være temaer som ble oppfattet som kontroversielle på andre skoler i hovedstaden.

Når lærerne snakket om hvorfor de oppfattet noe som kontroversielt og hva de mente gjorde at noen temaer var mer kontroversielle enn andre, trakk de frem tre begrunnelser, henholdsvis at temaene skaper uenighet, at de skaper temperatur i klasserommet og at det kan være sensitive temaer som skaper sterke følelser hos elevene. Når lærerne snakker om temperatur i klasserommet handler det først og fremst om at de opplever at elevene blir engasjerte og at de åpenbart har egne, sterke meninger om det som diskuteres. Samtidig kan lærerne oppfatte noe som kontroversielt selv når det ikke oppstår verken stor grad av uenighet eller temperatur, men når de vet at noen av elevene sitter med personlige opplevelser knyttet til temaet. Dette kan føre til at elevene uttrykker en form for sterke følelser, men det kan også hende elevene velger å ikke delta aktivt i undervisningen. Således kan det oppstå sterke følelser av ulike grunner, ikke kun fordi elevene har en personlig tilknytning til temaet. Det er også mulig at lærerne opplever at temaet skaper temperatur i diskusjonen, selv om elevene er rimelig enige i sine uttalelser og meninger. Det kan også tenkes at lærerne opplever noen temaer som kontroversielle og forventer uenighet blant elevene, men blir møtt av en passiv og «likegyldig» elevgruppe.

Lærerne trekker således på flere og mer utdypende forklaringer på hva de oppfatter som kontroversielt enn definisjonen til Europarådet (2019) som forklarer kontroversielle temaer som temaer som vekker sterke følelser og skaper splid. Lærerne er svært opptatte av hvorfor noe oppleves som kontroversielt, og trekker blant annet frem situasjoner hvor de må sjonglere det å oppfordre til uenighet og deltakelse med å verne om sårbare elever med personlig tilknytning til temaet som diskuteres. Videre vier lærerne temaer som Stradling (1984b) vil klassifisere som kontroversielle i seg selv mest oppmerksomhet. Det er for eksempel

problemstillinger innenfor islam hvor det er grunnleggende splid i klasserommet basert på religiøse og kulturelle verdier og overbevisninger.

5.3 Hvorfor er undervisning i kontroversielle temaer viktig, og hva opplever lærerne som utfordrende?

Dette delkapittelet drøfter andre tanker og opplevelser lærerne delte i tilknytning til undervisning i kontroversielle temaer. Her ser jeg på hvorfor lærerne oppfattet undervisning i kontroversielle temaer som viktig og hva de syntes var utfordrende med slik undervisning, og kobler det blant annet til teoretiske perspektiver om skolens demokratimandat og det demokratiske klasserommet.

5.3.1 Fokus på demokrati og kritisk tenkning

Gjennom alle intervjuene var lærerne opptatt av å inkludere kontroversielle temaer i undervisningen for å utfordre elevene. Å utfordre elevene begrunnet de i at de ønsket at elevene skulle forberedes på å delta i demokratiske prosesser også etter de gikk ut av skolen. De ønsket med andre ord å være med på å forme engasjerte medborgere. Dette kan ses i sammenheng med Biestas (2009) sosialisering- og subjektiveringsfunksjon, hvor elevene både skal tilegne seg sosiale, politiske og kulturelle ordre og utdanne elevene til å bli selvstendige og kritiske tenkere. Hos Biesta er det et spenningsforhold mellom sosialiserings- og subjektiveringsfunksjonen, der sosialiseringsfunksjonen er mer rettet mot tilpasning, mens subjektiveringsfunksjonen handler om selvstendighet. Gjennom undervisning i kontroversielle temaer ønsket lærerne å videreføre sosiale og kulturelle verdier om demokratiet, medborgerskap og engasjement, samtidig som de så mulighetene til å påvirke elevene til å stille kritiske spørsmål til allerede gitte normer i samfunnet. Jeg tolker det slik at for lærerne i denne studien er det naturlig at elevene må tilpasses og få informasjon om de allerede gitte demokratiske verdiene og normene i samfunnet, før de kan stille seg kritisk til disse og således kunne utvikle en selvstendig vurdering av samfunnet man lever i. Det kan altså virke som om lærerne har en felles forståelse om at elevene ikke har mulighet til å bidra til en kritisk utvikling av demokratiet, før de allerede er kjent med demokratiets gjellende spilleregler og verdier. Fokuset på kritisk tenkning kommer også frem når lærerne trekker frem at elevene må opparbeide seg en resillens, og at de skal tenke kritisk over informasjon de

kan oppsøke på nettet. Undervisning i kontroversielle temaer kan i så måte også være med på å balansere og nyansere mediernes ensidige fokus på emnet (Europarådet 2016:14).

Det kan virke som om lærerne oppfatter undervisning i kontroversielle temaer som en gyllen mulighet til å undervise om, for og gjennom demokratisk deltagelse, slik som Stray og Sætra (2016) argumenterer for. Temaene kan brukes i undervisningen fordi de er spennende og aktuelle i seg selv, det Stradling (1984a) kaller for saksrelaterte grunner. Her er temaene eller problemstillingene aktuelle fordi de for eksempel gir lærdom om viktige debatter i demokratiet, og er temaer elevene burde vite om som deltakere i samfunnet. Samtidig kan undervisningen bidra til at elevene får innsikt i viktig lærdom om demokratiske holdninger og atferd. Dette er det Stradling (1984a) kaller for prosessrelaterte grunner, fordi prosessen i arbeidet med kontroversielle temaer er viktigere enn saken i seg selv. Her bruker altså lærerne kontroversielle temaer som utgangspunkt for å forstå andre prosesser. Et eksempel på dette er når lærerne på Roseby brukte Anders Behring Breivik og 22.juli som et eksempel på en person som engasjerte seg i kompliserte konspirasjonsteorier som en del av prosessen mot høyrevridd ekstremisme og terrorisme.

Lærerne ønsket blant annet at elevene skal trenes i å formulere saklige argumenter, og å kunne delta i faglige debatter uten at det blir fordomsfullt eller hatefullt. Her lærer elevene både om demokratiske problemstillinger, samtidig som de oppfordres til å bruke demokratiske ferdigheter i diskusjonen. Videre var det to av lærerne som oppfattet skolens demokratimandat som en viktig begrunnelse for forebyggende arbeid mot ekstreme og ytterliggående holdninger, og hvor de anså undervisning i kontroversielle temaer som en mulighet for å få disse meningene frem i lyset. Jevnt over er det klart at lærerne har en oppfatning og overbevisning som i stor grad er i tråd med læreplanens overordnede del, hvor demokrati og medvirkning og kritisk tenkning er trukket frem som en del av opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet 2020).

5.3.2 Et trygt og demokratisk klasserom

En utfordring som trekkes frem av de fleste lærerne er det å skape et klasserommiljø hvor elevene ønsker å delta i undervisningen. Et godt klasseromsklima hvor det er trygt og ufarlig å være uenige er en forutsetning for god undervisning i kontroversielle temaer. De ønsker å invitere til en nyansert debatt og meningsutvikling, og da er de avhengige av at elevene

ønsker å ytre seg uten å være redde for konsekvensene uenigheten mellom medelever kan medføre. Lærerne kan planlegge gode undervisningsøkter og ha en verktøykasse full av undervisningsstrategier, men dette vil være av liten betydning hvis elevene ikke er trygge på både læreren og andre medelever. En slik tilnærming til undervisning i kontroversielle temaer minner om en forståelse av det deliberative demokratiet hvor elevene får prøvd sine velartikulerte synspunkter på hverandre og hvor de har toleranse og respekt for sine medelever (Samuelsen 2016; Englund 2006). Disse egenskapene er grunnleggende for at man skal kunne delta i deliberative situasjoner, og derfor må også elevene øves i å ikke fremstå som irrasjonelle og emosjonelle, men heller ønske å forstå andres synsvinkler og argumenter. Dette ser man også i intervjuene når lærerne snakker om viktigheten av å kunne skille mellom sak og person. De ønsker at elevene skal kunne ha en forståelse av at man kan være venner og respektere hverandre selv om man ikke nødvendigvis er enige i alt.

Samuelsen (2016) trekker frem at et av målene med det deliberative demokratiet er at man skal komme frem til en felles løsning på et problem. Lærerne i denne studien er dog ikke så opptatt av dette. For dem er det selve meningsutvekslingen som er fruktbar, og det å lære elevene at uenighet både er positivt og nødvendig i et demokrati. På denne måten skisserer flere av lærerne noe som minner om Iversens (2019) uenighetsfellesskap, hvor elevene har blitt plassert i et «påtvunget» fellesskap og opplever en ureduserbar uenighet dem i mellom. I et godt uenighetsfellesskap er det mulig for alle å komme med bidrag, og det er bred deltagelse (s.324-325). Samtidig kan dette oppleves som et ideal som det er vanskelig å nå. Dette ser vi blant annet i Anders fortelling om den dypt religiøse jenta som opplevde uenigheten som både begrensende og for personlig til at hun ønsket å delta, muligens fordi det var for tett tilknyttet hennes egen identitet. Å skape det trygge fellesskapet for uenighet og diskusjoner preget av meningsmangfold er derfor en stor oppgave. Det krever mye av lærernes relasjonskompetanse, og er noe som må jobbes med fra første skoledag. Anders trakk også frem at når elevene tar valgfag og er i flere ulike elevsammensetninger hver dag, blir det enda mer utfordrende å skape et trygt fellesskap hvor elevene ønsker å dele sine egne meninger og oppfatninger.

5.3.3 Redd for å miste kontroll over situasjonen

I analysen kommer det frem at lærerne oppfatter det å miste kontroll over situasjonen som en av de største utfordringene ved å undervise i kontroversielle temaer. I dette legger de at

kontroversielle temaer kan være et lite minefelt, hvor de aldri kan være helt sikre på hvilke meninger og holdninger elevene sitter med. De kan risikere at diskusjonen tar helt av, og at elevene kommer med ytterliggående, ekstreme meninger. De fleste av lærerne uttrykker at de liker å ha kontroll over læringssituasjonen, og har et mål med undervisningen. På bakgrunn av dette er det også viktig at lærerne selv føler seg opplagte og har god kontroll på hvordan de skal føre elevene gjennom undervisning i kontroversielle og sensitive temaer. Europarådet (2016) trekker frem at det å lede en diskusjon er vanskelig selv når forutsetningene er gode, og å beholde kontrollen i undervisningen i kontroversielle temaer ofte oppleves som en utfordring for lærere. Dette kan handle om at diskusjonen kan bli alt for opphetet og derfor true læringsmiljøet, tryggheten og arbeidsroen i klasserommet, og er gjerne det lærerne i denne studien fokuserer mest på. Samtidig er det også en utfordring hvis ingen elever engasjerer seg i diskusjonen, eller hvis alle i klasserommet virker til å være helt enige. Dette er også problemstillinger hvor man kan si at læreren trenger å få kontroll over læringssituasjonen ved å ta noen grep som fremmer engasjement og uenighet (s.17). Det kan altså virke som at det å finne en balansegang på hvor mye engasjement og temperatur som er læringsfremmende i en diskusjon om kontroversielle temaer er en forutsetning for at undervisningen skal oppleves som vellykket. Det krever en høy grad av profesjonell kompetanse for at læreren er trygg nok til å delvis slippe behovet for kontroll. Det er nærliggende å tro at det i mange situasjoner er enklere å unngå diskusjoner hvor man er usikker på resultatet, ettersom at man kanskje ikke vet hvordan man vil reagere i uforutsette konflikter.

5.3.4 Ulike prioriteringer

I løpet av intervjuene trakk lærerne fram kompetansemålene og læreplanen som en forklaring på at de ikke alltid kan undervise i alt de ønsker. Læreplaner og kompetansemål kan sies å være åpne, og det er derfor ikke gitt hva man underviser. I så måte må lærerne gjøre fortolkende arbeid når de bestemmer seg for hva de ønsker å fokusere på (Røthing 2017:63). I tillegg trekker Børhaug (2005) frem at samfunnsfaget mangler en grunnmodell og fagdidaktisk kanon (s.171), noe som blant annet kan resultere i at det er opp til hver enkelt lærer hva de mener er viktig å inkludere i undervisningen. Dette er også noe lærerne er opptatt av, nemlig at det er opp til hver enkelt lærer å undervise i kontroversielle temaer fordi de mener at det er hensiktsmessig og viktig. Kompetansemålene er såpass vide at man kan

«fylle» dem med det man selv ønsker, og resultatet er at det varierer mye fra klasse til klasse eller skole til skole hva elevene gjennomgår i løpet av et skoleår. De fleste av lærerne i denne studien har et stort ønske om å bruke tid i undervisningen til kontroversielle temaer som religion, sosial kontroll og homofili, og derfor pleier de også å rydde plass til disse temaene i løpet av året. Samtidig trekker de frem at de gjerne skulle hatt mer tid, og at dette er det største problemet i lærerhverdagen. De har en årsplan for skoleåret, og når kontroversielle temaer dukker spontant opp i klasserommet er det ikke alltid de har mulighet til å sette av tid til en ordentlig diskusjon eller gjennomgang. Det noen av lærerne derimot gjør er å notere seg hva det er elevene ønsker å snakke om, og hva de reagerer på, for så å bruke det som en inngang til andre temaer senere.

5.4 Undervisningsmetoder og strategier

En stor del av intervjuene gikk til å snakke om hvordan lærerne pleier å undervise i kontroversielle temaer, og hvilke erfaringer de har med ulike undervisningsmetoder. Dette har også fått betydelig plass i analysen. Vi snakket mye om hvordan lærerne forholder seg til ulike diskusjoner i klasserommet, og hvilke strategier de tar i bruk i undervisningen. Noe lærerne var spesielt opptatt av var i hvilken grad de burde være åpne om egne holdninger og verdier i dialog om vanskelige og sensitive temaer. Dette delkapittelet tar derfor for seg disse problemstillingene, og ser det i lys av teoretiske bidrag om kontroversielle temaer og håndtering av hatefulle ytringer.

5.4.1 Undervisningsmetoder

I analysen kommer det tydelig frem at lærerne var spesielt opptatt av to ulike undervisningsmetoder. En av disse var undervisning som i hovedsak oppmuntret til muntlig deltakelse gjennom diskusjoner og planlagte debatter. De anser kontroversielle temaer som ypperlige for å gjennomføre debatt-opplegg eller casestudier hvor elevene må diskutere med hverandre. Dette er i tråd med mye av det som er skrevet om kontroversielle temaer i utdanningsforskning (Hess 2009; McAvoy & Hess 2013; Stray & Sætra 2016b), hvor det i stor grad oppfordres til å bruke aktuelle, vanskelige og kontroversielle temaer i diskusjoner i klasserommet. I denne studien er det også hovedfokuset, hvor de fleste av lærerne sidestiller undervisning i kontroversielle temaer med muntlig aktivitet og diskusjon i klasserommet.

Europarådets (2016) håndbok om undervisning i kontroversielle temaer tar også langt på vei utgangspunkt i at undervisningen gjennomføres med mye muntlig deltagelse og diskusjon. Lærerne i denne studien ønsker at elevene skal få bryne meningene sine på hverandre, og at disse diskusjonene skal føre til at elevene reflekterer over både egne og andres holdninger. De ønsker også at elevene skal trenes i å bygge gode, saklige og kritiske argumenter, noe de knytter opp mot målet om å styrke de elevene de har slik at de skal kunne delta i demokratiske prosesser senere i livet. Dette igjen er basert på lærernes fokus på skolens demokratimandat.

Med dialog som utgangspunkt for undervisning i kontroversielle temaer er det nødvendigvis flere utfordringer som kan melde seg i klasserommet, og disse vil kreve ulike strategier fra lærerne. Lærerne jeg intervjuet er opptatt av at de blant annet ønsker å gjennomføre debattopplegg hvor elevene har forberedt seg skikkelig. På den måten får debatten en større faglig dybde, og elevenes argumenter er ikke kun basert på egne forutinntatte meninger. Dette kan for eksempel kombineres med utforskningsbasert undervisning som Europarådet (2016:19) foreslår. Her kan elevene sette seg inn i kompliserte temaer eller problemstillinger før debatten, slik at de har en grunnleggende forståelse av det historiske, kulturelle og lovmessige bakteppet og kan formulere velbegrunnede argumenter.

Flere av lærerne uttrykte også et behov for en mindre personlig inngang til diskusjoner om kontroversielle temaer. Det kom blant annet frem at de var klar over at noen temaer innenfor religion og seksuell legning kunne oppleves som sensitivt og personlig for flere av elevene i klassen, og valgte derfor å ta grep for at diskusjonen ikke trengte å ta utgangspunkt i private og personlige erfaringer og meninger. Slike strategier trekkes også frem av Europarådet (2016:21-22), hvor de blant annet foreslår å utnytte metoder som skaper distansering ved å presentere historiske og oppdiktete paralleller. Slike paralleller skaper lærerne jeg intervjuet ved å bruke casestudier som inngang til å diskutere kontroversielle problemstillinger. Ofte ønsker de også å bruke historiske dokumentarer og bilder for å skape en distansering samtidig som de opprettholder engasjement og nysgjerrighet hos elevene. Det virker også som om lærerne bruker filmer, dokumentarer og debattprogrammer for å oppfordre elevene til å delta i undervisningen. Dette trekkes også Europarådet (2016) frem som fruktbare undervisningsstrategier når elevene oppleves som passive og lite interessert.

Den andre formen for undervisning som kom tydelig fram i analysen, var undervisningsmetoder hvor lærerne inviterte eksterne foredragsholdere eller ressurser til skolen. Stradling (1984b) og Claire og Holden (2007) trekker frem denne strategien som

hensiktsmessig i undervisning i kontroversielle og sammensatte temaer, ettersom at dette ofte er «eksperter» på feltet som kan bidra med nye synspunkter i undervisningen. I tillegg til at lærerne så på dem som mulige eksperter på temaet, inviterte de ofte minoritetsstemmer fra samfunnet til skolen. Dette gjorde de spesielt for at elevene kunne identifisere seg med andre utenforstående, og fordi de opplevde at elevene både fant det interessant og engasjerende å møte «likestilte». Lærerne reflekterte over at elevene trengte å møte andre som engasjerte seg i kontroversielle spørsmål og som kunne relatere seg til elevenes hverdag på andre måter enn det lærerne var i stand til selv. Else's initiativ til å invitere lederen for skeive muslimers organisasjon Salam, var blant annet motivert i at hun følte at en slik stemme manglet i elevenes hverdag. Samtidig kan disse besøkene utenfra ikke alltid ha den samme effekten som lærerne håper på. Flere av elevene i Else's klasse var blant annet skeptiske til den muslimske mannen, som de senere mente ikke kunne kalle seg for en «ekte muslim», ettersom at han var homofil. Selv om Else fikk med seg denne diskusjonen blant elevene, satt hun igjen med en opplevelse av at besøket var vellykket ettersom at dette skapte debatt og refleksjon blant elevene også utenfor klasserommet.

5.4.2 Bør læreren fremstå som nøytral i diskusjonen?

Det kommer frem i analysen at lærerne tenker noe forskjellig når det kommer til hvilken posisjon de inntar i diskusjon og undervisning om kontroversielle temaer. Noen av lærerne ønsker så langt det går å legge minst mulige føringer for hva som kan anses som rett og galt, mens andre helt åpenbart anser det å være nøytral som svært utfordrende. Det å innta rollen som nøytral ordstyrer hvor man ikke gir uttrykk for egne meninger og holdninger kan være med på å redusere risikoen for å påvirke elevene, samt at man unngår å fremstå som partisk. Samtidig kan dette være vanskelig å gjennomføre for eksempel når elevene fremmer dårlige begrunnede argumenter og burde utfordres på hva de mener (Stradling 1984b:112-113). Stradling (1984b) trekker også frem at det å være åpen og engasjert i diskusjonen kan by på andre utfordringer. På en side blir elevene bevisst lærerens forutinntatte meninger, noe som gjør at de lettere kan stille seg kritisk til lærerens argumenter og fremstillinger i undervisningen. Samtidig som elevene fort kan tro at det å si seg enig med læreren er riktig og trygt (s.112-113). I analysen ser man at lærerne er opptatt av at elevene skal kunne vite hva de personlig mener slik at de kan være klar over at det naturligvis kan prege undervisningen. Samtidig trekker to av lærerne frem at de bruker seg selv og egne eksempler mye i

klasserommet, noe som gjør det vanskelig å ikke være åpne med elevene om hvor de selv kommer fra. Anne-Marie viser at hun ser det som utfordrende å være ærlig om sine egne meninger, og samtidig oppfordre elevene til å være uenige med henne, slik som Stradling (1984b) trekker frem når han poengterer at elevene fort kan ta lærerens parti og adoptere deres meninger. Lærerne er i en maktposisjon blant annet ved at de skal vurdere elevene i arbeidet de gjør i faget. De må derfor finne en måte å være engasjert og åpne på, samtidig som de oppfordrer elevene til å ytre andre synspunkter og meninger uten at de skal være bekymret for at det vil påvirke lærerens oppfatning av dem.

Videre kan det stilles spørsmål til hvor nøytrale lærerne egentlig kan og burde være i skolen. Flere av lærerne trekker frem at de er styrt av læreplanens formålsparagraf, noe som nødvendigvis gjør det utfordrende å skulle stille seg nøytral i alle diskusjoner om kontroversielle temaer. Lærerne skal blant annet fremme likeverd, demokratiske verdier og menneskerettigheter, og føler derfor at de må slå ned på eller utfordre holdninger og meninger som strider med dette når de ytres i klasserommet. Det kan derfor være nødvendig for lærerne å sjonglere flere forskjellige strategier for posisjonering i undervisning i kontroversielle temaer. Noen ganger kan lærerne se det som hensiktsmessig å fremme en offisiell linje i tråd med myndighetene (Europarådet 2016:17), mens de andre ganger ønsker å være åpne om egne meninger og holdninger, eller stille seg nøytrale slik at elevene skal få ytre seg uten noen form for begrensinger.

5.4.3 Nulltoleranse for hatefulle ytringer?

Når man underviser i kontroversielle temaer er det en viss risiko for at man opplever at noen elever kan komme med hatefulle og fordomsfulle ytringer. Disse ytringene kan komme overraskende på både lærer og medelever, og krever at man som lærer tenker over hvordan man skal håndtere slike situasjoner. Hatefulle og fordomsfulle ytringer kan naturligvis være uttrykk som grunner i fordommer og fiendtlige holdninger, men de trenger ikke å være det (Moldrheim & Lenz 2019). Noen ganger dukker det opp uttrykk i en elevgruppe som ikke reflekterer elevenes egentlige holdninger og meninger, men heller bunner i en felles sjargong eller et behov for å passe inn. Uansett er muligheten for at hatefulle ytringer dukker opp i undervisning i kontroversielle ytringer noe lærerne i denne studien ser på som en utfordring. Flere av lærerne var veldig opptatt av at de ønsket uenighet og meningsmangfold i diskusjonene, men de syntes ikke det var greit med nedsettende eller hatefulle ytringer.

Samtidig ønsket de å avdekke diskriminerende, rasistiske og hatefulle holdninger på skolen, slik at det kunne tas tak i. De ønsker at elevene skal kunne skille mellom det å kritisere ting på en saklig måte, og å komme med hatefulle og fordomsfulle ytringer. Når det først oppstår situasjoner hvor noen elever kommer med uttrykk for hatefulle holdninger, er dette noe lærerne synes er krevende. Ved å konfrontere elevene og slå ned på det de ytrer risikerer læreren at elevene ikke selv får mulighet til å reflektere over situasjonen, og det kan gå utover elev-lærer-relasjonen (Stray & Sætra 2016b:286-287; Moldrheim & Lenz 2019). Det virker som om lærerne i denne studien ikke tolererer hatefulle ytringer, samtidig som de møter slike ytringer med argumentasjon og spørsmål. Som Anne-Marie sa: «Når jeg møter ytterliggående holdninger går jeg hardt ut og argumenterer for hva jeg mener». Dette forutsetter at lærerne har gode relasjoner til elevene og vet hvilke strategier som fungerer i hvilke situasjoner. Else valgte i en annen situasjon å ta en samtale med en elev som stilte veldig provoserende spørsmål rundt et selvmordsforsøk etter timen var over. Da fikk hun selv mulighet til å tenke over hvordan hun ville gå frem i samtalen, og de fikk snakket sammen uforstyrret. I denne samtalen var Else mer opptatt av å stille spørsmål som åpnet for at eleven kunne reflektere over hva han egentlig ville oppnå i situasjonen, hvilke holdninger han hadde og hvorfor han var skeptisk til den homofile muslimen som hadde prøvd å ta selvmord. Etter Stray og Sætras (2016b) skille mellom konfrontasjon, argumentasjon, og spørsmålsstilling, ser man her at Else både konfronterer eleven samtidig som hun stiller han spørsmål slik at han må reflektere selv (s.288-299). Hver enkelt situasjon krever ulike tilnærminger, og i løpet av intervjuene virket det som om dette var situasjoner lærerne vegret seg for, spesielt fordi de var usikre på hvordan de selv ville reagere eller ta tak i det.

5.5 Egne holdninger og lærer-bias

I analysen finnes det ikke et eget delkapittel om lærernes egne holdninger og hvordan det kan være med på å påvirke undervisningen i kontroversielle temaer. Jeg har her valgt å kalle lærernes forutinntatte holdninger, verdier og personlige overbevisninger som lett kan påvirke all undervisning for lærer-bias, og det er noe jeg i løpet av intervjuene og analysen så et behov for å trekke frem og belyse.

Alle lærerne i denne studien viste en bevissthet rundt deres posisjon som etnisk norsk lærer i et flerkulturelt klasserom, og dette var noe de problematiserte opptil flere ganger. Noen av lærerne var blant annet veldig opptatt av hvordan de skulle ordlegge seg i kontroversielle

temaer, uten å opprettholde et konstruert skille i samfunnet mellom «oss» og «de andre». Dette er i tråd med Røthing (2016) sin forståelse av et normkritisk perspektiv i undervisningen, hvor man burde være kritisk til hvordan man underviser om og for «de andre» (s.46). Lærerne anså det som deres ansvar å bryte med kulturelle og diskriminerende skiller i samfunnet, og de ønsket at all undervisning skulle oppfordre og bidra til bedre integrering. Som de blant annet sa var det viktig at deres elever kunne føle en tilhørighet til det norske samfunnet, og at deres stemme var like viktig som alle andres.

Samtidig ble det for meg vanskelig å ignorere det faktum at selv om lærerne delte en forståelse og bevissthet rundt egne maktposisjoner og holdninger, samt andre maktstrukturer i samfunnet, var de på noen måter ubevisst med på å opprettholde dette skillet mellom «oss» og «de andre». Dette blir for eksempel tydelig når de knytter radikaliserings og ekstremisme nesten utelukkende til muslimske elever, og hvor hatefulle ytringer ofte ble knyttet til islam spesielt. Det samme gjelder for når de problematiserer bruk av hijab eller elevenes deltakelse på koranskoler. Lærerne kan fort havne i fellen hvor de «kulturiserer» elevene som antas å identifisere seg med islam, slik som Eide (2014:161) påpeker er et økende fenomen i både norske og internasjonale medier. Mange av lærernes bekymringer rundt undervisning i kontroversielle temaer var knyttet til elevenes bakgrunn som muslimer, og hvordan dette er en viktig forklaring på hvorfor for eksempel abort og homofili anses som svært kontroversielt i deres klasserom.

Mitt inntrykk var at dette ikke ble gjort med overlegg fra lærernes side, fordi de oppriktig var opptatt av å skape et inkluderende og fordomsfritt klasserom. Samtidig er dette svært viktig, fordi det viser akkurat hvor bevisste lærerne burde være på underliggende, strukturelle fordommer og normer i samfunnet. Disse er så etablerte at de ofte oppfattes som uproblematisk og naturlige av majoriteten. Det beviser på mange måter at selv om lærerne har de beste intensjoner kan det slå feil, og de kan være med på å videreføre et skille mellom «vi» som tilhører majoriteten og «de andre» som tilhører minoriteten selv når de ikke ønsker det. Kontroversielle temaer er temaer som allerede på mange måter kan oppleves som splittende i et samfunn, og når man underviser i slike temaer burde læreren være kritisk til hvordan samfunnet for øvrig er med på å skissere ulike former for utenforskap, men også hvordan de som privatpersoner stiller seg til spørsmålet, og hvordan deres språkbruk, kunnskap og overbevisninger hele tiden spiller en rolle for hvordan utfallet av undervisningen vil bli.

5.6 Oppsummering

I arbeidet med å forstå hvordan lærere ved to ulike skoler med en stor andel flerkulturelle elever forstår undervisning i kontroversielle temaer, og hvilken plass de tilegner dette i undervisningen, har mine forskningsspørsmål hjulpet meg med å trekke frem interessante data fra intervjuene som ble gjennomført. Først og fremst er det klart at hva som oppfattes som kontroversielt er svært kontekstavhengig. Som Von Der Lippe (2019) trekker frem er det klart at noe som er kontroversielt på en skole, ikke trenger å oppleves som kontroversielt på en annen skole i same by. I denne studien opplever lærerne at det først og fremst er temaer knyttet til religion, legning og abort som oppleves som kontroversielt. Spesielt mener de at problemstillinger knyttet til islam kan være vanskelig å undervise i, ettersom at flere av elevene deres er uttalte muslimer. Det at lærerne oppfatter islam som et betent tema i klasserommet, kan blant annet forstås ved at elevene har opplevd motstand og fordommer knyttet til deres personlige religion og kultur.

Hva lærerne opplever som kontroversielt, hvorfor de ønsker å undervise i det og hvordan de velger å gjennomføre undervisning i kontroversielle temaer henger naturligvis sammen. Gjennomgående for denne oppgaven er lærernes fokus på skolens demokratimandat, og ønsket om å fremme kritisk tenkning og deltakelse hos elevene. Dette er hovedgrunnen til at de ønsker å undervise i kontroversielle temaer, nemlig fordi de anser slike temaer som et godt utgangspunkt for å gjennomføre demokratisk undervisning, hvor elevene får god øvelse i å reflektere kritisk over sammensatte problemstillinger. De ønsker at deres elever skal oppleve en tilhørighet i storsamfunnet, samtidig som de opparbeider en resiliens som gjør dem rustet til å møte ulike problemstillinger videre i livet. Ved å undervise i kontroversielle temaer opplever lærerne at de underviser både om demokratiske verdier og holdninger, samtidig som de gjennomfører undervisningen på en demokratisk måte hvor elevdeltakelse står høyt.

Nettopp fordi lærerne ønsker at elevene skal lære gjennom engasjement og deltakelse, ligger fokuset deres på muntlig aktivitet når de gjennomfører undervisning i kontroversielle temaer. De legger ofte opp til diskusjoner eller mer kontrollerte og planlagte debatter, hvor målet er at elevene skal få prøve både egne og tildelte meninger på hverandre. Der hvor temaene er svært sensitive eller kontroversielle, opplever de at det kan hjelpe å jobbe med utgangspunkt i caser eller videoressurser slik at elevene får en trygg distanse til diskusjonen og ikke nødvendigvis trenger å dele sine personlige overbevisninger. Også når lærerne inviterer «ekspertes» som

elevene deres kan identifisere seg med, blir elevene ofte oppfordret til å stille spørsmål og ha en åpen dialog med de besøkende.

Lærerne i denne oppgaven er usikre på hvor nøytral man burde fremstå i undervisning i kontroversielle temaer. Samtidig som de ikke ønsker å legge noen føringer for hva som er greit å si og mene, poengterer flere at det er problematisk å ikke være åpne med elevene om hvor de selv står i diskusjonen. Dette kan igjen ses i sammenheng med at de ønsker at undervisningen skal gjennomføres gjennom demokratisk deltakelse, hvor lærerne burde være åpne om hvilke verdier og holdninger de selv har og hvordan dette kan være med på å påvirke hvordan de legger opp og gjennomfører undervisningen. Det vil alltid være et dilemma hvor åpen man som lærer burde være om egne holdninger og meninger, ettersom at ulike posisjoneringer man inntar i undervisningen har ulike konsekvenser (Stradling 1984b). Lærere vil trenge kompetanse til å stå i løse dilemmaer slik som dette i klasserommet, og i et profesjonsfelleskap er dette noe som kan og burde diskuteres og reflekteres over.

Det at skolen er en inkluderende arena som skal være med på å avdekke og forebygge udemokratiske holdninger, gjør at lærerne ønsker at alle meninger skal kunne ytres i klasserommet. De ønsker å slå ned på ytringer de mener ikke hører hjemme i klasserommet, og tolererer i utgangspunktet ikke ytringer som er hatefulle eller krenkende. Når det er sagt, har de en oppfatning av at det til en viss grad samtidig burde være rom for disse meningene, slik at skolen kan ta tak i problematikken.

Ekstreme og hatefulle holdninger blir i stor grad koblet til minoritets elever av lærerne, og er noe jeg problematiserer. Som nevnt kan dette være med på å avdekke lærernes egne forutinntatte oppfatninger, og kan få konsekvenser for hvordan lærerne både forholder seg til elevene, hvordan de jobber med mangfold og inkludering, og hvordan de underviser i kontroversielle temaer. Dette funnet er noe jeg ønsker å trekke frem i oppgavens avsluttende delkapittel. Her vil jeg reflektere rundt hva som kreves av profesjonskompetanse hos læreren for å utfordre sine egne holdninger og lærer-bias.

5.7 Implikasjoner for lærerrollen

Hva sier det oss at lærerne i teorien har bevissthet, et ønske og ambisjon om å være fordomsfrie, men i praksis til tider er med på å opprettholde et skille mellom «oss» og «de

andre», og hvilke konsekvenser har det for lærerprofesjonaliteten? Vi ser i min oppgave at selv når lærerne jobber mye med inkludering og har et ønske om å legge minst mulig føringer i undervisning i kontroversielle temaer, kommer deres underliggende holdninger til uttrykk i hvordan de omtaler tilhørighet i intervjuene. Som tidligere nevnt er denne måten å konstruere et skille mellom majoriteten og minoriteten så implementert i samfunnet at det ofte oppfattes som naturlig og lite problematisk for majoriteten (Eide 2014). For å unngå dette krever det at læreren kontinuerlig jobber med sin egen profesjonsutøvelse.

I overordnet del av læreplanen trekkes det frem at kompliserte pedagogiske spørsmål sjeldent har enkle og sikre svar (Utdanningsetaten 2020a). Dette betyr at læreren hele tiden må bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen for å strebe etter å ta de valgene som gir best resultat i situasjonen. Lærerne på hver enkelt skole burde legge til rette for et godt samarbeidsfellesskap hvor de kan videreutvikle, reflektere over og vurdere planlegging og gjennomføring av undervisning. Slik kan de også bli oppmerksomme på hvordan de selv og andre forholder seg til kontroversielle temaer, og hvilke normer og fordommer lærerne tar for gitt og derfor kan være med på å videreføre.

For at læreren best skal kunne forstå hvilke holdninger, verdier og forutinntatte fordommer en selv sitter med, burde han eller hun jobbe med å utvikle en kritisk selvbevissthet. Dette krever at læreren hele tiden tar et skritt tilbake i vanskelige situasjoner, eller for å vurdere hvordan egen håndtering eller undervisning har fungert. Profesjonskompetansen burde hele tiden være i utvikling, og man vil kunne oppnå ny innsikt ved å sette egen praksis i perspektiv. I undervisning i kontroversielle temaer i et flerkulturelt klasserom kan det være lurt å blant annet stille seg følgende spørsmål: Føler alle elevene seg sett og inkludert? Er min praksis og fremstilling nyansert selv når jeg engasjerer meg personlig? Hva bunner mine egne fordommer og forutinntatte holdninger i?

Det finnes ingen fasit på hva som er rett og klok handling fra lærerens side. Som Claudia Lenz (2020) trekker frem kan læreren dog ta utgangspunkt i læreplanens overordnede del for å reflektere over egen praksis. Å se om egen undervisning fremmer læreplanens kjerneverdier, og om man har et reflektert forhold til egen og andres profesjonsutøvelse kan være fruktbart for å hele tiden «kvalitetssikre» seg selv i lærerrollen. Samtidig er læreren i en særegen maktposisjon i klasserommet, og dette er noe flere av informantene i denne oppgaven har gitt uttrykk for at de har et reflektert forhold til. Hvordan læreren blant annet omtaler og

kategoriserer ulike kulturelle, religiøse og etniske skillelinjer og uskreve normer i klasserommet kan være med på å påvirke om eleven føler seg godtatt, inkludert og ivaretatt.

Skolehverdagen eksisterer ikke i et vakuum, og det kan gagne læreren å være oppmerksom på at hendelser og pågående debatter på samfunnsnivå kan påvirke skolens hverdag. Dette er kanskje spesielt relevant i undervisning i kontroversielle temaer, hvor aktuelle debatter kan trekkes inn i klasserommet for å skape engasjement hos elevene. I innspurten av denne masteroppgaven har det pågått store demonstrasjoner etter drapet på afroamerikanske George Floyd i Minneapolis. Han døde etter en brutal pågripelse av byens politi, og hendelsen har igjen skapt et økt engasjement og fokus rundt «Black Lives Matter»-bevegelsen internasjonalt³. Dette er et høyaktuelt og veldig kontroversielt tema som kan brukes i undervisningen blant annet for å arbeide med strukturell rasisme og diskriminering både i USA, men også i Norge. Samtidig krever dette mye av læreren, og er et eksempel på en sak hvor det fort kan oppstå konflikter eller problemstillinger hvis læreren ikke er svært bevisst på hvordan dette burde legges frem og presenteres for elevene. Læreren kan her arbeide med elevene for å sammen bli bevisst underliggende strukturer og problemer i samfunnet som gjør at ikke alle har de samme, reelle mulighetene. Hvordan man gjennom språket jobber mot å opprettholde og konstruere utenforskap ved å skille mellom «oss» og «de andre» er sjeldent mer relevant, enn i denne konteksten.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem at lærerne i denne studien var opptatt av at kritisk tenkning er en viktig verdi og ferdighet hos en deltakende medborger. Dette krever også at læreren burde gå frem som et godt eksempel, ved å stille seg kritisk til hvordan etablert kunnskap som viderefremmes i klasserommet kan bidra til å skape og opprettholde andregjøring og allerede etablerte fordommer i samfunnet. De kan i lærerkollegiet eller sammen med elevene reflektere over hvordan læremidler, medier, dokumentarer og filmer bevisst eller ubevisst konstruerer utenforskap og generaliseringer ved omtalelse av minoriteter eller andre marginaliserte grupper i samfunnet.

³ Les mer om drapet på George Floyd og demonstrasjonene her: <https://amnesty.no/aksjon/krev-rettferdighet-george-floyd>

Litteraturliste

- Befring, E. (2016) Forskningsetikk. I E. Befring (red.) *Forskningsmetoder I utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Biesta, G. J. J (2009) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), s. 33-46
- Børhaug, K. (2005) Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A. B. Fener & L. Aase (red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s.173-181). Bergen: Fagbokforlaget
- Cooling, T (2012) What is a Controversial Issue? Implications for the Treatment of Religious Beliefs. *Education. Journal of Beliefs and Values*, 33 (2), s. 169-181
doi:10.1080/13617672.2012.694060
- Cresswell, J. W. & Miller, D. L. (2000) Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 29 (3), s.124-130. Doi: https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2013) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget
- Eide, E. (2014) «Det store vi» - medier, inkludering og ekskludering. I K. Westerheim & A. Tolo (red) *Kompetanse for mangfold – om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s.150-165) Bergen: Fagbokforlaget
- Englund, T. (2006) Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (5), s. 503-520 doi: 10.1080/00220270600670775
- Europarådet (2016) *Å undervise i kontroversielle tema*. Hentet fra <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>

- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012) Lettere sagt enn gjort – å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I E. L. Everett & I Furseth (red.) *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s.127-144) Oslo: Universitetsforlaget
- Fangen, K. (2011) Deltagende observasjon i A.-M. Sellerberg & K.Fangen (red.) *Mange ulike metoder*. Oslo. Gyldendal Akademiske
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige Metoder* (2.utgave) Bergen: Fagbokforlaget
- Hand, M (2008) What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion. *Educational Theory*, 58 (2), s. 213-228 doi: 10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x
- Hess, D. E. (2009) *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Education*. New York: Rutledge
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2003) Active Interviewing. I J. F. Gubrium & J. A. Holsteing (red.) *Postmodern Interviewing* (s.67-81) London: Sage
- Iversen, L. L. (2018) From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*. Doi: 10.1080/01416200.2018.1445617
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Larsen, A. K. (2017) *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utgave) Bergen: Fagbokforlaget
- Lenz, C (2020) Utvikling i lærerrollen. *Dembra*. Hentet fra: <https://dembra.no/no/utema/utvikling-i-laererrollen/?fane=verktøy-for-laerere&trekk=1>
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019) «Nulltoleranse» - fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan

- møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. *Dembra – Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (2) s. 34-50.
Hentet fra https://dembra.no/wpcontent/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf
- McAvoy, P.& Hess, D. (2013) Classroom Deliberation in an era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43 (1), s.14-47
- Røthing, Å. (2017) Mangfoldskompetanse perspektiver på undervisning i yrkesfagene. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2016) Skolen som fordoms- og forebyggingsarena? *Dembra – Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (1) s. 36-47
Hentet fra https://dembra.no/no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_1_2016.pdf
- Samuelsson, M (2016) Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions. *Democracy and Education*, 24 (1), s. 1-9
- Silverman (D. (2011) Designing a research project. I D. Silverman (red.) *Interpreting Qualitative Data* (4.utgave) (s.27-56) Thousand Oaks: Sage
- Stradling, R.(1984a) The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36 (2), s. 121-129 doi: 10.1080/0013191840360202
- Stradling, R., Noctor, M. Baines, B. (1984b) Teaching Controversial Issues. London: Edward Arnold
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016a) Demokratisk undervisning I skolen. *Dembra – Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (1) s.14-36.
Hentet fra https://dembra.no/no/wpcontent/uploads/2019/03/Dembrahefte_1_2016.pdf
- Stray, J. H. & Sætra, E (2016b) Dialog og demokratisering. *Nordic Studies in Education*, 36 (4), s. 279-299 doi: 10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4.utgave)
Fagbokforlaget

Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Utdanningsdirektoratet (2020a) *Overordnet del*. Hentet fra
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2020b) *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04) Fagrelevans og sentrale verdier* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Von Der Lippe, M. (2019) Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*. Doi:
10.1080/01416200.2019.1638227

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

11.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læreres erfaring med kontroversielle ytringer i klasserommet

Referansenummer

528802

Registrert

13.12.2019 av Emma Thøgersen Martinsen - emmatm@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Frøland Erdal, s.f.erdal@ils.uio.no, tlf: 95882062

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emma Thøgersen Martinsen, emmama1995@gmail.com, tlf: 91559037

Prosjektperiode

01.11.2019 - 06.06.2020

Status

28.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

28.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 28.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5cf6aa1f-77be-41e2-b958-78f5fc018901>

1/3

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet *“Læreres erfaringer med undervisning i kontroversielle temaer i klasserommet”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt (masteroppgave) hvor formålet er å undersøke hva lærere i videregående skole definerer som kontroversielle temaer, og hvilke erfaringer de har med undervisning i kontroversielle temaer i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Samfunnsfaget er et fag som på mange måter kan sies å ha et overordnet ansvar for å forberede ungdommene på å delta i et demokrati, og de skal utdannes til å bli aktive medborgere i samfunnet. I et samfunn som stadig blir mer polarisert, og hvor nyhetsbildet er preget av mennesker som står frem som forkjempere for ekstreme og kontroversielle holdninger, må dette også gis fokus i klasserommet – og ikke minst i samfunnsfaget. Formålet med denne masteroppgaven er blant annet å undersøke hva ulike lærere anser som kontroversielle temaer, og hva de godtar av meninger i klasserommet. Jeg ønsker også å se nærmere på hvordan lærerne velger å undervise i kontroversielle temaer i klasserommet. Har de en felles handlingsplan på skolen, eller er det opp til hver enkelt lærer?

Forskningsspørsmålet jeg tar utgangspunkt i er: *“Hvordan oppfatter og håndterer lærere kontroversielle temaer i et flerkulturelt klasserom?”*. Forskningsspørsmålet kan endre seg ut ifra hvilken retning datainnsamlingen tar, men jeg er først og fremst interessert i læreres egne erfaringer og tanker rundt undervisning i kontroversielle og sensitive temaer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å svare på forskningsspørsmålet er det vesentlig å kunne samle inn empirien på skoler hvor man har lærere som har tanker og erfaringer rundt temaet kontroversielle temaer. Jeg vil derfor først og fremst samarbeide med videregående skoler som mener at de kan ha noe å bidra med, og som for eksempel tidligere har hatt situasjoner med elever som har ytret

kontroversielle meninger på skolen. Ettersom at dette blir en samfunnsfagdidaktisk masteroppgave ønsker jeg først og fremst kontakt med lærere innenfor samfunnsfagfeltet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et forskningsintervju på omtrent en time. Opplysningene som samles inn i intervjuet vil først og fremst innebære dine egne tanker, refleksjoner og erfaringer knyttet til kontroversielle temaer i klasserommet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Kun jeg og eventuelt min veileder vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med fiktive navn eller med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamateriale vil i tillegg lagres på UiOs server som er utilgjengelig for alle andre enn meg.
- Personopplysninger vil anonymiseres og makuleres slik at informasjonen ikke vil kunne spores tilbake til deg.

(Jeg vil ikke navngi skolene det forskes på, og lærerne som deltar i studien vil i utgangspunktet ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Der lærere deler egne erfaringer er det naturligvis en viss sjanse for at dette blir gjenkjent av andre som kjenner til situasjoner som blir beskrevet i masteroppgaven, selv etter full anonymisering)

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 3.juni 2020. Ved prosjektslutt vil dine personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Silje Frøland Erdal:
Epost: s.f.erdal@ils.uio.no
Telefon: 95882062
- Claudia Lenz (veileder for masterprosjektet, ansatt ved MF):
Epost: claudia.lenz@mf.no
Telefon: 988 41 521
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved UiO
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Masterstudent

Silje Frøland Erdal

Emma Thøgersen Martinsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres erfaringer med kontroversielle ytringer i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 02.06.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide: Kontroversielle temaer i klasserommet

Introduksjon til prosjektet:

- Takk for deltagelse
- Skriftlig samtykke
- Anonymitet og retningslinjer ved taushetsplikt (Unngå å omtale elever eller kollegaer direkte slik at de kan bli gjenkjent, det samme gjelder situasjoner som kan bidra til å identifisere andre personer på skolen)
- Lydopptak og oppbevaring av lydfiler
- Noen spørsmål før vi begynner?

Bakgrunn:

- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
- Hvilken fagbakgrunn har du?
- Hvorfor ønsket du å bli lærer innenfor disse fagene?

Kontroversielle temaer:

- Er det noen temaer du synes det kan være utfordrende å undervise om? Hvilke, og hvorfor?
- Hvordan forbereder du deg på undervisning som tar for seg slike temaer?
- Hva tenker du om slik type undervisning? Hva er spennende med det, og hva kan være utfordrende med det?
- Hvordan ønsker du å møte elevene i undervisning om kontroversielle temaer i klasserommet ditt, når det kan være noe som elevene har mange ulike meninger om? Fortell litt om dine strategier i møte med mange sprikende meninger og stemmer i klasserommet
- Hvordan mener du selv at undervisning om kontroversielle temaer burde legges opp og gjennomføres?

Undervisning:

- Hvordan møter du uenighet i klasseromsamtaler? Er dette noe du ser på som positivt eller negativt?
- Er det viktig for deg at det skal være rom for alle typer meninger i ditt klasserom? Hvorfor/hvorfor ikke? Og finnes det noen utfordringer knyttet til dette?
- Hender det at du opplever at elevene kommer med meninger og holdninger du er veldig uenig i, i undervisning om kontroversielle temaer? Hvordan håndterer du en slik situasjon i så fall?
- Hvor går grensen for ytringer som kan dukke opp i diskusjoner om kontroversielle temaer i ditt klasserom?

- Hvilke strategier tar du i bruk som lærer for å styrke elevenes evne til å håndtere uenighet og kommunisere om kontroversielle og vanskelige temaer seg i mellom?
- Føler du at disse grensene er felles for deg og dine kollegaer, eller er de også påvirket av egne holdninger og verdier? Eventuelt på hvilken måte?
- Hvordan forholder du deg til ubehagelige situasjoner som kan oppstå i klasserommet? Tar du det opp felles, prøver du å unngå å gi det oppmerksomhet eller ønsker du for eksempel å gjøre det om til en læringssituasjon?
- Har du hatt noen andre ubehagelige eller utfordrende opplevelser knyttet til kontroversielle temaer i klasserommet ditt? Fortell gjerne litt om det

Samarbeid på skolen:

- Søker du støtte fra andre lærere eller ledelsen hvis du skal undervise om et tema som du vet kan være vanskelig for noen av elevene dine?
- Finnes det noen veiledning, kurs eller tilbud til lærere for hvordan dere skal gå frem ved undervisning om potensielt vanskelige og kontroversielle temaer?
- Opplever du at lærere håndterer og forbereder seg på undervisning om kontroversielle temaer på ulike måter? Hvordan da eventuelt?

Avslutning:

- Takke for deltagelsen
- Er det noe du vil legge til eller utdype?
- Bare ta kontakt hvis det er noe

Vedlegg 4: Elses kontrakt i religion og etikk

Kontrakt for faget religion og etikk

Toleranse er å leve med andre oppfatninger eller handlinger man selv misliker eller mener er gale. Det er ikke å forholde seg likegyldig til ting. Det er først når man møter noe man er uenig i, at behovet for toleranse oppstår.

- Jeg skal vise toleranse for andres meninger og livssyn.
- Jeg skal lytte til det andre har å si.
- Andre skal lytte til det jeg har å si.
- Jeg skal gjøre mitt for at andre ikke blir såret eller lei seg.
- Vi skal kunne uttrykke uenighet i dialog, uten å bruke skjellsord eller nedsettende bemerkninger til hverandre.
- Jeg skal vise respekt og gjøre mitt for at andre ikke blir såret.
- Vi skal kunne stille kritiske spørsmål om religion, livssyn og etiske spørsmål.
- Vi skal kunne tulle og tøyse med religion, livssyn og etiske spørsmål, med respekt, toleranse og omtanke for andre.

Signatur:
