

# Emosjoner og kontroversielle spørsmål i klasserommet

*En studie av hvordan et utvalg lærere forholder seg til emosjoner i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål*

Mushir Hoda



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2021

© **Mushir Hoda**

2021

Emosjoner og kontroversielle spørsmål i klasserommet

Mushir Hoda

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

# **Emosjoner og kontroversielle spørsmål i klasserommet**

En studie av hvordan et utvalg lærere forholder seg til  
emosjoner i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle  
spørsmål



# SAMMENDRAG

Emosjoner har i undervisningssammenheng lenge blitt sett på som noe som burde kontrolleres, og har dermed ikke vært ansett som et tema som krever eller fortjener oppmerksomhet fra forskere. I løpet av de tre siste tiårene har emosjoner imidlertid fått økende akademisk oppmerksomhet. Parallelt med denne utviklingen har undervisning om kontroversielle spørsmål i økende grad blitt fremmet som et ledd i elevers demokratiske utdanning. Kontroversielle spørsmåls evne til å vekke sterke følelser, både i og utenfor klasserommet, blir imidlertid beskrevet som det største hinderet mot å ta opp slike tema i undervisningen. I denne masteroppgaven undersøkes følgende problemstilling: Hvordan forholder et utvalg VGS-lærere seg til emosjoner i klasseromsdiskusjoner som omhandler kontroversielle spørsmål?

Studien bygger i hovedsak på to demokratiteoretiske perspektiver, deliberativ demokratiteori og agonistisk pluralisme, samt pedagogiske implementeringer av disse teoriene. Datagrunnlaget for undersøkelsen er tre semistrukturerte gruppeintervjuer, med totalt sju lærere, fra tre ulike videregående skoler. Gjennom en tematisk analyse av datamaterialet vises det til seks hovedfunn: (1) Emosjoner anses av lærerne som viktige for å tilføre diskusjoner engasjement og liv. (2) Følelsen av trygghet i klasserommet anses som viktig av lærerne, men trygghetsfølelsen skal bunne i at det er akseptert å ytre både kontroversielle og ukontroversielle meninger i diskusjoner. (3) Lærerne er samstemte på at de ikke må få berøringsangst for bestemte temaer. (4) I diskusjoner legger lærerne spesielt vekt på kritiske, rasjonelle og argumentative ferdigheter. (5) Det eksisterer emosjonelle regler i diskusjoner som skal bidra til at elevene skiller mellom person og sak, og følelser og fornuft. (6) Noen lærere opplever at elevene ikke alltid følger de nevnte emosjonelle reglene. Lærernes forsøk på å trekke dialogen mot det opplevde idealet, som er preget av rasjonelle og argumentative prinsipper, blir møtt med motstand fra elevene, spesielt i møte med kontroversielle spørsmål som oppleves personlig for elevene. Studien konkluderer med at hvis lærere ønsker å endre den etablerte diskusjonskulturen i en mindre undertrykkende og mer empatisk og demokratisk retning, må de utvikle sin egen og elevers bevissthet omkring emosjonelle regler i klasserom, og komme forbi en forståelse av følelser og fornuft som dikotomiske motsetninger.



# FORORD

Å skrive masteroppgave har vært en krevende, men lærerik og berikende prosess. Det samme kan sies om mine seks år på Blindern. Det er flere som fortjener noen fine ord når jeg nå avslutter min studietid.

Aller først vil jeg rette en takk til min dyktige veileder, Emil Sætra. Din veiledning og støtte har vært uvurderlig og inspirerende for en fremtidig lærer. Jeg har følt meg heldig. Takk.

En takk rettes også til alle lærerne som sa seg frivillig til å bli intervjuet i en travel og krevende hverdag. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten deres bidrag.

Jeg er også takknemlig overfor alle de fine menneskene jeg har møtt og blitt kjent med på Blindern. Dere har gjort lunsjpauser, eksamensperioder og masterskrivingen langt hyggeligere. Det vil jeg savne.

Den største takken går til min kjæreste Ida Marie. Takk for korrekturlesing, men aller mest for at du er der for meg hver eneste dag. Det setter jeg enormt pris på.

Blindern, juni 2021

Mushir Hoda

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	Studiens aktualitet .....	1
1.2	Presentasjon av oppgavens problemstilling og begrepsredegjørelse .....	3
1.3	Oppgavens struktur .....	5
<b>2</b>	<b>TEORI</b>	<b>6</b>
2.1	Kontroversielle spørsmål .....	6
	Det epistemiske kriteriet og det politiske kriteriet .....	6
	Begrepsredegjørelse av kontroversielle spørsmål .....	8
2.2	Demokrati og medborgerskapsundervisning .....	9
	Medborgerskap og kontroversielle spørsmål .....	11
2.3	Uenighet og demokrati .....	12
	Deliberativ demokratiteori .....	13
	Deliberative klasserom .....	14
	Agonismens kritikk av det deliberative idealet .....	15
	Agonisme i klasserommet .....	17
<b>3</b>	<b>METODE</b>	<b>20</b>
3.1	Forberedelse til datainnsamling .....	20
	Forskningsdesign .....	20
	Rekruttering .....	22
	Utvalg .....	24
3.2	Gjennomføring av datainnsamling .....	26
3.3	Bearbeidelse og analyse av datamaterialet .....	27
	Transkribering .....	27
	Analyse av datamaterialet .....	28



3.4	Forskningskvalitet .....	31
	Validitet .....	31
	Reliabilitet .....	32
	Generaliserbarhet .....	32
<b>4</b>	<b>ANALYSE OG DISKUSJON</b>	<b>33</b>
4.1	Engasjement i diskusjoner .....	33
4.2	Uenighet og trygghet .....	35
4.3	Om lærernes trygghet og berøringsangst .....	38
4.4	Lærernes tanker om hvordan diskusjoner om kontroversielle spørsmål burde foregå .....	39
4.5	Lærernes forhold til uttrykk av sterke emosjoner .....	42
4.6	Person og sak, følelser og identitet .....	48
4.7	Avsluttende drøfting .....	51
<b>5</b>	<b>AVSLUTNING</b>	<b>56</b>
5.1	Oppsummering av studiens hovedfunn .....	56
5.2	Didaktiske implikasjoner .....	58
5.3	Forslag til videre forskning .....	59
	<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>60</b>
	<b>VEDLEGG</b>	<b>66</b>
	Vedlegg A: Godkjenning fra NSD .....	67
	Vedlegg B: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	70
	Vedlegg C: Intervjuguide .....	72

# 1 INNLEDNING

## 1.1 STUDIENS AKTUALITET

*Emosjoner* har lenge trukket det korte strået innen pedagogisk forskning. I den innflytelsesrike boken, *Feeling Power: Education and Emotions*, skriver Megan Boler (1999) at emosjoner har i undervisningssammenheng som oftest blitt sett på som noe som burde kontrolleres, og har dermed ikke vært ansett som et tema som krever eller fortjener oppmerksomhet fra forskere. Det har lenge vært en oppfatning, spesielt i den vestlige verden, at følelser og fornuft står i et dikotomisk motsetningsforhold til hverandre. Følelser har blitt ansett som noe iboende irrasjonelt og dermed noe som forkludrer ens evne til å tenke fornuftig. Boler (1999) skriver at dette i stor grad skyldes at emosjoner har blitt sett på som noe som tilhører den private sfæren og blitt forbundet med det feminine. Rasjonalitet, eller evnen til å tenke selvstendig og kritisk, har på den andre siden blitt plassert i den offentlige sfæren og blitt forbundet med det maskuline. På grunn av at emosjoner har blitt assosiert med det kvinnelige og forbundet med feministiske filosofier, har de blitt ekskludert fra de dominante patriarkalske strukturene som et verdig og valid forskningstema (Zembylas, 2005).

I løpet av de tre siste tiårene har emosjoner imidlertid fått økende akademisk oppmerksomhet med det som har blitt beskrevet som *the affective turn* (Clough, 2008). Denne vitenskapelige vridningen har bidratt i å komme forbi en forståelse av følelser og fornuft som dikotomiske motsetninger (Zembylas, 2016). Nevrovitenskapelig forskning har eksempelvis vist at emosjoner ikke er noe adskilt fra, men spiller en sentral rolle i tenkning og fornuft (Damasio, 1996). Samtidig har nyere forskning innenfor antropologiske, sosiologiske og kulturelle studier antydnet at emosjoner er mer enn bare private, kroppslige opplevelser. De er i tillegg en del av relasjoner og interaksjoner mellom mennesker (Zembylas, 2016). Denne forskningen har bidratt til en bredere forståelse av emosjoner som noe offentlig og relevant for intersubjektive prosesser (Zembylas, 2007). Emosjoner forstås dermed ikke lenger bare gjennom et psykodynamisk rammeverk, men også i en sosiokulturell kontekst.

Parallelt med – men i hovedsak adskilt fra – *the affective turn* har også forskning på *kontroversielle spørsmål* i undervisning fått økende oppmerksomhet de tre siste tiårene. Undervisning om kontroversielle spørsmål har særlig blitt fremmet som et ledd i elevs

demokratiske danning, fordi undervisningen kan styrke elevenes ferdigheter innenfor kritisk tenkning (Noddings & Brooks, 2017), øke deres politiske engasjement (Hess, 2009), utvikle deres evne til perspektivtaking (Grannäs & Ljungquist, 2015), motvirke ekstreme holdninger (Gereluk, 2012), samt utvikle evnen til å håndtere uenigheter (McAvoy & Hess, 2015). Europarådet har også nylig gitt ut en læringsressurs for undervisning om kontroversielle spørsmål hvor de argumenterer at:

Å lære seg å gå i dialog med og respektere mennesker som har andre verdier enn en selv, står sentralt i den demokratiske prosessen. Det er nødvendig for å beskytte og styrke demokratiet og fremme en kultur tuftet på menneskerettigheter. (Europarådet, 2015, s. 7)

De skriver imidlertid videre at «Men europeisk ungdom får ofte ikke muligheten til å diskutere kontroversielle tema på skolen fordi de blir sett på som for utfordrende å undervise i» (Europarådet, 2015, s. 7). Både norsk og internasjonal forskning støtter denne påstanden. I en norsk studie av Trine Anker og Marie von der Lippe (2015) fant de eksempelvis at i etterkant av 22. juli bar undervisning om hendelsen preg av å unngå tematikken delvis eller fullstendig. Dette til tross for at elevene de intervjuet uttrykte et ønske om å kunne ta opp terrorhandlingene i en større sammenheng. Lippe og Anker (2015) diskuterer flere mulige grunner til at lærere unngår tematikken, blant annet på grunn av manglende kompetanse i å undervise i kontroversielle spørsmål, og at å åpne opp for debatter som kan gå i uforutsette retninger kan føles «utrygt» (s. 94). Audun Toft (2020) gjorde lignende funn i hans kasusundersøkelse av tre læreres undervisning om terrorhandlingene i Paris 2015 i etterkant av hendelsen. Lærerne i hans studie var samstemte på viktigheten av å sette fokus på hendelsen i undervisningen, men opplevde det som et krevende tema å undervise om på grunn av det komplekse forholdet mellom religion og terror. Det opplevdes som ubehagelig for lærerne, spesielt fordi de ikke visste hvordan elevene ville reagere, og i hvilken retning undervisningen kunne bevegges mot. Internasjonal forskning viser for øvrig også lignende tendenser. Hess (2005) fant eksempelvis at noen lærere unnlater å undervise om bestemte kontroversielle spørsmål, for eksempel abort, fordi de har så sterke emosjoner knyttet til temaet. Dette gjør at de føler at de ikke vil være i stand til å være «objektive» i undervisningen. Sheppard og Levy (2019) fant at mens noen lærere valgte å undervise om bestemte kontroversielle spørsmål for å sette i gang en lidenskapelig debatt i klasserommet, så var det andre som unngikk bestemte temaer fordi de mente at det kunne gå på bekostning av at elevene følte seg trygge i klasserommet.

## 1.2 PRESENTASJON AV OPPGAVENS PROBLEMSTILLING OG BEGREPSREDEGJØRELSE

En gjenganger i faglitteraturen om kontroversielle spørsmål i klasserommet er en påpekning av den emosjonelle kompleksiteten involvert i å undervise om slike tema. I Europarådets læringsressurs for undervisning om kontroversielle spørsmål står det at «Det at temaene har potensial til å vekke **sterke følelser**, både i og utenfor klasserommet, er ofte ansett som det største hinderet mot å ta dem opp i undervisningen» (Europarådet, 2015, s. 13, uthevet i original). Emosjoner har samtidig blitt påpekt som «nøkkelen» til å knekke koden om undervisning om kontroversielle spørsmål (Zembylas & Kambani, 2012, s. 108). Med henblikk på demokratiundervisning og kritisk tenkning argumenterer Garrett et al. (2020) for at hvis lærere ønsker å forstå hvorfor elever inntar bestemte standpunkter og forneker andre, ofte uavhengig av faktaene som blir presentert til dem, så er det viktig å ta hensyn til de emosjonelle prosessene som foregår i klasserommet. Likevel er det fremdeles lite forskning, spesielt i Norge og Norden, som dreier seg om emosjoner og hvordan deres rolle i undervisning om kontroversielle spørsmål. Michalinos Zembylas, en fremtredende forsker innenfor undervisning om kontroversielle spørsmål og emosjoner, skriver i sin bok *Teaching with Emotion* at «Emotion is the least investigated aspect of research on teaching, yet it is probably the aspect most often mentioned as being important and deserving more attention» (Zembylas, 2005, s. xvii). Denne studien ønsker å bidra til å utvikle dette foreløpige begrenset utforskede området. Min problemstilling er som følger:

**Hvordan forholder et utvalg VGS-lærere seg til emosjoner i klasseromsdiskusjoner som omhandler kontroversielle spørsmål?**

Ved å utforske og forsøke å svare på problemstillingen over ønsker jeg å bidra til det fremdeles manglende, men voksende fagfeltet som tar for seg de affektive aspektene ved det å gjennomføre undervisning om kontroversielle spørsmål. Ved å undersøke hvordan lærere forholder seg til emosjoner i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål, vil denne studien bidra med kunnskap om en type undervisning som regelmessig omtales som krevende for lærere.

Det er tre begreper i den nevnte problemstillingen som krever en redegjørelse: «emosjoner», «klasseromsdiskusjoner» og «kontroversielle spørsmål». Hva som inngår i et kontroversielt

spørsmål, vil bli nærmere diskutert og redegjort for i teorikapitlet. Under skal jeg gi en kort redegjørelse for hvordan jeg forstår og bruker begrepene «emosjoner» og «klasseromsdiskusjoner» i denne oppgaven.

Det å gi en konkret definisjon på emosjoner til denne masteroppgaven er utfordrende, ettersom emosjoner forstås noe ulikt av ulike forskere og innenfor ulike vitenskapelige disipliner og retninger. Sammen med «emosjoner» blir begreper slik som «følelser», og de engelske begrepene «feelings», «affect» og «passions» brukt om lignende, men samtidig noe ulike fenomener. I artikkelen *Theory and methodology in researching emotions in education* diskuterer Zembylas (2007) det han anser som de tre hovedtilnærmingene til studiet av emosjoner. Den første er den *psykologiske tilnærmingen* hvor emosjoner blir hovedsakelig ansett som individuelle, kroppslige fenomener. Innenfor denne tilnærmingen, hvor den amerikanske psykologen Paul Ekman (1999) arbeid har vært toneangivende, er den nevnte motsetningen mellom følelser og fornuft, emosjoner og rasjonalitet opprettholdt, og emosjoner er ansett som universelle på tvers av kulturer. Den andre tilnærmingen er den *sosial konstruktivistiske tilnærmingen* hvor emosjoner anses som sosiale fenomener som oppstår mellom mennesker (Zembylas, 2007). Innenfor denne tilnærmingen eksisterer det variasjoner hvor noen mener at emosjoner er primært sosiale opplevelser, mens andre hevder at emosjoner ikke har noen fysiologisk, kroppslig basis i det hele tatt. Jeg anser imidlertid både den psykologiske- og den sosial konstruktivistiske tilnærming noe manglende på hver sin måte, ved at de enten ser bort ifra til emosjoners fysiologiske komponent, eller at de ikke anerkjenner emosjoners sosiale komponent.

I denne oppgaven ser jeg på emosjoner med en *interaksjonistisk tilnærming*, som beskrives av Zembylas (2007) som den tredje hovedtilnærmingen til studiet av emosjoner. Enkelt forklart kombinerer en interaksjonistisk tilnærming både den psykologiske- og den sosial konstruktivistiske tilnærmingen til emosjoner, hvilket tilsier at emosjoner er både kroppslige, fysiologiske fenomener og sosiale fenomener som eksisterer mellom mennesker, som kan strekke seg til for eksempel kulturelle og politiske objekter. Et slikt perspektiv på emosjoner, hevder Zembylas (2007), «seems truer to our common, daily life experience of emotion than a vision of emotion as either individual or simply social» (s. 63). Når jeg bruker begrepene «emosjoner» og «følelser» i denne oppgaven, er det altså med en slik interaksjonistisk tilnærming til fenomenet.

Begrepet «klasseromsdiskusjoner» krever også en kort redegjørelse. Dette er et noe enklere begrep å definere. I denne oppgaven bruker jeg Bridges (1979) sin definisjon. Den inneholder tre nødvendige og tilstrekkelige kriterier. Ifølge Bridges (1979) er aktivitet en diskusjon dersom, (1) de som er engasjert i aktiviteten legger frem mer enn ett syn på et emne; (2) de er i det minste innstilt på å undersøke og være lydhøre overfor de forskjellige synspunktene; og (3) deltakerne må ha intensjonen om å utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller vurdering av saken som diskuteres (Bridges, referert i Hand & Levinson, 2012, s. 165, min oversettelse). I likhet med Sætra (2020) anser jeg dette som en fornuftig definisjon av begrepet av tre grunner. For det første, bidrar definisjonen til å skille klasseromsdiskusjoner fra andre klasseromsaktiviteter. For det andre er definisjonen fleksibel nok til å innebefatte ulike former for diskusjoner som kan forekomme i et klasserom (f.eks. helklassediskusjoner eller gruppediskusjoner). Og for det tredje, samsvarer antagelig denne definisjonen ganske godt med en intuitiv og hverdagslig forståelse av hva diskusjoner er (Emil Sætra, personlig kommunikasjon).

### **1.3 OPPGAVENS STRUKTUR**

Sammen med dette innledende kapitlet består denne masteroppgaven av totalt fem kapitler. I kapittel to vil jeg gjøre rede for begrepet kontroversielle spørsmål, samt presentere hvordan klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål kan bidra i elevs demokratiundervisning. Jeg vil i tillegg presentere to betydningsfulle demokratiteoretiske modeller som danner det teoretiske bakteppe for denne oppgaven. Videre vil jeg også diskutere pedagogiske implementeringer av disse demokratimodellene, da de er relevante for den senere analysen. I oppgavens tredje kapittel vil jeg beskrive og begrunne de metodiske valgene jeg foretok under hele forskningsprosessen. I kapittel fire vil jeg presentere, analysere og drøfte studiens seks hovedfunn i lys av teori og tidligere forskning, samt tilby en avsluttende drøfting av en didaktisk problemstilling som kommer frem i studiens funn. I det femte og avsluttende kapitlet vil jeg oppsummere studiens funn, diskutere to av studiens mulige didaktiske implikasjoner og komme med forslag til videre forskning.

## 2 TEORI

I dette teorikapitlet skal jeg presentere og redegjøre for teoretiske perspektiver som denne oppgaven hviler på. Kapitlet er tredelt. I 2.1 redegjør jeg for begrepet «kontroversielle spørsmål», samt hvordan jeg forstår begrepet i denne masteroppgaven. I 2.2 vil jeg diskutere demokrati og medborgerskapsundervisning. Dette delkapitlet vil også understreke studiens samfunnsfagsdidaktiske relevans ved å vise til hvordan diskusjoner om kontroversielle spørsmål kan styrke demokratiet og elevers demokratiske medborgerskap. Til slutt vil jeg i 2.3 presentere *deliberativ demokratiteori* og *agonistisk pluralisme*, to betydningsfulle demokratiteoretiske modeller som har ulike ideer om hvordan samfunnet burde håndtere uenighet, samt presentere pedagogiske implementeringer av disse to demokratimodellene.

### 2.1 KONTROVERSIELLE SPØRSMÅL

Selv det å definere begrepet *kontroversielle spørsmål* kan være en kilde til kontroverser. I pedagogisk litteratur har det lenge foregått en diskusjon om hva slags spørsmål som burde regnes som kontroversielle (Sætra, 2020). De to mest fremtredende definisjonene av kontroversielle spørsmål innenfor pedagogisk litteratur kommer fra Robert Dearden (1981) og Robert Stradling (1984). De bruker to ulike kriterier for å betegne noe som et kontroversielt spørsmål. Under følger en redegjørelse av disse to kriteriene.

#### Det epistemiske kriteriet og det politiske kriteriet

Robert Dearden presenterte i 1981 det han kalte for *det epistemiske kriteriet* for at et spørsmål skal kunne regnes som kontroversielt. Før Deardens formulering av det epistemiske kriteriet var det Bailey (1971) sin definisjon på kontroversielle spørsmål som var mest brukt. Bailey (1971) mente at et spørsmål kan sees på som kontroversielt dersom flere er uenige i påstandene som blir nevnt i sammenheng med temaet. Dearden (1981) kritiserte denne definisjonen da han mente at en slik forståelse kan føre til at vanlige krangler mellom barn i skolegården kan defineres som legitime kontroverser. Dearden (1981) mener istedenfor at et spørsmål er kontroversielt dersom «contrary views can be held on it without those views being contrary to reason» (s. 38). Dette er det epistemiske kriteriet. Denne forståelsen krever altså at partene begrunner påstandene og synspunktene sine fornuftig. For at et synspunkt skal være fornuftig,

ifølge Dearden (1981), må synspunktet være i tråd med kunnskap, sannhetskriterier, kritiske standarder, og verifikasjonsprosedyrer som er tilgjengelig til enhver tid.

Noen år etter Deardens epistemiske kriteriet ble formulert presenterte Robert Stradling (1984) det som senere har blitt kjent som *det politiske kriteriet* (Sætra, 2020). Stradling (1984) foreslår at hvorvidt et spørsmål regnes som kontroversielt burde være avhengig av hvordan spørsmålet deler et samfunn. Stradling (1984) skriver at kontroversielle spørsmål er «issues that deeply divide a society, that generate conflicting explanations and solutions based upon alternate worldviews» (s. 121). Ulvedebatten i Norge eller Brexit i Storbritannia vil være eksempler på kontroversielle spørsmål som vil kunne falle innenfor det politiske kriteriet.

I noen tilfeller er det også et følelsesmessig aspekt ved kontroversielle spørsmål. Noen kontroversielle spørsmål kan vekke sterke emosjoner hos mennesker. Gereluk (2012) presiserer derfor at kontroversielle spørsmål ikke må forveksles med *sensitive tema*, som er tema som kan påføre følelser av ubehag eller engstelse. Gereluk (2012) skriver at noen temaer kan være sensitive uten at de er kontroversielle, og bruker døden og skilsmisse som eksempler på dette. Hun skriver at «A topic qualifies as sensitive controversy when it is both a matter of public dispute or contention and an issue on which people are easily moved to distress, anger or offence» (s. 89). Noen temaer kan altså være både sensitive og kontroversielle. Gereluk (2012) trekker frem ekstremisme og terrorisme som eksempler på slike temaer.

Mye av forskningen på kontroversielle spørsmål innenfor pedagogikken har tatt for seg spenningen mellom om hva som kan *oppfattes* som et kontroversielt spørsmål, og hva skolen burde *presentere* som et kontroversielt spørsmål (Von Der Lippe, 2019, s. 7). Von Der Lippe (2019) skriver at denne spenningen henger sammen med skolens normative mandat, som handler om hvilke verdier skolen burde videreformidle til fremtidige generasjoner. Dette er en problemstilling samfunnsfaglærere lenge måttet ta stilling til. Børhaug (2005) diskuterer hvordan samfunnsfaget har en legitimerende funksjon i form av at faget kan «fremstille økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle strukturer som riktige, naturlige og gode» (s. 173). Han advarer imidlertid også om at faget kan bli autoritært dersom «denne legitimerende begrunnelsen blir for fremtredende» (s. 173). Lærere må derfor være forsiktige med hva slags verdier som presenteres som blant annet naturlige og gode. Denne problemstillingen er kanskje spesielt aktuell i tilknytning til kontroversielle spørsmål fordi det omhandler spørsmål som det



er en viss uenighet om i storsamfunnet.

Hand (2007) diskuterer hvorvidt homoseksualitet burde undervises som et kontroversielt spørsmål eller ikke. Han fremhever at mye av litteraturen om hvordan homoseksualitet burde undervises i skolen benytter seg av det politiske kriteriet. Dersom man anvender det politiske kriteriet vil man i land som USA se seg nødt til å undervise om homoseksualitet som et kontroversielt spørsmål, fordi det er et tema som deler det amerikanske samfunnet til en viss grad, og hvor en betydelig andel av befolkningen er kritiske eller skeptiske til homoseksualitet på grunn av ulike verdenssyn (Gallup, 2020). Hand (2007) er kritisk til dette og anvender heller Deardens epistemiske kriteriet for hva som burde undervises som kontroversielt. Han utforsker forskjellige fornuftige måter å stille seg kritisk til homoseksualitet, men konkluderer med at «it is not the case that contrary views can be held on the morality of homosexual acts without those views being contrary to reason: the only view that enjoys rational support is the view that homosexual acts are morally legitimate» (Hand, 2007, s. 84–85). Hand (2007) mener at lærere derfor burde fremme dette synet i den moralske undervisningen av barn og unge, istedenfor å presentere det som et kontroversielt spørsmål hvor det ikke finnes en rasjonell, moralsk konsensus som forteller oss hva som er riktig.

## **Begrepsredegjørelse av kontroversielle spørsmål**

Diskusjonen om hva som er kontroversielt og hva som burde undervises som kontroversielt er mangfoldig og fremdeles pågående. Utfordringen når man skal bruke begrepet kontroversielle spørsmål faglig er at de to forståelsesmåtene (*det epistemiske kriteriet* og *det politiske kriteriet*) kan oppfattes som dikotomiske motsetninger. Sætra (2021b) argumenterer for at dette ikke nødvendigvis trenger å være tilfellet, og en mulig måte å forstå begrepet på er som et kontinuum «hvor de mer rendyrkede epistemiske kontroversene utgjør den ene polen, og de mer rendyrkede politiske kontroversene utgjør den andre» (s. 8). De fleste spørsmål vi finner ute i den praktiske virkeligheten befinner seg antagelig et sted mellom disse polene.

I denne oppgaven er min oppfatning at en slik tilnærming vil være en mer hensiktsmessig måte å forstå begrepet på. For det første fordi det åpner opp for at ulike kontroversielle spørsmål kan ha til dels litt ulike egenskaper. For det andre fordi jeg ikke her først og fremst er opptatt av normative implikasjoner for undervisning, men i å etablere et forskningsobjekt. Å operasjonalisere begrepet «kontroversielle spørsmål» strengt gjennom *enten* det epistemiske

kriteriet *eller* det politiske kriteriet kan utelukke spørsmål som kan være av interesse i analysen og diskusjonen. For lærerne som jeg undersøker i denne studien er ikke de presise definisjonene styrende for hvilke spørsmål de velger å ta opp i intervjusituasjonen. Temaene som de tar opp, er heller styrt av deres intuitive forståelse av begrepet «kontroversielle spørsmål». Dette kan inneholde både spørsmål som faller under det epistemiske kriteriet og temaer som faller under det politiske kriteriet.

Nå som jeg har klargjort hva jeg mener med kontroversielle spørsmål, vil jeg videre undersøke hvordan kontroversielle spørsmål er relevante i lys av Fagfornyelsen og det nylig innførte tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. For å diskutere dette er det imidlertid først nødvendig å klargjøre hva som menes med demokrati i skolen og medborgerskapsundervisning.

## **2.2 DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAPSUNDERVISNING**

Det siste tiåret har demokratiets prevalens på verdensbasis sunket betraktelig (Csaky, 2020). Kanskje særlig bekymringsverdig er det at historisk sterke demokratier, som for eksempel USA, har opplevd en nedgang på demokrati-måleindekser de siste årene (Knutsen, 2021). Norge har klart å stå imot den internasjonale antidemokratiske bølgen, og er fremdeles blant de mest demokratiske landene i verden (Knutsen, 2021). Men det at historisk sterke demokratier viser tegn til sårbarhet er en påminnelse om at demokratier ikke opprettholdes av seg selv. De er avhengige av aktive og deltagende borgere som fremmer demokratiske verdier (Stray, 2010). For å sikre demokratiets overlevelse har skolen blitt sett på som en viktig samfunnsinstitusjon i demokratiske stater (Børhaug, 2005). Skolen er en institusjon som har evnen til å videreføre bestemte verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskaper til den neste generasjonen. Elever som utvikler seg til å bli aktive og deltagende demokratiske borgere er med på å sikre demokratiets overlevelse. Den norske stats ønske om å videreføre demokratiske verdier kommer frem i skolens formålsparagraf hvor det står at «[Opplæringen] skal fremme *demokrati*, likestilling og vitenskapelig tenkemåte» (Opplæringslova, 1998, § 1-1, min utheving).

For å imøtekomme skolens demokratiske samfunnsoppdrag har begrepet *demokratisk medborgerskap* (eng. *democratic citizenship*), i økende grad blitt et gripepunkt innenfor utdanningsvitenskap og utdanningspolitikk i de senere årene (Stray, 2010). Utdanning for demokratisk medborgerskap kan defineres som handlinger og aktiviteter som tar sikte på å

gjøre unge mennesker og voksne bedre rustet til å delta aktivt i det demokratiske livet ved å påta seg og utøve sine rettigheter og ansvar i samfunnet (Bîrzea et al., 2005). Med andre ord, demokratisk medborgerskap innebærer «learning how to become a citizen and live in a democratic society» (Bîrzea et al., 2005). Det er altså ikke en form for undervisning som kan komprimeres til for eksempel ett kompetansemål, men burde heller forstås som en demokratisk verdiorientert undervisningspraksis som skal gjennomsyre alle former for undervisning.

Det økte fokuset på medborgerskapsundervisning i Norge gjenspeiles i de nye læreplanene som trådte i kraft høsten 2020. I det fornyede læreplanverket, *Fagfornyelsen*, ble *demokrati og medborgerskap* utpekt som ett av tre *tverrfaglige temaer*, sammen med *bærekraftig utvikling* og *folkehelse og livsmestring*. Hensikten med de tverrfaglige temaene er å ta opp samfunnsmessige utfordringer på tvers av skoleemner, slik at elever får innsikt i betydningsfulle utfordringer og dilemmaer og at de kan jobbe med problemstillinger tilknyttet temaene på tvers av fag (UDIR, 2020b). Under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap presiseres det at temaet skal bidra til å

[...] gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes. (UDIR, 2020b)

Her understrekes det flere aspekter som skal inngå i elevens demokratiske medborgerskapsundervisning. Det at demokrati ikke kan tas for gitt, men er noe som må utvikles og vedlikeholdes, kan sies å være et mål med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Det kommer også til uttrykk et etisk og affektivt aspekt i dette tverrfaglige temaet ved at elevene skal «lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet». Elever skal altså utvikle respekt og toleranse for andres meninger og ståsteder. Stray (2010) skriver at det kan hovedsakelig skilles mellom tre modeller for medborgerskapsundervisning: den kognitive, den affektive og den eksperimentelle. Affektive modeller vektlegger «elevens emosjoner», ifølge Stray (2010, s. 74). Hun skriver videre at «Gjennom undervisningen skal empati for andre kultiveres og utvikles. Empati har både affektive og kognitive komponenter og defineres som muligheten for å gjenkjenne andres følelser, dele en annens emosjonelle tilstand og ta andres standpunkt» (Stray, 2010).

I de senere årene, parallelt med «the affective turn» som jeg omtalte i oppgavens innledning,

har de emosjonelle sidene ved medborgerskap fått økende oppmerksomhet. Begrepet *affektivt medborgerskap* har blitt brukt av flere pedagogiske teoretikere for å gi den vanlige forståelsen av demokratisk medborgerskap en affektiv dimensjon (Fortier, 2010; Hung, 2010; Zembylas, 2013, 2020). Zembylas (2013) definerer affektivt medborgerskap som «a concept that identifies which emotional relationships between citizens are recognized and endorsed or rejected, and how citizens to feel about themselves and others» (s. 6). Han argumenterer for at et slikt utvidet syn av medborgerskapsbegrepet kan være med på å sette et mer reflektert og kritisk blikk på elevenes emosjonelle tilknytninger og hvordan det påvirker deres daglige liv. I undervisningssammenheng så kan konseptet, ifølge Zembylas (2013), hjelpe elever til å «interrogate the ways in which they are encouraged to feel certain emotions about themselves and others and examine the consequences of those emotions» (s. 10). Det å utvikle elevenes affektive medborgerskap handler om å utvikle elevens tanker og refleksjoner rundt emosjoners rolle i deres egne og andres liv, i tilknytning til politiske saker og i tilknytning til samfunnet generelt. Det handler om å utdanne kunnskapsrike og kritisk tenkende medborgere som samtidig «føler» og er empatiske (Zembylas, 2013, 2020).

## **Medborgerskap og kontroversielle spørsmål**

Som jeg presenterte i oppgavens innledende kapittel, har flere pedagogiske forskere fremmet arbeid med og diskusjoner om kontroversielle spørsmål i klasserommet som et ledd i elevenes demokratiske medborgerskapsundervisning. Diana Hess (2009), en fremtredende forsker innenfor kontroversielle spørsmål og medborgerskapsundervisning, hevder at demokratier krever kontroverser. Hess (2009) foreslår at det er en sammenheng mellom hvorvidt det diskuteres kontroversielle spørsmål, særlig blant unge mennesker med ulike synspunkter, og tilstanden til et demokrati. Hun forklarer dette med at å delta i diskusjoner om kontroversielle spørsmål kan gjøre mennesker mer tolerante og fordi det krever at de lærer om betydelige samfunnsforhold og tematikk. Tanken er at ved å jobbe med disse ferdighetene i klasserommet, så vil elevene være bedre rustet til å anvende disse ferdighetene også utenfor klasserommet. Dewhurst (1992) skriver at elever kommer etter all sannsynlighet til å møte på synspunkter og ideologier som strider mot deres egne utenfor klasserommet, og lærere må derfor «help their students to handle questions of value, to learn how to make judgements and decisions which are truly their own as well as learning to take responsibility for their own lives» (s. 153). Dewhurst (1992) argumenterer altså for at lærere har en forpliktelse til å undervise elever om

hvordan de kan håndtere vanskelige, verdiladede spørsmål.

Lippe og Anker (2015) understreker at utdanning i demokratisk medborgerskap innebærer at elever får muligheten til å «oppøve demokratiske ferdigheter ved å diskutere temaer som engasjerer dem. Dette gjelder også kontroversielle og sensitive temaer» (s. 86). Viktigheten av å lære å diskutere på tvers av ulike synspunkter blir også presisert i læreplanens overordnet del, hvor det står at «Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap» (UDIR, 2020a). Samtidig kan det å diskutere på tvers av uenigheter være en typisk problemstilling i møte med kontroversielle spørsmål, slik jeg redegjorde for tidligere i denne oppgaven, og oppleves emosjonelt krevende.

Innenfor demokratisk medborgerskapsforskning har spørsmålet om hvordan politiske og kontroversielle spørsmål burde bli diskutert i klasserommet vært av interesse for pedagogiske forskere (Hess, 2009; Ruitenberg, 2008; Samuelsson, 2016; Tryggvason, 2018). Pedagogiske forskere har lenge tatt utgangspunkt i politiske demokratimodeller for å undersøke hvordan klasseromsdiskusjoner kan best tilrettelegges. Tanken er at konsepter, prinsipper og regler som inngår i politiske diskusjoner kan tas med inn i skolen for å styrke diskusjoner i klasserommet. Det neste delkapitlet løfter frem to demokratimodeller som har hatt betydelig innvirkning på hvordan klasseromsdiskusjoner gjennomføres.

## **2.3 UENIGHET OG DEMOKRATI**

De siste to tiårene har en av de mest fremtredende innfallsvinklene til hvordan diskusjoner i klasserommet burde foregå vært gjennom *deliberativ demokratiteori* (Tryggvason, 2018). Den tydeligste motsatsen til den deliberative modellen har vært *agonistisk pluralisme*. Disse demokratiteoriene trekkes frem i denne oppgaven for det første fordi de presenterer ulike ideer for hvordan man burde håndtere uenighet, noe som er relevant i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål. Og for det andre, de har ulikt syn på hvordan man burde forholde seg til emosjoner i diskusjoner. Dette er relevant i diskusjoner om kontroversielle spørsmål, og for denne oppgavens problemstilling. Videre følger en introduksjon til begge disse demokratimodellene, og hvordan de har blitt videreutviklet til å gjelde i klasserommet.

## Deliberativ demokratiteori

Det deliberative demokratiet er en demokratiteoretisk modell popularisert av den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas. Denne demokratimodellen vokste frem som en reaksjon på det som ble forstått som svakheter ved det klassiske, såkalte *liberale demokratiet*. Det liberale demokratiet kjennetegnes av at enkeltmennesker avgir sin stemme over en sak hvor deres standpunkter og interesser allerede er bestemt, og gruppen med flest stemmer bestemmer (Habermas, 1995). På 1980- og 1990-tallet begynte flere politiske teoretikere å stille seg kritisk til en slik forståelse av demokrati. De mente at ved å begrense demokratisk deltakelse til det å velge representanter blir ikke folket involvert nok i styringen av sitt eget samfunnet (Samuelsson, 2019, s. 11). De argumenterte også for at et slikt system bidrar til at beslutningene som blir tatt kun representere «vinnernes» ønsker, men ikke nødvendigvis folkets ønske (Samuelsson, 2019).

I det deliberative demokratiet er ikke legitimiteten av demokratiet primært forankret i majoritetens stemmer, men heller gjennom den prosessen som kommer forut for stemmegivningen (Samuelsson, 2016). Det deliberative demokratiet plasserer *deliberasjon* i kjernen av demokratier og demokratisk deltakelse. Deliberasjon er en form for fri meningsutveksling hvor individer og deres representanter argumenterer for ulike synspunkter og meninger. Et vesentlig poeng i deliberasjonsprosessen er at argumentene for de ulike synspunktene må begrunnes *rasjonelt* (Habermas, 1995). Hva som defineres som et rasjonelt argument er beskrevet av Habermas i teorien hans om *kommunikativ rasjonalitet*, som i kortform dreier seg om hvordan vi blir rasjonelle i kommunikasjon med andre.

Vektleggingen av rasjonelle argumenter har å gjøre med sluttmålet med deliberasjonsprosessen, som handler om å komme frem til en form for *rasjonell konsensus* (Habermas, 1995). Med dette menes en eller annen felles forståelse rundt retningen samfunnet skal styre mot. Det deliberative demokrati sier dermed at borgere og deres politiske representanter burde rettferdiggjøre lovene som de pålegger hverandre i en synlig, offentlig deliberasjonsprosess (Samuelsson, 2016). Legitimiteten av demokratiet er altså ikke primært forankret i majoritetens stemmer, men heller gjennom prosessen hvor borgere gir fornuftige begrunnelser og forklaringer som baner vei for kollektive politiske beslutninger (Habermas, 1995). Generelt kan man si at målet med deliberasjonen er å komme frem til kollektive politiske beslutninger som alle kan stille seg bak. Dersom argumentene man bruker i

deliberasjonsprosessen er rasjonelt begrunnet, er det mer sannsynlig at man klarer å komme frem til en kollektiv meningsdannelse.

## **Deliberative klasserom**

Den deliberative demokrati modellen til Habermas har senere blitt videreutviklet til å også kunne gjelde i klasseromsdiskusjoner. I en litteraturgjennomgang av det demokratisk medborgerskapsfeltet betegnet Abowitz og Harnish (2006) «den deliberative modellen» som en nøkkelkategori i diskurser om medborgerskap. En kjent bidragsyter er svenske Tomas Englund som har konstruert en konkret modell for hvordan deliberative situasjoner kan foregå i klasserommet. Ifølge Englund (2006, s. 512) er en pedagogisk situasjon deliberativ dersom (a) ulike synspunkter er konfrontert med hverandre og argumenter for disse ulike synspunktene er gitt nok tid og rom for å bli formulert og presentert (b) det er toleranse og respekt for motparten og deltakerne lærer å lytte til motpartens argumenter (c) elementer av kollektiv meningsdannelse er til stede. Dette innebærer med andre ord en bestrebelse etter å oppnå konsensus eller i det minste en midlertidig avtale, eller for å trekke oppmerksomheten mot forskjeller. Samuelsson (2016, s. 3) betegner disse tre kriteriene som (a) *begrunnelseskriteriet*, (b) *refleksjonskriteriet*, og (c) *konsensuskriteriet*.

Disse tre kriteriene beskrives av Englund (2006) som den deliberative prosessens indre kjerne. Kjernen tar for seg det kommunikative aspektet hvor ulike synspunkter møter hverandre, og ulike argumenter er formulert. Samtidig skal man også alltid anstrenge seg til å komme frem til en konsensus hvor motpartens respekt ivaretas (Englund, 2006). Hovedpoenget med deliberasjonsprosessen er at ulike synspunkter får komme til syne, i tillegg til synspunktene begrunnelser. Det er en forutsetning at partene jobber mot en eller annen form for konsensus, eller i det minste til en felles forståelse av hvordan uenigheten kan løses. Deliberasjonsprosessen kan ende med at det blir tydelig at enighet ikke er mulig. Da burde fokuset rettes mot det å finne nye tilnæringsmåter til uenigheten (Englund, 2006).

Kriteriene beskrevet av Englund (2006) er nokså konkrete, og man vil sjeldent observere klasseromssituasjoner hvor alle kriteriene oppfylles samtidig (Samuelsson, 2016). Hensikten med å presentere modellen til Englund (2006) er i hovedsak å illustrere at rasjonelle og logiske argumenter og konsensus er viktig også i den pedagogiske implementeringen av Habermas sin teori. Englund (2016) har i senere tid nedtonet viktigheten av konsensus og skriver at

sluttproduktet av deliberasjonen ikke nødvendigvis trenger å være konsensus, men heller en enighet om at man har ulike synspunkter. Deliberasjonsprosessen gjør i dette tilfellet at man får en bedre og mer nyansert felles forståelse av de ulike synspunktene. Et annet utfall er at man kommer frem til en midlertidig avtale om hvordan man skal fortsette videre (Englund, 2016).

Tilhengere av det deliberative idealet fremmer en tanke som bunner i at dersom klasseromsdiskusjoner gjennomføres med deliberative prinsipper i grunn, vil elever lære å skape en stabil og rasjonell demokratisk atmosfære gjennom diskusjon. Det å få muligheten til å diskutere og lære seg diskusjonsferdigheter kan dermed hjelpe elever i å bli mer rasjonelle og fornuftige. Samtidig, som Lo (2017) påpeker «these conciliatory processes often overlook strong emotive structures that may be at the root of conflicts, which may be detrimental to eventual political engagement» (s. 5). Argumentet er at sterke emosjonelle strukturer, som kan være kjernen til selve konflikten, blir oversett. Dette er spesielt relevant med tanke på diskusjoner om kontroversielle spørsmål hvor, som jeg har redegjort for tidligere, emosjoner og følelser blir beskrevet som hovedgrunnen til at diskusjonene oppleves som krevende. En av de mest betydningsfulle kritikerne av den deliberative demokratimodellen er Chantal Mouffe med hennes formulering av agonistisk pluralisme. Mouffes kritikk av det deliberative idealet blir løftet frem i denne oppgaven fordi den tar opp mulige problematiske aspekter ved å vektlegge rasjonalitet og fornuft, uten å ta hensyn til hvordan emosjoner kan påvirke våre handlinger og vår oppfattelse av hva som regnes som et rasjonelt argument.

### **Agonismens kritikk av det deliberative idealet**

Mouffe (2005) kritiserer det deliberative idealets vektlegging av rasjonalitet og konsensus. Ifølge Mouffe er samfunnet *pluralistisk*, altså at det består av mennesker i ulike posisjoner som ser på verden ulikt. Uenighet og konflikt er dermed en naturlig del av et demokrati. Iversen (2014) skriver at målet for Mouffe ikke er å unngå konflikter, fordi det er uunngåelig gitt verdens pluralistiske natur. Utfordringen ligger i «å gjøre konflikter konstruktive» (Iversen, 2014, s. 146). Ifølge Mouffe (2005) håndterer ikke den det deliberative demokratiet konflikter konstruktivt, fordi det forsøker å fjerne konflikt fra samfunnet ved å oppsøke konsensus gjennom fornuftige, rasjonelle argumenter. Dette fører til en potensielt enda mer destruktiv og fiendtlig, eller *antagonistisk*, konflikt (Ruitenbergh, 2008).

Et slikt fiendtlig forhold mellom ulike parter kan føre til det Mouffe (2005) kaller en *oss/dem*



relasjon hvor partene ser på hverandre som fiender som ikke deler et felles grunnlag. De som er enige med ens egne meninger blir en del av *oss* og en *innside*, mens de som strider imot dette blir plassert på *utsiden* og stemplet som fiender. En konsekvens av dette er at motpartens argumenter ikke anses som legitime. Dette kan igjen føre til at diskursen moraliseres og motparten stemples som «ond» eller «irrasjonell». Når *dem* stemples som iboende «onde», blir det utfordrende å ha en ordentlig, konstruktiv debatt. Mouffe (2005) poengterer «[...] as they are often considered as the expression of some kind of «moral disease», one should not even try to provide an explanation for their emergence and success» (s. 76). En slik diskurs hemmer, ifølge Mouffe (2005), en ordentlig, konstruktiv politisk analyse av ulike meninger, synspunkter og grupper.

For å håndtere en slik potensielt destruktiv utvikling som, ifølge Mouffe (2005), det deliberative idealet føre til, fremmer hun et annet demokratisk ideal som hun kaller *agonistisk pluralisme* eller *agonisme*. Agon betyr motstander, og sentralt i Mouffes agonisme er å skille mellom motstandere og fiender (Iversen, 2014). Hun beskriver *agonisme* som en *oss/dem* relasjon hvor, til tross for at de motstridende partene erkjenner at det ikke finnes en rasjonell løsning på deres konflikt, de likevel anerkjenner motparten som en *legitim motstander* (Mouffe, 2005, s. 20). I agonistisk pluralisme er målet å unngå å se på motparten som en fiende, men heller som en *motstander* (eng. *adversary*). Mouffe (1999) skriver at «an adversary is a legitimate enemy, an enemy with whom we have in common a shared adhesion to the ethico-political principles of democracy» (s. 755). Kjernen i Mouffes demokratimodell er altså en erkjennelse av at samfunnet består av uenighet og konflikt, og dermed *oss/dem* relasjoner. Men disse skillene må ikke videre utvikles til fiendtlige forhold, da dette hemmer konstruktive diskusjoner.

Sentralt i Mouffes kritikk av deliberasjons vektlegging av å komme frem til en rasjonell konsensus er at hvilken som helst modell for demokratisk politikk må ta hensyn for «passions» (emosjoner), som hun mener er sentrale i å forme politiske identiteter og styrer vår motivasjon (Mihai, 2014). Mouffe (2005) viser til tidligere psykoanalytisk forskning og hevder at et forsøk på å undertrykke grunnleggende ønsker og emosjoner ikke fører til at disse ønskene og emosjonene forsvinner, men at de bare kommer til uttrykk på andre måter. Dermed er deliberative demokratiteoretikers ønsket om å komme frem til konsensus, basert på rasjonelle argumenter, misforstått (Ruitenberg, 2008). Mouffe trekker for eksempel frem høyreekstreme populistiske partiers suksess og forklarer det med at de klarer å mobilisere menneskers

emosjoner og dermed «provide people with some form of hope, with the belief that things could be different» (Mouffe, 2005, referert i Yamanaka, 2019, s. 115). Dette viser, ifølge Mouffe, at emosjoner er med på å skape politiske identiteter ved å for eksempel understreke forskjellene mellom mennesker. Mouffe (1999) argumenter derimot for at «the prime task of democratic politics is not to eliminate passions nor to relegate them to the private sphere in order to render rational consensus possible, but to [mobilize] those passions towards the promotion of democratic designs» (s. 755–756). I Mouffes agonistiske ideal er det altså ikke slik at mennesker må se bort ifra deres emosjoner eller overholde rasjonelle deliberative prinsipper for å delta i diskusjoner, fordi hensikten med disse prinsippene er å klare og komme frem til en konsensus (Lo, 2017). Men for Mouffe er konsensus, som tidligere nevnt, verken mulig eller et mål i et pluralistisk samfunn. Imidlertid kan det å anerkjenne emosjoners betydning for våre politiske identiteter og motivasjon, gjøre at man beveger seg bort fra fiendtlige, antagonistiske relasjoner, til mer vennlige, agonistiske relasjoner (Lo, 2017; Mihai, 2014).

## **Agonisme i klasserommet**

Slik som med den deliberativ demokratimodellen, har også Mouffe sin konstruksjon av agonistisk pluralisme inspirert modeller som kan gjelde klasserommet. En kjent bidragsyter er Claudia W. Ruitenberg (2008). Med utgangspunkt i Mouffes agonistiske pluralisme, skisserer Ruitenberg (2008) en agonistisk tilnærming til undervisning der *politiske emosjoner* får plass i klasserommet. Ruitenberg (2008) gjør et skille mellom politiske og *moralske emosjoner*. Forskjellen på politiske og emosjoneremosjoner, ifølge Ruitenberg (2008), er ikke avhengig av hva slags emosjon eller hvor intense emosjonene er, men heller objektet som emosjonen rettes mot. Hun forklarer forskjellen med et eksempel om at en kan føle sinne mot ens bror fordi han driver med utroskap, som er en moralsk gal handling. I et slikt tilfellet er følelsen av sinne rettet mot person, og det er slike emosjoner Ruitenberg (2008) betegner som moralske emosjoner. Det er emosjoner som er rettet mot individer. Politiske emosjoner, på den andre siden, er rettet mot politiske samfunnsobjekter. Ruitenberg (2008) bruker følelsene man kan ha tilknyttet hjemløshet som et eksempel på politiske emosjoner. Objektet som emosjonene rettes mot blir således annerledes enn ved moralske emosjoner. I Ruitenbergs (2008) implementering av Mouffes agonisme i klasserommet skal ikke uenigheter i klasserommet sees på noe som må «håndteres» for å komme frem til enighet, noe som kan sies å være målet med en deliberativ tilnærming til klasseromsundervisning. Med en agonistisk tilnærming skal man istedenfor

fremheve uenighet som en uunngåelig del av et demokratisk samfunn (Tryggvason, 2018). Ruitenberg (2008) fremhever viktigheten av at politiske uenigheter i klasserommet forblir «politiske» og ikke utvikles til en fiendtlig konkurranse som handler om å vinne diskusjonen, fordi da kan elever fort ty til å uttrykke negative moralske emosjoner i form av for eksempel personangrep. Politiske emosjoner må, ifølge Ruitenberg (2008), få plass i klasserommet ettersom det kan bidra til at elever utvikler innsikt i og forståelse for hvorfor andre har forskjellige meninger om politiske spørsmål enn dem selv.

En annen som har blitt tydelig inspirert av Mouffe sine tanker om agonistiske pluralisme er Lars Laird Iversen og hans formulering av *uenighetsfellesskapet*. Iversen (2014) definerer et uenighetsfellesskap som «en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (s. 12). Dette er en nokså generell definisjon som Iversen blant annet bruker når han ser på Norge som et uenighetsfellesskap. Det har imidlertid blitt gitt mest oppmerksomhet til Iversens anvendelse av begrepet i sammenheng med klasserommet. Iversen (2014) ser på klasserommet som en øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse. Han påpeker at som lærer har man ikke kontroll over hvilke utsagn som blir nevnt i et klasserom, men man har en mulighet til å forme samtalen. Han mener at det er mer hensiktsmessig at man tar diskusjoner om vanskelige, kontroversielle tema i klasserommet istedenfor at de diskuteres mindre fruktbart utenfor klasserommet. Målet med uenighetsfellesskapet er å undervise elevene i hvordan man kan håndtere uenighet på en sivilisert måte, noe som er et tydelig likhetstrekk med Mouffes appell om å håndtere uenigheter konstruktivt.

Et av hovedpoengene til Iversen (2014) med uenighetsfellesskapet er at mangfoldet av meninger og synspunkter i klasserommet håndteres bedre hvis det sees på som uenighet, istedenfor «kulturforskjeller» eller «verdikonflikt». Han begrunner dette med at ord som «verdikonflikt» kan signalisere at uenighetene representerer dypere forskjeller. Her tydeliggjøres en klar likhet med Mouffes poeng om å prøve og unngå at diskursen moraliseres. Å se på mangfoldet av synspunkter i samfunnet eller i klasserommet som uenigheter istedenfor «verdikonflikter», gjør det enklere og er ifølge Iversen (2014) en mer konstruktiv måte å leve med forskjeller på. Temaer som kan representere dypere forskjeller er for eksempel religion, kultur og nasjonsidentitet. Iversen (2014) advarer mot å sammenblande disse temaene i undervisningen fordi det kan for eksempel innebære at religion fremstilles som en varig og

udiskuterbar basis for kulturelle grupperinger. «Dermed blir forskjellene mellom folk internt i en gruppe undervurdert, mens forskjellene mellom grupper blir overvurdert», skriver Iversen (2014, s. 79). Det blir med andre ord skapt en slags innside/utside som Mouffe advarer mot. Iversen (2014) avslutter resonnementet sitt med å skrive at «Skolen har store muligheter til å bli et sted der elevene lærer å håndtere slik uenighet, også når det er sterke følelser involvert» (s. 80).

I dette teorikapitlet har jeg først redegjort for begrepet «kontroversielle spørsmål», og hvordan jeg anvender begrepet i denne masteroppgaven. Jeg har diskutert demokrati og medborgerskapsundervisning, samt hvordan undervisning om kontroversielle spørsmål kan bidra i elevers medborgerskapsundervisning. Deretter har jeg løftet frem den demokratiteoretiske modellen som har hatt størst innflytelse på dialogisk klasseromsundervisning, nemlig deliberativ demokrati teori. Jeg har også presentert Englands (2006) pedagogiske implementering av det deliberative idealet. Englands tre kjerneprinsipper for deliberative diskusjoner i klasserommet er relevante for, og vil bli hentet frem i oppgavens analyse. Videre har jeg presentert agonismens kritikk av det deliberative idealet. Jeg har også, med utgangspunkt i Ruitenberg (2008) og Iversen (2014), presentert en agonistisk tilnærming til å håndtere uenigheter i klasserommet. En sentral forskjell i de to demokratiteoretiske modellene jeg har diskutert i dette kapitlet, er deres syn på emosjoner og hvilken plass emosjoner burde ha i diskusjoner. Deliberativ demokratiteori har et mer tradisjonelt, dikotomisk forståelse av følelser og fornuft, mens agonismen vektlegger i større grad emosjonenes betydning for vår identitet og våre handlinger. Dette skillet vil være relevant i oppgavens analyse og diskusjon.

## 3 METODE

I dette kapitlet skal jeg beskrive og begrunne de metodiske valgene jeg foretok i denne masteroppgaven. Kapitlet er strukturert kronologisk. I 3.1 vil jeg ta for meg forberedelsene jeg gjorde før datainnsamlingen og diskutere studiens forskningsdesign. 3.2 vil omhandle gjennomføring av datainnsamling. I 3.3 vil jeg gjøre rede for hvordan jeg analyserte og bearbeidet datamaterialet. Avslutningsvis, vil jeg i 3.4 diskutere forskningens kvalitet gjennom å diskutere validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Forskningsetiske betraktninger vil diskuteres gjennomgående gjennom hele kapitlet der det er relevant, siden det er et aspekt som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har derfor ingen egen seksjon om etiske betraktninger.

### 3.1 FORBEREDELSE TIL DATAINNSAMLING

#### Forskningsdesign

I begynnelsen av forskningsprosessen lagde jeg et *forskningsdesign* for prosjektet, som enkelt forklart er en «plan for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 25). Etter at jeg hadde bestemt meg for temaet for oppgaven – grovt sett, emosjoner og kontroversielle spørsmål i undervisning – var det første steget i forskningsprosessen å formulere en problemstilling. Å kalle det et «steg» er imidlertid delvis misvisende, siden dette er noe jeg har jobbet med kontinuerlig. Problemstillingen gikk gjennom flere faser og ble endret flere ganger gjennom hele forskningsprosessen. Den første problemstillingen kan derfor kanskje først og fremst betraktes som et nyttig utgangspunkt. Selv om problemstillingen ble bearbeidet og tilspisset, gav den resten av forskningsdesignet en tydeligere retning. Blant annet la den til rette for forskningsprosessens neste steg, nemlig valget av metodisk tilnærming.

Everett og Furseth (2012) skriver at det må være et logisk forhold mellom problemstilling og metode i et forskningsprosjekt. Det vil si at metoden skal lede forskeren til et svar på problemstillingen. Min problemstilling var av en slik art at jeg anså en kvalitativ tilnærming som en hensiktsmessig fremgangsmåte for å få en dypere innsikt i og belyse fenomenet jeg var interessert i. En kvalitativ forskningstilnærming er som Dalen (2011) skriver hensiktsmessig for forskning som ønsker «å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og

situasjoner i deres sosiale virkelighet», og hvor hensikten er å «få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon» (s. 15). Siden jeg var interessert i å undersøke *læreres forhold til* emosjoner i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål, fant jeg en kvalitativ tilnærming som hensiktsmessig til å utforske fenomenet jeg var interessert i. Emosjoner er, i alle fall i denne sammenhengen, ikke et enkelt kvantitativt målbart fenomen (Zembylas, 2005). En kvalitativ tilnærming gav således en mulighet til å få en dypere innsikt i hvordan en mindre gruppe lærere forholder seg til emosjoner i sin undervisningspraksis.

Forskningsmetoden brukt i datainnsamlingen er *semistrukturerte gruppeintervjuer*. Semistrukturerte intervjuer kjennetegnes ved at samtalen er strukturert rundt bestemte temaer og spørsmål, men nøyaktig formulering og rekkefølgen av spørsmålene vil variere basert på hvilken retning intervjuet tar (Kvale & Brinkmann, 2015). Flere ulike kvalitative forskningsmetoder kunne ha vært passende for å utforske min problemstilling, noe jeg skal utdype senere i dette kapitlet. Valget falt imidlertid på semistrukturerte gruppeintervjuer av flere grunner. En grunn var at semistrukturerte intervjuer er velegnet for å få «innsikt i intervjupersonens livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156), tilknyttet det fenomenet man er interessert i. Siden jeg var interessert i emosjoner i undervisning, et noe abstrakt forskningsobjekt, opplevde jeg det som hensiktsmessig å bruke en intervjustil som er velegnet for å få innsikt i informantenes personlige opplevelser. Å holde intervjuene semistrukturert gav meg mulighet til å fokusere på bestemte temaer jeg hadde valgt ut på forhånd, samtidig som informantene fikk anledning til å gi fyldige og detaljerte beskrivelser av sine opplevelser. Semistrukturerte intervjuer legger også til rette for at «intervjuene med forskjellige informanter kan sammenliknes» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Jeg var interessert i å sammenlikne erfaringer fra ulike skoler og derfor var det å kunne sammenlikne ulike intervjuer et viktig hensyn i valg av forskningsmetode.

Valget om å gjennomføre semistrukturerte *gruppeintervjuer* var i hovedsak begrunnet i tre ulike hensyn. For det første, vurderte jeg studiens tematikk som noe som kanskje kan oppleves krevende å snakke om, og at gruppedynamikken kunne bidra til at informantene opplevde det enklere å åpne seg i intervjusituasjonen. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver at «Når det dreier seg om følsomme, tabubelagte temaer, kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelig» (s. 180). For det andre, kan gruppedynamikken bidra til at «samtalen om et tema får fram nye tanker, deltakerne kommer på egne erfaringer

og får ulike assosiasjoner» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). Jeg opplevde at intervjuene jeg gjennomførte fikk en ekstra dimensjon ved at informantene spilte på hverandres innspill og stilte hverandre spørsmål, noe som naturligvis ikke hadde vært mulig med individuelle intervjuer. Og for det tredje var valget av å gjennomføre gruppeintervjuer delvis pragmatisk. Dette er en relativt liten masteroppgave hvor tiden jeg hadde til disposisjon var begrenset og en betydelig faktor i forskningsprosessen. Gruppeintervjuer gjorde at jeg kunne intervjuer flere lærere og få et større mangfold i den innsamlede dataen på kortere tid enn om jeg hadde gjennomført individuelle intervjuer.

Det kan også være hensiktsmessig å nevne at jeg innledningsvis valgte *fokusgruppeintervjuer* som min forskningsmetode. Fokusgruppeintervjuer kjennetegnes av en «ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Forskeren har dermed en tilbaketrukket rolle og skal skape en «velvillig og åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Jeg ønsket å bruke fokusgruppeintervjuer som min forskningsmetode blant annet fordi forskningsfeltet om fenomenet jeg var interessert i er fremdeles relativt lite forsket på. Og som Kvale og Brinkmann (2015) skriver så er fokusgruppeintervjuet «velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område, ettersom den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte mer kognitive intervjuer» (s. 179-180). I det første intervjuet hvor det var tre deltakere opplevde jeg at samtalen fløt nokså naturlig og jeg kunne holde en mer tilbaketrukket rolle. I de to andre intervjuene hvor det derimot var kun to deltakere innså jeg raskt at gruppens begrensede omfang antageligvis bidro til at samtalen ikke fløt like naturlig som ved det første intervjuet. Jeg inntok dermed en mer fremtredende rolle ved at jeg henvendte meg til informantene, stilte spørsmål og fulgte opp svar. Det er av den grunn at datainnsamlingsmetoden beskrives som semistrukturerte gruppeintervjuer istedenfor fokusgruppeintervjuer.

## **Rekruttering**

Når jeg hadde bestemt meg for at jeg skulle gjennomføre gruppeintervjuer var neste steg å melde inn forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Min forskningsmetode innebar innsamling og lagring av personopplysninger, slik som deltakernes

navn, e-postadresse og lydopptak av intervjuene. Når personopplysninger skal lagres i forbindelse med et forskningsprosjekt er forskeren pliktig til å melde inn prosjektet til NSD for å få lovlig tillatelse til å hente, bearbeide og lagre persondata (Everett & Furseth, 2012). Jeg fikk godkjenning av NSD 10. november 2020 (Vedlegg A), og iverksatte deretter rekrutteringsprosessen.

For å rekruttere deltakere sendte jeg e-post til avdelingsledere for samfunnsfag og rektorer ved ulike videregående skoler i Oslo. I e-posten introduserte jeg meg selv, fortalte at jeg jobbet med et masterprosjekt som omhandlet emosjoner og kontroversielle spørsmål i undervisningen, og spurte om de kunne knytte meg i kontakt med samfunnsfaglærere på deres skole. Disse avdelingslederne og rektorene fungerte som det Dalen (2011) kaller *portvakter* i rekrutteringsprosessen ved at de hadde «kontroll over atkomstlinjer til informantene» (s. 31). Portvakter har en mulig påvirkningskraft når det kommer til hva slags kunnskap som produseres gjennom forskningen, ved at de styrer tilgangen atkomstlinjene til informantene. Ved alle skolene jeg kom i kontakt med til denne studien sendte «portvakten» imidlertid en felles e-post til alle samfunnsfaglærerne ved skolen, og de som ønsket å delta i prosjektet tok selv kontakt med meg.

Når jeg fikk kontakt med lærerne, sendte jeg dem ytterligere informasjon om prosjektet sammen med et informasjonsskriv (Vedlegg B). Her måtte flere hensyn ivaretas for å bidra til at datainnsamlingen ble gjennomført på en etisk forsvarlig måte. En viktig hensikt med informasjonsskrivet var at deltakerne fikk tilstrekkelig informasjon om prosjektet for å kunne gi et *fritt og informert samtykke* til å delta i prosjektet. Dalen (2011) skriver at et fritt samtykke betyr at «[samtykket] er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet» (s. 100). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at informert samtykke betyr at «forskingsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet» (s. 104). Informert samtykke innebærer også at deltakerne blir opplyst om hvor lang tid undersøkelsen vil ta, hva som er forventet av dem, og at de kan trekke samtykket når som helst uten å oppgi noen grunn (Everett & Furseth, 2012; Ryen, 2016). Ved at deltakerne ble opplyst om alle disse aspektene hadde de tilstrekkelig informasjon til å gi et fritt og informert samtykke til å delta i prosjektet. Et annet aspekt som deltakere fikk informasjon om var spørsmål knyttet til *konfidensialitet*. Konfidensialitet refererer til «enigheten med deltakerne om hva som kan gjøres med dataene



som blir et resultat av deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). De ble opplyst om at kun jeg og prosjektets veileder ville ha tilgang til dataene, at lydopptakene vil bli gjennomført gjennom et kryptert system (dette forklares mer utfyllende i 3.2), og at deres personopplysninger vil bli fullstendig anonymisert i masteroppgaven.

Hvilke skoler jeg forsøkte å knytte kontakt med var ikke fullstendig tilfeldig. Jeg hadde opprinnelig et ønske om å rekruttere deltakere fra en skole på østkanten av Oslo og en skole fra vestkanten av Oslo. Oslo har blitt omtalt som en «delt by» (Friberg, 2017), blant annet fordi det er overtall av innbyggere med lavere sosioøkonomisk status og innvandrerbakgrunn fra utenfor Norden og Vest-Europa som bor på østsiden av Oslo, mens realiteten er omtrent motsatt på Oslo vest. Etter selv å ha gjennomført undervisning om kontroversielle spørsmål i en praksisutplassering på en skole fra Oslo øst var jeg nysgjerrig på å finne ut om det var noen forskjeller i læreres erfaringer fra de to ulike «delene» av Oslo. Det var imidlertid krevende å komme i kontakt med skoler. Jeg fikk til slutt kontakt med Skole 1 fra Oslo øst, men ingen andre skoler i Oslo. Jeg besluttet derfor å utvide søkefeltet mitt til byer utenfor Oslo, for å få rekruttert flere informanter.

## Utvalg

Utvalget i studien består av totalt sju lærere, som underviser i ulike samfunnsfaglige fag på tre ulike videregående skoler fra tre ulike byer i Norge. Under gir *tabell 1* en oversikt over de ulike skolene, hvilke lærere som jobber ved hvilken skole og lærernes undervisningserfaring. Både skolens og lærernes navn er pseudonymisert for å bevare deltakernes anonymitet.

Skole	Pseudonym	Undervisningserfaring
Skole 1 (Oslo)	Tor	Sju år
	Liv	Tre år
	Rune	Et halvt år
Skole 2 (Bergen)	Berit	Fire år
	Jørgen	Tre år
Skole 3 (Vestfold og Telemark)	Vidar	Siden 1990-tallet
	Rikard	To år

Tabell 1 Oversikt over skoler og lærere

Som det fremkommer av tabellen, består utvalget av to kvinner og fem menn. Undervisningserfaringen til lærerne spenner fra et halvt år, til flere tiår. Skole 1 er en videregående skole i Oslo. Dette er en skole med et betydelig overtall av elever med minoritetsbakgrunn som er enten født eller har foreldre som er født i et land utenfor Norden og Vest-Europa. Jeg velger å presisere dette fordi det er et aspekt ved skolen som gjør at den skiller seg ut fra mange andre videregående skoler i Norge, og også de to andre skolene i denne studien. Som jeg senere vil vise er dette også relevant å trekke inn i analysen. Skole 2 er en videregående skole i Bergen. Skole 3 er en videregående skole fra en mindre by i Vestfold og Telemark-fylke. Navnet på byen er utelatt av hensyn til anonymitet, ettersom dette er informasjon som ville kunne gjøre det mulig å identifisere hvilken skole det er snakk om.

Tjora (2012) skriver at «hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (s. 145). Jeg brukte derfor et *ikke-sannsynlighetsutvalg*, nærmere bestemt et *kriteriebasert utvalg* for å rekruttere informanter (Gleiss & Sæther, 2021). Dette innebærer at deltakerne ikke utvelges tilfeldig, men at det er bestemte kriterier som deltakerne må oppfylle for å kunne rekrutteres (Gleiss & Sæther, 2021). Det eneste kriteriet jeg opererte med var at lærerne måtte undervise i et samfunnsfaglig fag på videregående nivå. Samfunnsfaglærere fra for eksempel ungdomsskolen kunne også ha blitt inkludert, men jeg anså at aspekter slik som elevenes alder og faglige nivå kunne spille en rolle for hvilke kontroversielle spørsmål lærere valgte å ha diskusjoner om i klasserommet. Siden jeg ønsket å sammenligne funnene fra ulike intervjuer, så jeg derfor det som hensiktsmessig å begrense utvalget til videregående lærere. Jeg valgte å ikke begrense utvalget til lærere som kun underviste i et konkret fag, hovedsakelig fordi det hadde minsket potensielle deltakere betraktelig og gjort rekrutteringsprosessen mer krevende.

Det kan også nevnes at min opprinnelige plan var å gjennomføre to gruppeintervjuer lærere og to gruppeintervjuer med noen av deres elever. utfordringer med å rekruttere elever under COVID-19 pandemien og hjemmeskole medførte imidlertid til at jeg besluttet å intervju kun lærere. Problemstillingen måtte dermed endres i tråd med dette. Med tanke på studiens begrensede omfang så jeg på det som hensiktsmessig å innta det Kvale og Brinkmann (2015, s. 149) kaller en «mindre kan være mer»-tilnærming til utvalgets størrelse. En slik tilnærming gjør forskningen mer letthåndterlig og gir forskeren anledning til å gjennomføre grundige

tolkninger av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 3.2 GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING

De tre intervjuene ble alle gjennomført fysisk i møterom/klasserom på skolene der lærerne jobbet. Ikke bare var valg av skolen som intervjusted et pragmatisk valg, men som Gleiss og Sæther (2021, s. 92) skriver, kan det å gjennomføre intervjuet på «informantenes hjemmebane» være ønskelig fordi «informanten da kan føle seg mer avslappet og trygg». Deltakerne var behjelpelig med å finne møtesteder på skolen hvor det ikke var bakgrunnsstøy eller forstyrrelser. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av januar og februar 2021. Intervjuet på Skole 1 varte i om lag halvannen time. Intervjuet på Skole 2 og Skole 3 varte omtrent akkurat én time.

Kopier av informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet (som deltakerne hadde mottatt på forhånd på e-post), var plassert på bordet slik at de kunne gi skriftlig samtykkeerklæring. Intervjuer, og kanskje særlig gruppeintervjuer, kan inneholde veldig mye informasjon. Jeg besluttet derfor å ta lydopptak av intervjuene, noe alle deltakerne gav samtykke til. Lydopptakene ble tatt ved hjelp av Nettskjema-diktafon-appen til Universitetet i Oslo gjennom min personlige mobil. Opptak gjennom denne appen sikret at lydopptakene aldri ble lagret på min personlige mobil. Lydopptakene ble istedenfor kryptert på mobilen og sendt sikkert videre inn til Nettskjema, et nettbasert system hvor data kan lagres sikkert. Dette sikret at personopplysninger av deltakerne, i form av lydopptak, aldri ble lagret på min personlige mobil.

Før jeg igangsatte selve intervjuet gjennomførte jeg en muntlig *briefing*, hvilket innebærer en presisering av «formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skal brukes til osv., og spør om intervjupersonen har noen spørsmål før intervjuet begynner» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Informasjonen jeg presenterte var ikke ny, den hadde allerede blitt formidlet gjennom e-poster og informasjonsskrivet deltakerne hadde mottatt. Briefingen fungerte således som en siste sjekk av at all nødvendig informasjon tilknyttet samtykke var forstått, og deltakerne fikk også anledningen til å stille spørsmål. Briefingen hadde også den funksjonen å skape en mer avslappet stemning blant deltakerne før selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuet var strukturert ved hjelp av en *intervjuguide* (Vedlegg C) jeg utformet i forkant intervjuene, som er en «oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål» (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden ble utformet med *traktprinsippet* i betraktning, hvor «intervjueren begynner med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale og kanskje de mest følelsesladde temaene som skal belyses» (Dalen, 2011, s. 26-27). Intervjuet begynte derfor først med noen enkle åpningsspørsmål, for eksempel om hvilke fag lærerne underviste i og hvor lenge de hadde undervist. Deretter var temaet «diskusjoner i klasserommet», og til slutt «kontroversielle spørsmål og emosjoner». Traktprinsippet ble brukt for å gjøre intervjusituasjonen mer behagelig for deltakerne slik at de følte seg mer komfortable med å snakke om mer krevende temaer, slik som emosjoner og kontroversielle spørsmål, senere i intervjuet. Ettersom intervjuene var semistrukturerte ble ikke spørsmålene fra intervjuguiden stilt i en bestemt rekkefølge. Rekkefølgen på spørsmålene ble påvirket av retningen samtalen tok.

Mot slutten av intervjuene hadde jeg en *debriefing* for å følge opp de innledende brifingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebar blant annet å spørre informantene hvordan de opplevde intervjusituasjonen og om de hadde noen spørsmål. Jeg opplevde de nevnte forberedelsene og spesifikke hensynene jeg foretok knyttet til at informantene skulle føle seg trygge og komfortable i intervjusituasjonen, bidro til at intervjuene opplevdes som en positiv opplevelse for informantene. I etterkant av alle tre intervjuer gav flere av deltakerne inntrykk av at intervjuet var en berikende opplevelse også for dem.

### **3.3 BEARBEIDELSE OG ANALYSE AV DATAMATERIALET**

#### **Transkribering**

Første steg i bearbeidelsen av det innsamlede datamaterialet var å transkribere lydopptakene. Transkribering er den prosessen hvor muntlig datamaterialet blir omgjort til en mer håndterbar skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Programmet *f4transkript* ble brukt som et verktøy i transkriberingsprosessen. Dette er et manuelt transkriberingsverktøy hvor digitale lydfiler kan importeres og man har da nyttige funksjoner til transkriberingsprosessen. Transkriberingen ble gjennomført på stasjonære datamaskiner ved Universitetet i Oslo og gjennom den nettbaserte tjenesten *UiO programkiosk*. Dette ble gjort for å sikre at lydopptakene (som er personopplysninger) aldri befant seg på min personlige datamaskin eller mobil. Deltakernes navn ble heller aldri brukt i transkriberingen for å forsikre at anonymiteten

ble bevart gjennom hele forskningsprosessen.

Det var en del vurderinger som måtte tas i transkriberingsprosessen. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, transkripsjoner er «oversettelser fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger» (s. 204). Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer at noe informasjon i det muntlige datamaterialet (lydopptakene) vil bli tapt i oversettelsen til skriftlig tekst. En vurdering jeg gjorde var at jeg unnlot å transkribere lydopptakene fra start til slutt. Gleiss og Sæther (2021) skriver at «Småprat og digresjoner kan utelates, men det er lurt å markere slike utelatelser i den transkriberte teksten» (s. 97). Å unnlate å transkribere småprat og digresjoner gjorde at transkriberingsprosessen gikk noe raskere. Utelatelsene ble markert og notert i transkripsjonen, i tråd med forslaget til Gleiss og Sæther (2021). Dette gjorde at jeg raskt kunne gå tilbake til lydopptakene hvis jeg mistenkte at noe jeg opprinnelig tolket som irrelevant, faktisk var relevant likevel. En annen vurdering var å unnlate og transkribere småord, slik som «eh» og «øhm», som ofte brukes i muntlig tale. Denne vurderingen ble gjort på bakgrunn av at jeg ikke skulle gjennomføre en språkfokusert analyse, og vurderte derfor slike småord som forstyrrende for leseren. Dette innebærer samtidig at en form for kontekstualisering har gått tapt i transkriberingsprosessen, siden slike småord kan for eksempel uttrykke usikkerhet hos informantene (Gleiss & Sæther, 2021). I tillegg måtte det tas vurderinger rundt om jeg skulle sette kommaer og punktum i den transkriberte teksten. Slik tegnsetting er selvfølgelig ikkeeksisterende i muntlig språk. Igjen, av hensyn til leservennlighet ble tegn slik som punktum og komma brukt i transkripsjonene. Dette innebærer følgelig en subjektiv fortolkning av den muntlige talen (Gleiss & Sæther, 2021). En siste vurdering dreide seg om hvorvidt jeg skulle rette på grammatiske feil og om dialekt og sosiolekt skulle transkriberes mest mulig ordrett eller heller omformes til mer standard form. Nok en gang, av hensyn til leservennlighet, ble disse aspektene gjort om på i transkriberingen.

## **Analyse av datamaterialet**

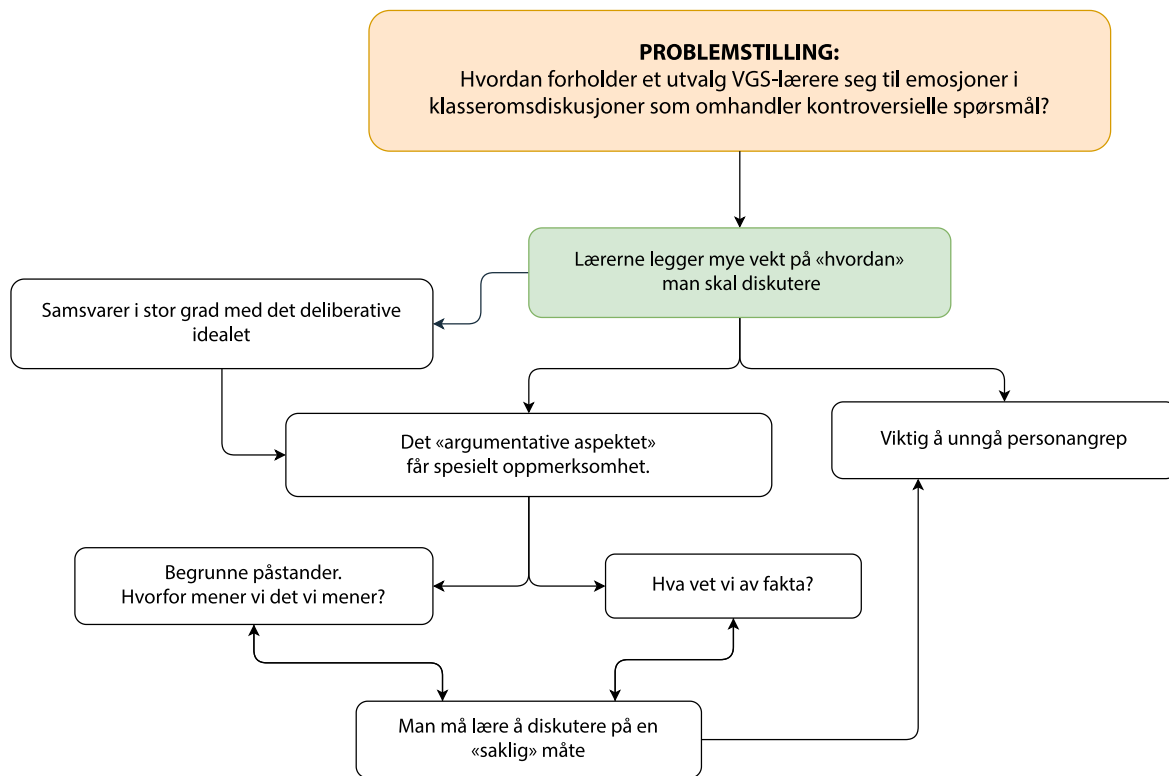
Da jeg ble ferdig med transkriberingen, var det neste steget i analyseprosessen å analysere det transkriberte datamaterialet. Datamaterialet ble analysert gjennom en *tematisk analyse* med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin artikkel *Using thematic analysis in psychology*. Tematisk analyse er en abduktiv analysemåte ved at forskeren kombinerer både et empirinært

(induktiv) og en teoribasert (deduktiv) tilnærming i analyseprosessen (Gleiss & Sæther, 2021). Tematisk analyse er, ifølge Braun og Clarke (2006, s. 79), en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i data. Det må samtidig presiseres at tematisk analyse ikke oppsøker å identifisere og analysere mønstre som er iboende i datamaterialet. Tematisk analyse er en prosess hvor forskeren selv spiller en aktiv rolle i identifiseringen av mønstre og temaer i datamaterialet. Det vil si at min posisjon som forsker, min forforståelse, og det teoretiske bakteppe jeg analyserer datamaterialet med utgangspunkt i, vil påvirke hvilke aspekter jeg anser som mønstre eller temaer (Braun & Clarke, 2006). Denne subjektiviteten i forskningsprosessen er et kjennetegn ved kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tematisk analyse har flere styrker. Det er for det første en (relativt sett) lite kompleks metode, noe som passer godt til et prosjekt med begrenset omfang. Denne enkelheten er også gunstig for en uerfaren masterstudent. Tematisk analyse er også hensiktsmessig for å tilby tykke beskrivelser av datamaterialet, noe som styrker forskningens troverdighet ved at leseren får detaljerte beskrivelser av situasjonene og opplevelsene som blir analysert (Braun & Clarke, 2006; Creswell & Miller, 2000). Det er i tillegg en nyttig analysemåte når fenomenet som skal undersøkes er lite forsket på, fordi den kan hjelpe med å skape ny, uventet innsikt (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clarke (2006, s. 87) beskriver seks steg i en tematisk analyse. De seks stegene består kort fortalt om å (1) bli kjent med datamaterialet, (2) utvikle koder (merkelapper) for datamaterialet, (3) lete etter temaer, (4) gjennomgå temaene og lage et «kart» av temaer (5) definere og navngi temaer, og til slutt (6) produsere rapporten. Disse stegene er ikke en lineær prosess, men heller en rekursiv prosess hvor forskeren flytter seg fram og tilbake de ulike stegene etter behov. Disse seks stegene fungerte imidlertid som et nyttig holdepunkt i min forskningsprosess. Den manuelle transkriberingen av lydopptakene fungerte som et første ledd i å bli kjent med datamaterialet, da det innebar en nøye gjennomgang av lydopptakene fra de tre intervjuene. Jeg leste så de ferdige transkripsjonene flere ganger for å identifisere *koder*, som er enkelt forklart et trekk ved dataene som virker interessant for forskeren (Braun & Clarke, 2006). Selve kodingen ble gjort ved hjelp av kommentar-funksjonen i Microsoft Word, som gjør det mulig å utheve og skrive notater til bestemte deler av en tekst. Da jeg hadde gått igjennom og kodet alle transkripsjonene, fokuserte jeg på å se etter koblinger mellom de ulike kodene som kunne danne overordnede temaer. Temaene ble dannet både induktivt og

deduktivt, i den forstand at noen temaer hadde grobunn i selve datamaterialet, mens andre temaer i større grad ble utviklet i interaksjon med teorier og forskningslitteratur. Dette ble gjort ved hjelp av et analysekart hvor ulike koder ble koblet sammen til større temaer og videre koblet til problemstillingen. *Figur 1* viser et lite utsnitt av det fullstendige analysekartet.



Figur 1 Analysekart

Grønne firkanter ble brukt for å identifisere temaer, mens hvite firkanter ble brukt for å visualisere ulike koder. Pilene ble brukt for å visualisere sammenheng mellom ulike koder. Alle de ulike temaene som diskuteres i analysekapitlet ble imidlertid ikke identifisert og navngitt i arbeid med analysekartet. Noen koder er tekstnære og induktive, slik som «man må lære seg å diskutere på en «saklig» måte». Andre koder har grunnlag i teori og deduktive, slik som «Samsvarer i stor grad med det deliberative idealet». Prosessen med å identifisere koder og temaer ble ikke fullstendig fullført før jeg var godt i gang med å skrive analysekapitlet. Da jeg begynte å skrive selve analysen ble andre sammenhenger tydelige, noe som gjorde at de opprinnelige temaene måtte utvides eller endres. Noen temaer som jeg innledningsvis anså som viktige, ble senere skrotet i analysekapitlet fordi jeg etter hvert vurderte dem som irrelevante for problemstillingen.

## 3.4 FORSKNINGSKVALITET

### Validitet

Valget av en kvalitativ tilnærming til forskningsprosessen innebærer at prosjektet, i likhet med flere av de teoretiske perspektivene presentert tidligere i denne oppgaven, kan plasseres innenfor en sosial konstruktivistisk vitenskapstradisjon. Sentralt i denne tradisjonen er, som navnet tilsier, at vår forståelse av virkeligheten er sosialt konstruert (Creswell & Miller, 2000). Det som menes med sosial konstruksjon er typisk at mennesker i fellesskap skaper og forhandler sosial virkelighet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kvalitative undersøkelser har ofte et mål om å forstå andre menneskers livssituasjon, noe som også er hensikten i dette prosjektet. Patton (1999) påpeker at forskjellige filosofiske og teoretiske tilnærminger har ulike krav og forventninger til kvalitet og troverdighet i forskning. Å innta en sosial konstruktivistisk tilnærming til forskningsprosessen har påvirkning på forskningens validitetsprosedyrer (Creswell & Miller, 2000). *Validitet* handler om hvorvidt den metodiske tilnærmingen som brukes til å utforske et fenomen, faktisk er egnet til å undersøke det fenomenet som skal undersøkes. Jeg har forsøkt å behandle spørsmål knyttet til validitet gjennom hele metodekapitlet ettersom validering «gjennom syrer hele forskningsprosessen» (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har jeg gjort ved å beskrive og begrunne hvorfor mine metodiske valg har vært egnet til å utforske fenomenet jeg var interessert i.

*Tykke, detaljerte beskrivelser* har for eksempel blitt brukt i både beskrivelsen av forskningsprosessen, og i selve analysen for å gjøre forskningen mer transparent (Creswell & Miller, 2000; Gleiss & Sæther, 2021). Valg av tematisk analyse som analysemåte har bidratt til å kunne fremstille slike tykke beskrivelser (Braun & Clarke, 2006). I analysekapitlet blir også funnene sammenlignet med tidligere forskning, noe som kan styrke funnenes validitet. Som Gleiss og Sæther (2021) skriver «Hvis det er samsvar mellom funnene på tvers av undersøkelser, vil dette bidra til å styrke validiteten til de konklusjonene man kommer med» (s. 205). Analysekapitlet vil også fremheve et aspekt Patton (1999) trekker frem som et viktig valideringsprinsipp, nemlig «testing rival explanations» (s. 1191). Analyse av datamaterialet gjøres i lys av ulike teoretiske bidrag og tidligere forskning, og ulike forståelsesmåter vil bli drøftet oppimot hverandre.



## Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens kredibilitet, eller hvorvidt forskningen er til å stole på. Innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapstradisjon handler ikke reliabilitet om å gjøre undersøkelsen så objektiv som mulig, fordi forskningen vil alltid ha spor av forskerens subjektivitet (Gleiss & Sæther, 2021). Jeg har istedenfor forsøkt å styrke forskningen reliabilitet ved å vektlegge det å være balansert og inkludere relevante perspektiver i analysen. Beskrivelsene, begrunnelsene og refleksjonene som har blitt gjort i dette metodekapitlet bidrar også til å styrke forskningens reliabilitet (Gleiss & Sæther, 2021). Et annet aspekt ved reliabilitet er hvorvidt funnene kan reproduseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er ikke så lett i kvalitativ forskning, men det er vanligvis heller ikke målet. Innenfor en sosialkonstruktivistisk vitenskapstradisjon er målet vanligvis heller «å gjøre forskningsprosessen mest mulig gjennomiktig, eller transparent, slik at andre kan vurdere de valgene som ble tatt» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Dette har vært et gjennomgående mål i metodekapitlet og i resten av masteroppgaven.

## Generaliserbarhet

Generalisering handler om hvorvidt funnene fra en studie kan overføres fra én kontekst til en annen. Det ligger i kvalitative undersøkelsers natur at funnene ikke vil kunne generaliseres slik som i kvantitative undersøkelser, der utvalget er vesentlig større og mer representativt for en større populasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er heller ikke hensikten med kvalitative undersøkelser (Creswell & Miller, 2000). Funnene fra denne studien kan imidlertid være *analytisk generaliserbare*, altså at de kan brukes som «en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). En slik analytisk generaliserbarhet er avhengig av tykke beskrivelser og høy forskningskvalitet, noe jeg har forsøkt å vektlegge og gi innblikk i gjennom hele oppgaven.

## 4 ANALYSE OG DISKUSJON

Hvordan forholder et utvalg VGS-lærere seg til emosjoner i klasseromsdiskusjoner som omhandler kontroversielle spørsmål? Denne problemstillingen er utgangspunktet for det kommende analysekapittelet. Analysen er tematisk organisert, og inneholder til sammen sju deler. Den første delen tar opp betydningen av engasjement i diskusjoner, den andre hvordan lærere ønsker å kombinere et rom for uenighet og trygghet, og den tredje utforsker lærernes tanker omkring trygghet og berøringsangst. I den fjerde delen analyserer jeg lærernes ideer om hvordan diskusjoner om kontroversielle spørsmål burde foregå, i den femte delen tar jeg for meg lærernes forhold til uttrykk av sterke emosjoner, og i den sjette analyserer jeg hvordan lærerne forstår forholdet mellom person og sak, følelser og identitet. I den sjuende og siste delen vil jeg tilby en avsluttende drøfting. Her vil jeg særlig fordype meg i og kritisk diskutere en didaktisk problemstilling ved Skole 1.

### 4.1 ENGASJEMENT I DISKUSJONER

Da jeg spurte lærerne om deres erfaringer med å holde diskusjoner i klasserommet, fortalte de om varierende opplevelser. I noen klasser er det vanskelig å få elevene til å prate, mens i andre klasser kunne læreren komme med en påstand som satte i gang en diskusjon som varte resten av timen. Et aspekt som ble trukket frem av samtlige lærere var at de ønsket at elevene skulle være emosjonelt engasjerte i diskusjoner. Berit erkjente at «Det er ofte tungt å stå og dra det lasset når elever ikke er engasjerte». Jørgen var enig i det og la til at:

**Jørgen:** En viss grad av følelser og emosjoner er jo grunnlaget for en god diskusjon. Å diskutere noe som ingen føler noe om, da blir det jo en rævva diskusjon. Altså, med ingen som sier noe.

Mangel på engasjement fører som oftest ikke til at elevene diskuterer lidenskapsløst, men heller at de ikke orker å diskutere i det hele tatt. Ønsket om at elevene var engasjerte i diskusjoner gikk igjen i svarene til samtlige lærere. Da jeg spurte lærerne om hvilke diskusjoner som hadde skapt mest engasjement i klasserommet, gav de flere eksempler på diskusjoner som omhandlet kontroversielle spørsmål. En fordel med å diskutere kontroversielle spørsmål var at det ofte engasjerte elevene. Rune forklarte hvorfor han liker at elevene «føler mye» under diskusjoner, noe de andre lærerne bygde videre på:

**Rune:** Noe av hele målet for meg som lærer er å hele tiden føle at jeg har sånn bevisbyrde om å

klare å bevise at det som foregår her inne, er ikke noe som er avkoblet deres virkelighet. Det handler om deres liv liksom. Det handler om verden vi lever i, og dere bør bry dere om dette her fordi det gjelder dere og deres liv. Og på den måten så synes jeg ofte det kan være, i utgangspunktet positivt at de føler mye da. Og at målet er ikke at de ikke skal føle mye, målet er jo at de skal klare å jobbe konstruktivt med de følelsene enten det er å få sagt sin mening på en måte som gjør at folk vil ta de på alvor. Eller om det er å få en økt forståelse for problemer de har, eller ting som opptar de. Så i utgangspunktet synes jeg at det er veldig bra at det koker litt.

**Liv:** Helt enig, det er mye bedre enn det motsatte.

**Tor:** Jaja, det er mye gøyere når det er mer temperatur da. At det slenges litt sånn dritt på tvers av klasserommet. Du skal være veldig var med det også, men ... okei. Ordbruk kan du drite i. Ikke personlig angrep ikke sant. Det er viktig i en debatt og en diskusjon. Ikke personlig.

Rune ønsker å formidle til elevene at det som snakkes om i klasserommet faktisk angår elevenes liv, og ser derfor på det som positivt hvis elevene viser at de er følelsesmessig engasjerte i diskusjonene. At diskusjonen blir opphetet tolkes som et tegn på at undervisningen faktisk treffer elevene. Som Liv sier «det er mye bedre enn det motsatte», altså at elevene er uengasjerte i diskusjonene. Rune synes at det kan være positivt at elevene «føler mye», fordi da kan elevene lære seg å bruke følelsene sine til noe «konstruktivt», enten det er å argumentere godt for sine synspunkter eller å skape økt forståelse for ens utfordringer. Det er derfor bra at det «koker litt» ifølge han, fordi da får man anledningen til å jobbe med følelsene konstruktivt.

Lærerne uttrykker begeistring for at elevene uttrykker emosjoner i diskusjoner, i hvert fall emosjoner som uttrykker engasjement. Ikke bare blir jobben med å holde diskusjoner «gøyere» for lærerne hvis elevene er engasjerte, men engasjement tolkes også som et tegn på at elevene oppfatter at undervisningen faktisk er relevant for deres liv. Tor er enig med Rune og sier at det er gøy når det er mer «temperatur» i diskusjonene og det «slenges litt sånn dritt på tvers av klasserommet». Han påpeker imidlertid at man må være «veldig var» når diskusjonen utvikler seg i denne retningen, siden det fort kan resultere i negativ adferd slik som personangrep. I et annet intervju delte også Rikard lignende bekymringer: «Det er gøy det når det blir litt temperatur på dem. Men bare de unngår personkarakteristikker, unngå å lage sånn stråmannargumenter, unngå hersketeknikker og gjøre de bevisste på de områdene». Diskusjoner i klasserommet blir altså brukt ikke bare for å lære om temaet som det diskuteres om, men også for å lære om hvordan man skal diskutere. Lærernes praksis gjenspeiler i så måte det Hess (2002) kaller å «teach for, not just with, discussion» (s. 29). Å undervise for diskusjon betyr at lærere underviser elever om hvordan man deltar i diskusjoner på skolen og i andre sammenhenger. Det at elevene er engasjerte og det oppstår «temperatur» i diskusjonene gir

læreren muligheten til å jobbe med hvordan man skal diskutere.

## 4.2 UENIGHET OG TRYGGHET

Lærerne var samstemte på at elevene trenger erfaring i å håndtere uenighet. De presiserte derfor at de ikke unngikk bestemte temaer, selv om temaene kunne avdekke uenigheter i klasserommet. Flere understreket viktigheten av å være åpne for ulike synspunkter, så lenge det gjøres i et trygt miljø. Berit sa at:

**Berit:** Det må være rom for at de skal få lov til å mene. Det må være takhøyde for at det er helt greit å mene noe som er kontroversielt, eller noe som er super mainstream. At de føler liksom at det er en trygg havn å være og de kan si det de har lyst til, uten å bli kjeftet på eller stilt til veggs for noe.

Berit sier at det må være takhøyde for å ha og dele ulike meninger i klasseromsdiskusjoner, samtidig som at elevene føler at klasserommet er «en trygg havn å være og de kan si det de har lyst til» uten å få negative konsekvenser fra læreren eller medelever. Én måte å tolke det Berit sier her er at hun ser på klasserommet som det på engelsk kalles en *safe space*, et begrep som ligner på trygg havn-begrepet hun selv bruker. Konseptet om *safe space* har sine røtter i kvinne- og LHBT-bevegelsen på 1970-tallet og ble opprinnelige brukt for å betegne fysiske møtesteder hvor likesinnede mennesker kunne møtes og dele sine erfaringer i et trygt miljø (Flensner & Von der Lippe, 2019). I senere tid har begrepet blitt brukt i andre sammenhenger med den hensikt å beskytte marginaliserte grupper fra blant annet diskriminering, hat og trusler. *Safe space* i skolesammenheng forstås hovedsakelig i form av at klasserom anses som et sted hvor elever «can speak freely, without being afraid of their peers or their teacher» (Flensner & Von der Lippe, 2019, s. 276). At klasserommet skal være en slik trygg havn kan derimot by på noen utfordrende motsetninger. Som Flensner og Von der Lippe (2019) skriver «A central question is whether a safe space can be open to all kinds of opinions and attitudes, including, for instance, anti-democratic, anti-feminist and anti-religious positions, and at the same time be a safe place for everyone» (s. 276). Utfordringen ligger i nettopp det Berit sier hun ønsker å gjøre, at klasserommet skal være «trygg havn å være» og at «de kan si det de har lyst til». Dette kan være spesielt utfordrende i møte med kontroversielle spørsmål der elevene kan være dypt uenige med hverandre.

En annen måte å tolke Berits utsagn på er at hun ser på klasserommet som et

uenighetsfellesskap. Iversen (2019) fremmer uenighetsfellesskapet som et alternativ til safe spaces, og mener at et klasserom hvor uenighet aksepteres oppnår det samme målet til safe space-konseptet, men med et tydeligere strategi. Iversen (2019) mener at det ikke er mulig å holde klasserommet trygt for enhver elev til enhver tid fordi man ikke kan beskyttes fra å få sine standpunkter utfordret. Et klassemiljø hvor uenighet aksepteres kan derimot bidra til å opprettholde en følelse av trygghet selv om elevene er uenige med hverandre eller med læreren. Når Berit sier at det må være takhøyde for å «mene noe som er kontroversielt, eller noe som er super mainstream» så kan det også tolkes i retning av at hun ser på klasserommet som et sted hvor det er lov å være uenig, ikke nødvendigvis at man alltid skal være trygg slik safe space-konseptet legger opp til. Et klassemiljø hvor uenighet aksepteres kan være avgjørende i diskusjoner om kontroversielle spørsmål, hvor det gjerne vil eksistere uenighet.

Flere av lærerne delte Berits ønske om at klasserommet skulle oppleves både åpent og trygt, deriblant Rikard, som fortalte om en dialog han hadde i plenum på starten av skoleåret med klassen hans i samfunnskunnskap, hvor han presiserte fordelene med å diskutere temaer som kan oppleves krevende i klasserommet:

**Rikard:** Fordelen med at vi tar det opp i klasserommet er at miljøet her legger til rette for at det kan være trygge og gode diskusjoner om det. Mennesker som man møter i dette rommet skal man behandle med respekt, til forskjell fra hvordan det kanskje vil være utenfor skolen. Altså her har vi mulighet for å bli konfrontert med ting, som kan oppleves som støtende, provoserende, veldig ubehagelig. Mange sitter med egne erfaringer som er kanskje knyttet til trakassering eller overgrep, mobbing, men at vi får en slags felles konsensus på at okei vi kommer til å komme innpå områder som er touchy, men kan vi alle være enige om at her skal vi legge til grunn for at vi kan snakke om det her på en måte som viser hverandre respekt, og som gjør at man kan på en måte få en bedre forståelse for det som foregår i samfunnet, på en trygg måte.

Rikard beskriver en dialog hvor han påpekte overfor elevene hvordan han ønsker at klasserommet skal oppleves i møte med temaer som kan trigge personlige historier. Rikard understreker at i klasserommet skal man ha anledning til å ha «trygge og gode diskusjoner» om temaer som elever kan ha personlige erfaringer med. Det klassemiljøet som Rikard ønsker å skape innebærer at elevene er innforstått med at man kommer til å «komme innpå områder som er touchy», men at man skal vise hverandre respekt, slik at man kan utforske og lære om vanskelig tematikk, «på en trygg måte». Klasserommet blir i så måte en trygg øvingsarena hvor elever kan lære seg å diskutere på en måte som viser hverandre respekt, i samsvar med konseptet om et uenighetsfellesskap fremmet av Iversen (2014).

Et poeng som må understrekes er at de undervisningstemaene som Rikard tar opp i sitatet ovenfor vil kunne defineres som sensitive, men de er ikke nødvendigvis kontroversielle. Det er ingen uenighet om hvorvidt voldtekt, overgrep eller mobbing er galt eller ikke, men det er temaer som likevel kan treffe elever på et personlig plan. Rikard gav disse eksemplene antagelig fordi han oppfatter kontroversielle spørsmål og sensitive tema som overlappende kategorier, noe som er en vanlig oppfatning ifølge Gereluk (2012), fordi både kontroversielle spørsmål og sensitive tema vekker sterke følelser. Det er imidlertid en forskjell på utryggheten som kan oppstå hos eleven i møte sensitive tema i forhold til kontroversielle spørsmål. Der hvor sensitive tema er slik at *saken i seg selv* kan vekke følelser av ubehag og utrygghet, så kan utrygghet i møte med kontroversielle spørsmål oppstå på grunn av *uenighetene* som avdekkes mellom mennesker. Det som endrer et klasserom fra å være trygt til utrygt kan nettopp være kontroversielle spørsmål hvor uenigheter, ulike verdssystemer, interesser og perspektiver eksisterer sammen, og hvor det kan være vanskelig å oppnå konsensus (Flensner & Von der Lippe, 2019, s. 284). Lærerne som ble intervjuet var imidlertid samstemte på at de måtte ta tak i slike temaer, selv om uenigheten som kunne bli utløst i klasserommet kunne medføre utrygghet eller ubehag hos bestemte elever. I intervjuet med Rikard og Vidar fant denne dialogen sted:

**Jeg:** Hva tenker dere om å ha diskusjoner om temaer som kan skape ubehag hos elever? Synes dere at det er viktig at elevene føler at det alltid er trygt å være i klasserommet?

**Rikard:** Nei. Det skal jo være sånn at eleven skal være trygg på at her er det ingen fare for jeg kan bli skadd. Eller utsatt for mobbing. Men de skal absolutt utsettes for, tenker jeg, emner som trigger emosjoner da. Dette med mobbing, trakassering. Noe som nesten naturlig medfører en eller annen form for følelsesmessig engasjement. Så det er trygghet mer i den forstand at okei, her kan det ikke skje meg noe. Jeg vil ikke bli forfulgt på grunn av mine meninger når jeg går ut av klasserommet. Jeg skal ha mulighet til å si hva jeg vil. Men man må tåle at noen er uenige med en. Man må tåle å få sine standpunkt utfordret. Man skal ikke beskyttes fra det.

**Vidar:** Det er viktig at eleven skal utfordres. Hvor langt vi skal utfordrere dem følelsesmessig kan være litt mer sånn varierende, ettersom hva du vet om klassen. Men at de skal utfordres i sin tenkning, ja helt klart. Men jeg har nok elevgruppen i bakhodet når jeg tenker på hvor langt jeg skal gå i å utfordre dem på følelser. Men samtidig, det er veldig viktig at det er trygghet i klasserommet. Trygghet i den forstand at det du sier er det respekt for.

Rikard påpeker at elevene skal være trygge i den forstand at de skal være sikre på at de ikke skal utsettes for mobbing eller andre former for trakassering. Denne formen for trygghet er nedfelt i Opplæringsloven og skal naturligvis overholdes av læreren (Opplæringslova, 1998, §9 A-3). Men Rikard mener ikke at elevene skal beskyttes fra temaer eller standpunkter som kan være

ubehagelige for elever. Trygghetsfølelsen hos elevene i diskusjoner skal bunne i at de føler at de kan si det de vil, ikke i at de beskyttes fra å bli utfordret på sine standpunkter. Som Rikard sier, «man må tåle at noen er uenige med en». At elevene skal føle på en følelse av trygghet i klasserommet til enhver tid sees ikke på som et ideal. Vidar er enig med Rikard og sier at elevene «skal utfordres i sin tenkning». Han oppsummerer hans forståelse av trygghet med «Trygghet i den forstand at det du sier er det respekt for».

Det at elevene får erfaring i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet kan være med på å utvikle ferdigheter som forbindes med demokratiske medborgerskap (UDIR, 2020c). Det virker som om lærerne er klar over at utvikling av slike ferdigheter innebærer det at elevene av og til settes i ubehagelige situasjoner. Boostrom (1998) skriver at det er naturlig å beskytte elever fra å utsettes for mobbing og trakassering, slik Rikard påpeker i dialogen over. Men Boostrom (1998) setter spørsmålstegn ved å vektlegge elevenes trygghet i altfor stor grad. Han skriver at «learning necessarily involves not merely risk, but the pain of giving up a former condition in favour of a new way of seeing things» (Boostrom, 1998, s. 399). Læring innebærer ofte en form for ubehag i det man gir slipp på gamle tenkemåter til fordel for å få ny og verdifull innsikt. Forskning på *ubehagets pedagogikk* peker også på at følelsen av ubehag kan være nødvendig for å gi slipp på veletablerte tankemønstre og forutinntattheter som man tar for gitt (Boler & Zembylas, 2003; Røthing, 2019). Lærerne i denne studien virker å ha en lignende innstilling til det å ha diskusjoner om temaer som kan sette elevene i utrygge situasjoner. Som Rikard sier, «man må utfordres i sin tenkning».

### **4.3 OM LÆRERNES TRYGGHET OG BERØRINGSANGST**

Så langt i analysen har jeg analysert hvordan lærere ser på og sier de forholder seg til elevenes emosjoner i tilknytning til diskusjoner om kontroversielle spørsmål. Mye av den eksisterende forskningen på undervisning om kontroversielle spørsmål tar imidlertid også opp ubehaget som lærerne selv kan føle på når de skal undervise om temaer som de vet kan provosere elever, noe som kan føre til at lærere unngår å undervise om kontroversielle spørsmål fullstendig. I sin forskning om undervisning om 22. juli fant eksempelvis Lippe og Anker (2015) at å undervise om kontroversielle spørsmål og å «åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, kan oppleves **utrygt** [for læreren]» (s. 94, min utheving). Jeg var derfor interessert i hvordan informantene forholdt seg til undervisning som kunne oppleves utrygg. På mitt spørsmål om

dette svarte samtlige lærere at de ikke bevisst ville unngå å undervise om noe, verken av hensyn til bestemte elever eller elevgrupper, eller fordi de selv synes det var for ubehagelig. Vidar begrunnet det med forankring i jobben til en lærer:

**Vidar:** Det sitter alltid noen elever som har sine erfaringer og historier, som kan være touchy. Men det er klart at samtidig så er det også viktig at vi går innpå temaer. Hvis eleven da merker at læreren bevisst unngår noen temaer fordi man vet at det kan provosere noen så synes jeg vi på en måte mister litt faglig respekt også.

Det at læreren tør å gå innpå de vanskelige temaene assosieres her med respekt for læreryrket. Elevene må oppleve at læreren tør å ta tak i de vanskelige temaene, ellers så kan lærerne miste litt faglig respekt. Viktigheten av å ikke unngå bestemte temaer ble understreket av flere lærere, blant annet Liv som kom med spissformuleringen «Berøringsangst er vår fiende». Jørgen var enig i dette og utbroderte:

**Jørgen:** Jeg tror det er ganske viktig at vi som lærere ikke får berøringsangst for vanskelige temaer i skolen. For da viser vi jo at, nei dette er litt ubehagelig, dette kan vi ikke snakke om. Også tar man ikke tak. Jeg tenker at det er skolens sitt ansvar, med foreldre og alle andre rundt selvfølgelig. Men delvis skolen sitt ansvar å lære elevene den ferdigheten å diskutere kontroversielle tema, på en saklig måte.

Jørgen tar opp signalet som gis hvis læreren skygger unna vanskelige temaer. Hvis lærere unngår vanskelige temaer så lærer elever at, «nei dette er litt ubehagelig, dette kan vi ikke snakke om». Han mener at det er dels skolen sitt ansvar å lære elever hvordan man skal diskutere kontroversielle spørsmål «på en saklig måte». For at elevene skal få trening og erfaring i å diskutere kontroversielle spørsmål ser lærerne det som nødvendig at de selv ikke unngår temaer på grunn av ubehag eller frykt. Å lære elever hvordan man skal diskutere effektivt ble brukt som en begrunnelse av flere informanter for hvorfor lærere må unngå å få berøringsangst.

#### **4.4 LÆRERNES TANKER OM HVORDAN DISKUSJONER OM KONTROVERSIELLE SPØRSMÅL BURDE FOREGÅ**

Hess (2002) hevder som nevnt tidligere at gode diskusjoner om kontroversielle spørsmål i klasserommet innebærer en praksis hvor betydelig oppmerksomhet blir gitt til hvordan man effektivt skal diskutere. Som Samuelsson (2016) påpeker så kan en utfordring med å holde diskusjoner om kontroversielle spørsmål være det at «students might be very emotionally attached to one specific position [...] and might be mainly interested in getting their points



across» (s. 7). Dette kan gjøre at læreren opplever å miste kontrollen over klasserommet og at diskusjonen blir kaotisk (Flensner & Von der Lippe, 2019). Lærere som ble intervjuet virket å være bevisste over slike utfordringer og tilga derfor mye oppmerksomhet til det å undervise elevene om hvordan man skal diskutere. Det å utvikle elevers argumentative og kritiske ferdigheter virket ofte å være lærernes innfallsvinkel til diskusjoner om kontroversielle spørsmål. Jørgen og Berit trakk eksempelvis frem viktigheten av at elevene var kildekritiske i diskusjoner hvor det kan være store uenigheter:

**Jørgen:** Kildekritikk blir jo et nøkkelord når man holder på å diskutere ting som man er emosjonelt involvert i. Fordi at ... det må være takhøyde for ulike meninger, at folk kan være rykende uenig, men det må og være takhøyde for å stille spørsmål, på ja, hvor har du dette fra? Har du en kilde på det? Er det noe du bare slenger ut som du har hørt på en YouTube film? Eller er det forsket på? Så det er kanskje en sammenheng mellom det med å diskutere kontroversielle ting som vekker følelser og evnen til kildekritikk, tenker jeg.

**Berit:** Enig! Du slenger ut en påstand her ikke sant, men hva er kilden din på det? Er det din personlige mening? Jeg har vært veldig etter dem [elevene], at når de diskuterer så skal det være saklig. Og hvis det da ikke er saklig, så hvorfor trekker du det inn? Hva er relevansen med det?

Jørgen nevner at kildekritikk er et nøkkelord når man diskuterer ting som man er «emosjonelt involvert i». Han trekker frem poenget om at det må være takhøyde for å ha ulike meninger, men at det også må være rom for at læreren stiller elevene spørsmål om hva elevenes meninger er grunnet i. Berit er enig i dette og sier at hun har vært påpasselig med å sørge for at diskusjoner holdes «saklig». At påstander er saklige forstås her som at elever ikke bare kommer med personlige meninger, men at de har kilder som støtter det de mener. Når Jørgen sier at, «det er kanskje en sammenheng mellom det med å diskutere kontroversielle ting som vekker følelser og evne til kildekritikk», så kan det tolkes dithen at han mener at kontroversielle spørsmål som elevene er «emosjonelt involvert i» kan forstyrre deres evne til å tenke kritisk og evne til å diskutere. Dette støttes av forskning gjennomført av Kahne og Bowyer (2017) som viser at når man har å gjøre med polariserende kontroversielle spørsmål, så svekkes menneskers evne til å kritisk vurdere påstander. Vurderingen av påstander er i slike tilfeller mer avhengig av ens allerede etablerte synspunkter (Kahne & Bowyer, 2017). Jørgen og Berits praksis med å utfordre elevers påstander for å få dem til å komme opp med velfunderte argumenter, kan antagelig være med på å motarbeide dette. I et annet intervju fortalte også Vidar om hvordan han legger opp diskusjoner slik at elever får utviklet sine ferdigheter i det å argumentere og drøfte:

**Vidar:** Jeg har kjørt en ganske mange temaer hvor elevene da skal trene seg på å drøfte. De får en påstand også skal de sette opp argumenter for og imot. Og da har jeg kjørt ut påstander om

religion, påstand om ytringsfrihet og andre ting. Og da ser jeg at de elevene som i forkant har en ganske klar mening, blir tvunget til å forsøke å finne motargumenter. For det må dem når de skal sette opp disse drøftingspunktene.

**Jeg:** Funker det?

**Vidar:** Ja, det funker! Det funker veldig. Det gir både en læring i det teknisk å drøfte, men det presser også fram nyanser i hodet. Så det har jeg veldig god erfaring med.

Vidar forteller her om et format på diskusjoner som han ofte anvender i klasserommet, hvor tanken er at elevene skal lære seg å drøfte og argumentere for og imot ulike påstander. I slike diskusjoner har han også gitt påstander om temaer som kan oppleves som kontroversielle, som f.eks. religion eller ytringsfrihet. Dette har han som han sier avslutningsvis i sitatet ovenfor, «veldig god erfaring med». Både eksemplet med Vidar og eksemplet med Jørgen og Berit illustrerer noe av det som ofte oppgis som begrunnelsen for å gjennomføre diskusjoner om kontroversielle spørsmål i klasserommet i forskningslitteraturen, nemlig det å utvikle elevenes evne til å argumentere og å være kritiske til påstander (McAvoy & Hess, 2013).

Lærernes tanker om hvordan diskusjoner om kontroversielle spørsmål burde foregå samsvarer her i stor grad med det deliberative idealet. Det argumentative aspektet og det å utvikle kritiske ferdigheter tillegges betydelig oppmerksomhet, noe som eksemplifiseres både i Jørgen og Berits vektlegging av kildekritikk og «saklige» argumenter, og også i Vidars innramming av diskusjoner hvor argumenter blir fremhevet noe som gir, ifølge han, elevene «læring i det teknisk å drøfte». Basert på eksemplene jeg har trukket frem, virker det som at minst to av Englunds (2016) tre kriterier for en deliberativ pedagogisk situasjon blir fremmet av lærerne i klasseromsdiskusjoner. Både begrunnelseskriteriet og refleksjonskriteriet ser ut til å være noe lærerne fremmer i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål. Konsensuskriteriet fremmes derimot i mindre grad. Lærerne uttrykker ingen ønske om at elevene skal ende opp med en lignende oppfatning om kontroversielle spørsmål. Lærerne ser ut til å heller omfavne uenigheten som oppstår i slike diskusjoner.

En kritikk som ofte rettes mot deliberative diskusjoner er hvor mye rasjonalitet og bestemte måter å argumentere og uttrykke seg på vektlegges. Denne kritikken er også interessant å diskutere i lys av de klasseromsdiskusjonene som lærerne i denne studien beskriver. Med mindre det var snakk om emosjonelt engasjement (som tidligere vist), ble emosjoner i hovedsak omtalt som noe som måtte kontrolleres for å opprettholde en god diskusjon. Dette

samsvarer i alle fall delvis med funn fra en annen studie. Reidel og Salinas (2011) fant eksempelvis i en feltstudie blant lærerstudenter at til tross for at studentenes professor forsøkte å sette søkelyset på emosjonens rolle i å lære om og kommunisere på tvers av uenigheter, så fortsatte lærerstudentene å bedømme lidenskapsløs og argumentativ dialog som korrekt, mens uttrykk for sinne, frustrasjon eller irritasjon ble ansett som upassende. Dessuten var det slik at hvis en kvinnelig student snakket med sinne eller frustrasjon i klasseromsdiskusjoner så ble hennes bekymringer, tanker og spørsmål ofte «ridiculed, ignored or dismissed», noe som ikke gjaldt de mannlige studentene (Reidel & Salinas, 2011, s. 2). Med denne kunnskapen i bakhodet tydeliggjøres en emosjonell spenning som lærere må forholde seg til i diskusjoner som kan vekke sterke emosjoner. På den ene siden ser vi at sterke emosjonelle uttrykk i form av for eksempel personangrep som jeg var inne på tidligere, kan forringe diskusjonen. Samtidig så kan en sterk vektlegging av å uttrykke seg «saklig» og å utvikle argumentative og kritiske ferdigheter, uten å rette søkelyset mot emosjonene som kan oppstå i møte med kontroversielle spørsmål, ha den uheldige konsekvensen at det å uttrykke seg uten å være «emosjonelt preget» blir feilaktig sidestilt med det å uttrykke seg «rasjonelt» og «fornuftig». Elever kan med andre ord lære seg å verdsette bestemte måter å uttrykke seg på. I McAvoy og Hess (2013) sin forskning på deliberative klasseromsdiskusjoner viser de til Sanders (1997) sin kritikk om at deliberativ teori er «overly rational and privileges certain kinds of (White, middle-class) talk» (s. 25). Dette kan føre til at visse elever blir utilsiktet stilnet fra å delta i diskusjonen fordi de selv eller klassen opplever at de ikke uttrykker seg på en måte som anses som passende i en diskusjon. Dette kan gå på bekostning av lærernes ønske om at klasserommet skal oppleves som en trygg og åpen arena for alle synspunkter.

## **4.5 LÆRERNES FORHOLD TIL UTTRYKK AV STERKE EMOSJONER**

I lærernes beskrivelser av diskusjoner om kontroversielle spørsmål så var det tydelige variasjoner mellom skolene. På Skole 2 og 3 hadde ikke noen av lærerne opplevd at elevene uttrykte sterke emosjoner i klasseromsdiskusjoner, selv i diskusjoner om betente kontroversielle spørsmål. Berit sa at elevene hennes blir «engasjert og er uenig, men klarer allikevel å holde hodet kaldt, hvis det går an å si det sånn, og klarer å holde det saklig». Et eksempel som hun trakk frem, var en undervisningstime hun hadde holdt i samfunnskunnskap

dagen etter drapet på den franske historielæreren Samuel Paty. Paty ble drept 16. oktober 2020 etter å ha vist bilder av Muhammed-karikaturer fra det franske satiremagasinet Charlie Hebdo i en undervisningstime om ytringsfrihet. I etterkant av drapet oppstod det en debatt i Norge om lærere burde vise potensielt krenkende karikaturtegninger på skolen. I intervjuet med Berit og Jørgen utspilte følgende dialog seg hvor Berit utbroderte hva hun tenkte og hvordan undervisningstime hadde foregått:

**Berit:** Jeg hadde jo samfunnsfag dagen etter dette her ble kjent. Og da la jeg annet av det vi egentlig hadde tenkt å gjøre til side. Første jeg gjør er å flekke opp den der Muhammed karikaturen. Sa ingenting og bare tok den opp.

**Jørgen:** Men har du noen i klassen som du tenkte kunne reagere på det?

**Berit:** Nei. Også tok jeg opp karikaturtegninger av andre etterpå. Bare sånn, akkurat som flash cards da, det var bare sånn: Hva er det vi ser? Og da er jo de såpass, de har jo fått med seg nyhetene, de har fått med seg nyhetene på morgningen, de har fått med seg hva som har skjedd på kvelden. Så de skjønnte med en gang hvor jeg ville hen. Om det er en Jesus-karikatur eller om det er en Muhammed-karikatur, eller om det er en karikatur av en enhjørning, som jeg brukte. Hvorfor er *det* farlig mens *det* er greit? Jeg sto der litt med hjertet i halsen da jeg gjorde det fordi jeg tenkte det er ikke sikkert at dette er populært.

**Jørgen:** Men hadde det vært like lett å gjøre det hvis du hadde fem stykker som du visste var litt sånn konservative muslimer?

**Berit:** Jeg har muslimer i klassen. Og jeg gjorde det likevel. Dette var etter vi hadde hatt en del samtaler allerede. Jeg visste litt hvor de sto hen, jeg visste hvor klassen har lagt seg. Så jeg hadde en liten sånn, okei, jeg har troen på at dette skal gå fint. Men jeg hadde også en sånn backup plan at hvis dette her skikkelig backfires, så kan jeg på en måte redde det inn igjen.

**Jørgen:** Men vurderte du å gi en heads-up til de du vet kan bli støtt av det før timen?

**Berit:** Nei. For jeg hadde lyst til å se den reaksjon. Og det var litt av poenget, å få den reaksjonen.

**Jeg:** Hvordan var reaksjonen, hvis du kan beskrive det mer? Var det noe emosjonell respons? Var det noen som ble sjokkerte? Sinte?

**Berit:** Nei, ingenting. Nei, de forstod hvor jeg ville hen. Det har jo med at jeg har fortalt dem hvor jeg legger listen som lærer. Hva de kan forvente av meg. De vet at jeg er ikke er noe ekstrem på noe som helst. Det jeg sier, og det jeg belyser er fordi jeg ønsker at de skal diskutere ting. Og det er et poeng med det. Sånn at når jeg valgte å gjøre det så visste de at jeg gjør ikke det for å være ufin eller henge ut noen, eller noe sånt. De satt bare og ventet på hva er poenget, altså hvorfor, eller hva skal vi diskutere nå? Men samtidig de som undret seg over liksom hva gjør vi med dette og hvordan skal vi diskutere dette, de ble bare på en måte dratt med av de andre som allerede hadde begynt å diskutere. Fordi da var det allerede noen som hadde hørt om nyhetene, og de begynte spørre medelevene sine for å få de med i diskusjonen. Men så gikk den diskusjonen egentlig helt av seg selv. Jeg gjorde egentlig ingenting. Jeg bare viste de bildene.

Det er flere aspekter som kommer frem i denne dialogen. Det er tydelig at både Berit og Jørgen ser på undervisningstemaet, og kanskje særlig det å vise karikaturene, som kontroversielt og at det kan potensielt utløse sterke emosjoner i klasserommet. Valget om å vise karikaturtegningene virker å ha et tydelig pedagogisk poeng for Berit, som innebærer å få elevene til å diskutere hvorfor visse karikaturer vekker debatt, mens andre ikke gjør det. Berit erkjenner at hun «sto der litt med hjertet i halsen» og hadde en «backup-plan» dersom opplegget «skikkelig backfires», noe som kan forstås som at hun hadde gjort seg opp noen tanker om hva hun skulle gjøre dersom elevene uttrykte sterk misnøye eller motstand for undervisningsopplegget. Samtidig uttrykker hun en følelse av trygghet for at opplegget skulle gå bra når hun sier at hun hadde «troen på at dette skal gå fint». Hun forklarer videre at tryggheten kommer fra at hun kjenner klassen, og at elevene også vet at hun ikke gjør noe for å «være ufin eller henge ut noen». Dette kan tyde på at hun har erfaring med at elevene ikke tolker hennes mer kontroversielle undervisningsopplegg som personlige angrep, men heller som pedagogiske verktøy. Som hun sier «[Elevene] satt bare og ventet på hva er poenget [...] eller hva skal vi diskutere nå?». Elevene som hadde fått med seg nyhetene begynte å diskutere og så gikk diskusjonen av seg selv. Berit sier at hun gjorde «egentlig ingenting. Jeg bare viste de bildene».

En interessant bemerkning er hvordan Berit sier at poenget med å vise karikaturtegningene var fordi hun «hadde lyst til å se den reaksjonen». Slik jeg tolker det Berit sier så virker det som om elevenes reaksjon skulle brukes til å diskutere poenget om hvorfor visse karikaturtegninger vekker debatt mens andre ikke gjør det. Da jeg spurte Berit om hun kunne beskrive «reaksjonen» som hun sa var «litt av poenget» med undervisningen, så sa hun at det kom ingen sterke reaksjoner. Jeg fikk inntrykk av at hun anså dette som noe positivt, i den forstand at elevene hennes klarte «å holde hodet kaldt» som hun sa tidligere i intervjuet.

Det kan virke som at i klassen til Berit eksisterer det Hochschild (1975) benevner et sett med *feeling rules* eller *emosjonelle regler*. Emosjonelle regler innebærer de normene og forventningene som styrer uttrykk av emosjoner i kulturelle, sosiale og organisatoriske settinger (Zembylas, 2005, s. 52). Hochschild (1975) skriver at emosjonelle regler «define what we should feel in various circumstances» (s. 289). Reglene bestemmer altså hvordan vi er forpliktet til å føle og oppleve emosjoner i ulike sammenhenger. Jeg oppfatter det slik at de emosjonelle reglene i Berit sin klasse innebærer at elevene kan fint vise engasjement i

diskusjoner, men de må samtidig klare «å holde hodet kaldt», noe som tilsier at elevene skal bli sinte eller lei seg.

Den nevnte emosjonelle spenningen hvor læreren må balansere det å håndheve adferd som kan forringe diskusjonen og hensynet for at klasserommet oppleves åpent, kan igjen være relevant å løfte frem her. Berit virker å være nokså trygg på at elevene ikke kommer til å bryte de emosjonelle reglene som virker etablerte i klassen, selv i møte med kontroversielle spørsmål som hun vet kan vekke sterke emosjoner. Men dersom en elev hadde følt på sterke emosjoner som et resultat av å bli vist karikaturtegningene uten forvarsel, så er det ikke sikkert eleven hadde følt at det hadde vært i orden å gi uttrykk for det. Det å klare og «holde hodet kaldt» og «holde det saklig» virker å prege de sosiale normene og diskusjonskulturen som virker etablert i klasserommet til Berit. Det å lære og følge disse emosjonelle reglene blir i så måte også en del av det å lære *hvordan man skal diskutere*. På den ene siden så virker disse emosjonelle reglene til å bidra til at Berit sin klasse er i stand til å ha diskusjoner om krevende temaer. Men på den andre side så kan en slik diskusjonskultur også stå i fare for å stilne meninger og synspunkter fra elever som ikke klarer å uttrykke seg uten å bryte de emosjonelle reglene. Dette kan være problematisk ikke bare ved at visse elever ikke får uttrykt seg på lik linje som andre elever, men i bredere forstand så kan det motvirke de forholdene og dialogen som demokratier er avhengige av (Reidel & Salinas, 2011). Lærerne på Skole 2 beskrev også lignende emosjonelle regler i deres respektive samfunnsfagsklasser, hvor elevene sjeldent eller aldri uttrykte sterke emosjoner i klasserommet.

Lærerne som jobbet på Skole 1, som var en videregående fra østkanten i Oslo med et stort overtall av elever med minoritetsbakgrunn, hadde ganske annerledes erfaringer med å gjennomføre diskusjoner om kontroversielle spørsmål i forhold til lærerne fra de to andre skolene. I mitt intervju med lærerne fra Skole 1 uttrykte de en frustrasjon over hvor vanskelig det var å få gjennomført undervisning om kontroversielle spørsmål. Frustrasjonen bunnet i at noen elever ble så emosjonelt beveget av temaene, og uttrykte sterke emosjoner slik som sinne eller irritasjon på en måte som medførte at lærerne opplevde en følelse av å miste kontrollen i klasserommet. Dette kan eksemplifiseres med Tors svar på mitt spørsmål om hvordan de håndterer situasjonen når de ser at elevene utvikler seg fra å bare være engasjerte til å uttrykke andre sterke emosjoner:

**Tor:** Det er jo vanskelig da. Hvis du ser at de er oppriktig beveget av temaet. Og du ser at her

bobler det enten gråt eller sinne eller sånt no opp da, så er det jo, for det første for min del, prøve å roe ned stemningen, generelt i klasserommet. Fordi da har det kanskje vært mye på en gang da. Å bare roe ned også prøve å peile ganske fort over på fakta og den rolige fremstillingen.

Tor sier at det er vanskelig når han ser at elever er «oppriktig beveget» av temaet som diskuteres. Når diskusjoner eskalerer til et punkt hvor han føler at emosjoner slik som sinne eller tristhet kan utløses hos elevene så forsøker han å roe ned fremstillingen ved å skifte fokus over på faktainformasjon. Slik jeg tolker Tor, oppleves slike situasjoner kanskje som litt ubehagelig for han (og kanskje også andre elever), og han bekymrer seg kanskje også for at diskusjonen skal anta en uhensiktsmessig karakter. Senere i intervjuet beskrev Tor tydeligere hvordan han ønsket at elevene skulle uttrykke seg i diskusjoner: «Du skal kunne begrunne, ha liksom fakta, eller i hvert fall gode argumenter til bunn, ikke la liksom følelsene ta overhånd om hvordan du mener». Igjen understreker Tor viktigheten av å inneha faktakunnskaper eller «gode argumenter», istedenfor for å la følelsene «ta overhånd».

Slik jeg tolker Tor, håndterer han de utfordringene som oppstår når sterke emosjoner vises ved å styre samtalen over på fakta og det han kaller den rolige fremstillingen. Tor ønsker med andre ord å senke temperaturen på diskusjonen, for å unngå å bevege eleven til gråt eller sinne. Dette viser at han har et reflektert forhold til egen praksis og at han er en sympatisk lærer som vil elevene sine vel. Like fullt vil jeg hevde at det også finnes andre måter å håndtere de situasjonene han beskriver på, som i større grad åpner for å vise sterke emosjoner og jobbe med dem. Garrett (2020) utforsker eksempelvis mulighetene ved å anvende det psykoanalytiske konseptet av *containment* i undervisningssammenheng. *Containment* handler om å romme, eller speile andre sine emosjoner. Det innebærer to parter: *the container*, f.eks. en terapeut, en omsorgsgiver, eller en lærer og *the contained*, f.eks. en pasient, et barn eller en elev. Han skriver at «In performing a containing function, a parent or analyst (or the teacher in this inquiry) serves as an apparatus that aids in the working through of anxiety, worry, or other affective feeling states» (Garrett, 2020, s. 342). Læreren (*the container*) kan altså ta det eleven (*the contained*) føler på, anerkjenne det, og støtte vedkommende med å jobbe gjennom angst, bekymring eller andre emosjonelle tilstander. Garrett (2020) skriver videre at:

The containing function in classrooms would be exemplified through the ways that the teacher is able to see conflict, anxiety, or other 'difficult' emotions as indications of meaningful engagement. Instead of trying to remove those emotions or turn them into 'positive' ones, a teacher may help the students understand or give new meanings to them. (Garrett, 2020, s. 342)

Som det fremgår av det jeg har skrevet over gir *containment*-begrepet en ganske annen inngang

til hvordan man som lærer kan forholde seg til elevers emosjoner enn hva Tor beskriver fra egen praksis. Ved å anerkjenne de emosjonene som elevene uttrykker i møte med kontroversielle spørsmål, kan elevene få sette ord på og jobbe med det de føler, i stedet for å skyve de bort eller legge bånd på seg. Dette medfører imidlertid også helt klart en risiko for at elever kan komme til å gråte eller bli sinte. Dette trenger imidlertid heller ikke å være et problem, hvis læreren og klassen er i stand til å håndtere det på en god måte og respekterer hverandre (Garrett, 2020). Til forsvar for Tors tilnærming kan det imidlertid påpekes at det å styre diskusjonen mot det argumentative og «den rolige fremstillingen» antagelig oppleves som mer forutsigbart og dermed tryggere for han. Som jeg har redegjort for tidligere i oppgaven, så oppleves undervisning om kontroversielle spørsmål ofte som ubehagelig ikke bare for elever, men også for lærere. Røthing (2019) påpeker i sin forskning på ubehagets pedagogikk at «Ubehag er nettopp ubehagelig og noe de fleste intuitivt vil søke seg bort fra» (s. 42). Det er derfor i så fall ikke rart hvis Tor ønsker søke seg bort fra ubehaget han kanskje opplever når han ser elever blir tydelig beveget av et tema. Men samtidig så kan man spørre seg selv om Tors forsøk på å styre søkelyset mot det argumentative og «den rolige fremstillingen» for å unngå dette ubehaget, skyver bort en mulighet for å jobbe konstruktivt med elevenes emosjoner.

Utsagnet til Tor er også et eksempel på en tendens som av og til kommer frem hos alle lærerne i utvalget. Dette dreier seg om en hierarkisk dikotomisering av følelser og fornuft, hvor følelser forstås som et problem og fornuften som noe positivt og løsningen på problemet. At Tor sier at elevene ikke skal la «følelsene ta overhånd om hvordan [de] mener», kan tyde på at han ser på følelser som en distraksjon som kan komme i veien for fornuften, og dermed ikke har en plass i en ideell diskusjon, utover det å tilføre den engasjement og liv. Men som Zembylas (2016) har argumentert for, er det ikke mulig å adskille fornuft fra følelser. Nyere nevrovitenskapelige forskning viser også at man kan ikke skille den emosjonelle fra den rasjonelle delen av hjernen (Davies, 2019, referert i Garrett et al., 2020). Dermed kan Tors forsøk på å styre fokuset «fort over på fakta og den rolige fremstillingen» ikke bare sende et signal om at det å være «rasjonell» er aktverdig og det å være «emosjonell» er upassende, men i tillegg uttrykke en forventning om at elevene skal klare å gjøre noe som har lite hold i nyere forskning, altså at de skal klare å mene noe uten være påvirket av emosjoner.



## 4.6 PERSON OG SAK, FØLELSER OG IDENTITET

Et spørsmål som ble reist (men ikke besvart) i forrige delkapittel, er hvorfor elevene på Skole 1 uttrykker sine emosjoner på en annerledes og sterkere måte i møte med kontroversielle spørsmål enn hva som var tilfellet ved de to andre skolene. Min tolkning av det som ble sagt i intervjuene tilsier at det ikke er store forskjeller mellom skolene når det gjelder hva slags spørsmål som blir tatt opp. Men det var tydelig at temaer tilknyttet religion, etnisitet og kultur var spesielt utfordrende på Skole 1. Tor sa at «Det er kanskje der jeg har møtt mest motstand. De tre temaene der. Der er det vanskelig». Å holde diskusjoner om kontroversielle spørsmål knyttet til disse temaene på de to andre skolene gikk, som eksemplene tidligere i oppgaven illustrerer, ifølge lærerne forholdsvis greit. De opplevde diskusjonene som gode. Det som skiller seg ut er at lærerne ved Skole 1 opplevde en frustrasjon knyttet til at diskusjoner om kontroversielle spørsmål om religion, etnisitet og kultur ofte ble ansett som et personangrep på elevene. Dette kan eksemplifiseres gjennom denne dialogen:

**Tor:** Når vi kommer innpå Islam så... kvinnesyn og sånt no. Ja dette har blitt kritisert for det, ja da må vi finne hvorfor er det påstått da. Så leter du i hadithene og koranen. Så er det elever som sier "nei det der er ikke riktig", og da er det emosjoner og da er det vanskelig. Så jeg har stått der og bare sånn, her kommer vi ikke noen vei.

**Liv:** Ja, fordi da er det mest emosjoner.

**Tor:** Ja da føler de at, da trækker vi på din religion. Og det skjønner jeg, det skal du være forsiktig med. Det er tre typer religionskritikk. Det er religion som fenomen. Det er kritikk av én religion som religion. Også er det mot individer. Og den siste der skal jeg holde meg langt unna fordi du får være så religiøs og følge det du mener. Vi må ta det andre. Så når jeg sier dette er en negativ side ved, eller kritisk side ved Islam da, som mange av elevene er, så er det den «offisielle religionen». Men mange av de tar det jo som et personangrep.

**Liv:** Det er det jo på mange måter fordi det er jo personlig. Det er ikke ment som det, men så blir det på en måte det per deres definisjon da.

Tor forklarer i denne dialogen at han kan oppleve at «her kommer vi ikke noen vei» når diskusjoner omhandler Islam, fordi da føler elevene at læreren «trækker» på deres religion. Tor har forståelse for dette, men forklarer at elevene har vanskeligheter med å skille ulike former for religionskritikk, med ulik grad av legitimitet. Utfordringen ligger i at mange av elevene «tar det jo som et personangrep», når det fra Tors side ikke er ment slik. Liv påpeker også at «det er jo personlig», og at selv om «det er ikke ment som det» så tolkes det som personangrep «per [elevenes] definisjon».

Fra mitt perspektiv fremstår lærernes diskusjon som litt tvetydig. På den ene siden erkjenner de at disse temaene kan fremstå som personlige og er følsomme fra elevens perspektiv, samtidig som de ikke fullt ut anerkjenner at de faktisk bør være det, blant annet fundert i en distinksjon mellom ulike former for religionskritikk. Som Liv sier «det er ikke ment som [personlig], men så blir det på en måte det per deres definisjon. Slik jeg tolker dem indikerer disse utsagnene at lærerne mener at diskusjoner bør foregå i samsvar med deliberative prinsipper. Den gode medborger og elev er den som klarer å være rasjonell, tenke kritisk og anvende kunnskap i diskusjonen. Motstykket til dette idealet er en elev og medborger som er overfølsom, ikke klarer å tenke klart og mangler de nødvendige redskapene til å gjøre de rette distinksjonene, for eksempel mellom hva som er legitim og ikke-legitim religionskritikk. Ut ifra det lærerne sier ser vi at i alle fall noen av elevene ikke klarer å leve opp til det idealet lærerne forfekter i diskusjoner som omhandler, etnisitet og kultur, men heller fremstår som en kontrast til det. Her er det «mest emosjoner» og «da er det vanskelig».

Det kan virke som lærerne etterlyser at elevene lærer seg og utøver det Gross (1998) kaller emosjonsregulering. Emosjonsregulering kan defineres som «the processes by which individuals influence which emotions they have, when they have them, and how they experience and express these emotions» (Gross, 1998, s. 275). Ifølge Gross (1998) kan emosjonsregulering finne sted ved to øyeblikk. Det første er når en person regulerer hvordan hen vurderer en situasjon og derved påvirker emosjonene vedkommende opplever. Det andre handler om å endre de fysiologiske eller observerbare indikasjonene på emosjoner.

Lærernes forventinger knyttet til emosjonsregulering blir imidlertid ikke møtt av elevene, særlig når diskusjonen omhandler kontroversielle spørsmål som oppleves som personlig for dem. McCully (2005) nærmer seg et lignende problemkompleks i sin forskning på undervisning om kontroversielle spørsmål i et delt samfunn:

Nurturing critical objective reasoning in young people to help them work through difficult material is important but there is a danger of placing an undue emphasis on the capacity of individuals to think rationally and constructively in emotionally charged situations when the issues under consideration go to the heart of students' sense of ethnic or cultural identity. (McCully, 2005, s. 5)

McCully (2005) understreker det å utvikle elevenes kritiske ferdigheter, slik at de kan jobbe med vanskelige temaer. Samtidig erkjenner han også at dette kan være ekstra krevende når det som diskuteres går til kjernen av elevenes følelse av etnisk og kulturell identitet. Selv om det

kanskje også kan se ut som McCully (2005) beskriver det emosjonelle og det rasjonelle som to ulike og separate sfærer, har han like fullt et godt poeng. Det å kreve at elever skal være i stand til å tenke «rasjonelt» og være tilsynelatende upåvirket i møte med diskusjonstemaer som omhandler noe som berører deres identitet, er antagelig en urealistisk og uhensiktsmessig forventning. Det McCully (2005) skriver er basert på hans egen forskning i Nord-Irland, et land han betegner som et delt samfunn på grunn av landets historie med voldelige splittelser rundt religion, etnisitet og identitet. En grunn for at diskusjoner om kontroversielle spørsmål på en skole slik som Skole 1 kan være ekstra krevende er muligens fordi en betydelig andel elever på denne skolen opplever at de lever nettopp i et delt samfunn, hvor de selv er en del av en marginalisert minoritet. Da det ble snakk om den noe unike elevgruppen på skolen, kom Rune inn på denne tematikken:

**Rune:** Dette er på en måte stedet der et FRP-statsråd dro på busstur på safari for å se norsk slum da. Og jeg tror på en eller annen måte at, det er mitt inntrykk da, at elevene her, på en eller annen måte vet det da, at de liksom blir sett på som *de andre i det norske samfunnet*, jeg tror det skaper også et ønske om å være *mot* tilbake da.

Utsagnet over fanger inn en problematikk som kanskje er unik for skoler slik som Skole 1 hvor det er mange elever med minoritetsbakgrunn som føler seg utenfor storsamfunnet. Rune sier at elevene på skolen føler at de blir sett på som «de andre i det norske samfunnet», og det er en grunn til at de uttrykker motstand i klasserommet. I lys av disse utsagnene gir det god mening at spørsmål knytte til kultur, religion og etnisitet her ikke oppfattes kun som noe det uenighet om i samfunnet, men som noe som direkte berører elevenes liv, identitet og tilhørighet. Diskusjonen berører dessuten elevene på en slik måte at de føler seg utenfor og marginalisert. Det er mulig at elevenes opplevelse å være under angrep på grunn av sin kultur eller religion, skaper det Rune kaller «et ønske om å være *mot* tilbake» hos elevene. Det at elevene står i en slik posisjon medfører derfor at de ikke uttrykker følelsene sine på den måten lærerne ønsker og forventer i møte med disse spørsmålene.

Dynamikken Rune beskriver kan minne om en antagonistisk «oss/dem» relasjon som Mouffe (2005) advarer mot. Som tidligere nevnt kritiserer som Mouffe (2005) det deliberative idealets mål om å skape en konsensus rundt beslutninger eller rundt hvordan samtalen skal foregå, fordi hun hevder at det er med på å støte visse grupper vekk fra deliberasjonsprosessen. For meg fremstår det som om elevene ved Skole 1 kanskje opplever at de både blir holdt utenfor og står i en «oss/dem»-relasjon til storsamfunnet. Derfor vet de kanskje ikke hvordan, eller ønsker

kanskje ikke, å følge de emosjonelle reglene og regulere følelsene sine slik de og det man opponerer mot foreskriver.

Kort oppsummert, så fremstår det for meg som at lærerne i denne studien – på tvers av de tre skolene – virker å ha den samme oppfatningen om hvilke emosjonelle regler som bør gjelde i klasseromsdiskusjoner. Reglene innebærer at man kan være engasjert og at det kan oppstå «temperatur» i klasserommet, men man skal ikke bli sint, gråte eller gi uttrykk for andre sterke emosjoner. Disse reglene har en klar funksjon; de skal bidra til at elevene skiller mellom person og sak, og følelser og fornuft. På noen skoler, slik som Skole 2, der Liv hadde den nevnte undervisningstimen om Muhammed-karikaturene, så følger elevene disse emosjonelle reglene, noe som tilsynelatende bidrar til at diskusjoner om kontroversielle spørsmål lar seg gjennomføre på en fruktbar måte. På Skole 1 opplever lærerne derimot at elevene ikke alltid følger de emosjonelle reglene lærerne selv mener burde være på plass for å ha en god diskusjon, særlig i møte med noen bestemte temaer. Lærernes forsøk på å trekke dialogen mot idealet, som er preget av deliberative prinsipper, blir møtt med motstand fra elevene, særlig når diskusjonen omhandler kontroversielle spørsmål som oppleves personlig for elevene.

## **4.7 AVSLUTTENDE DRØFTING**

Analysen av funnene jeg har løftet frem i denne studien underbygger Reidel og Salinas (2011) sin påstand om at «emotion – whether acknowledged, honored, ignored, dismissed or ridiculed – is a part of discussion» (s. 17). Dette innebærer følgelig at man ikke verken kan eller bør forby emosjoner i klasseromsdiskusjoner (Reidel & Salinas, 2011, s. 18). Dette gjelder kanskje særlig i samfunnsfagsklasserom hvor man på grunn av fagets natur nesten av nødvendighet vil komme innpå kontroversielle spørsmål og dermed også potensielt vekke emosjoner både hos elever og også hos lærerne selv. Gitt en slik realitet, blir spørsmålet i neste omgang hvordan lærere velger å forholde seg til de emosjonene som oppstår i klasserommet.

Hvordan emosjoner reguleres er, som Hochschild (1979) og Zembylas (2005) argumenterer for, knyttet til ideologi. Her finnes det en rekke ulike posisjoner det er mulig å innta. Noen vil kanskje foretrekke å forfekte en kjølig og behersket diskusjonskultur, mens andre ønsker emosjoner velkommen og vil gi dem en mer fremtredende rolle. Innenfor demokratiteori kan disse to tilnærmingene løst kobles til henholdsvis det deliberative idealet og det agonistiske

idealet. Som jeg har vist gjennom analysen, så er lærerne i denne studiens ideer om hvordan klasseromsdiskusjoner burde foregå mest i tråd med det deliberative prinsippene. Å ha disse prinsippene i bunn virker å støtte klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål i Skole 2 og 3. På Skole 1 oppstår det imidlertid problemer for lærerne, ettersom elevene ikke alltid etterlever de emosjonelle reglene.

Den situasjonen som lærerne ved Skole 1 opplever, innebærer en interessant didaktisk problemstilling som jeg under vil utforske videre. Det går for eksempel an å spørre om det finnes muligheter for at elevene kan gi uttrykk og få utløp for det de føler, på en måte som er mer pedagogisk hensiktsmessig enn hva som virker å være tilfellet? Ruitenberg (2008) skille mellom politiske og moralske emosjoner kan fungere som utgangspunkt for en slik utforskning. Ruitenberg (2008) argumenterer for at diskusjoner om politiske, kontroversielle spørsmål håndteres bedre hvis politiske emosjoner (i motsetning til moralske) blir erkjent og gitt plass i klasserommet. Lo (2017) skriver at en erkjennelse av og rom for politiske emosjoner i klasserommet betyr at elever ikke må gi slipp på «their comprehensive doctrines, set aside their emotive passions, or abide by rational preconditions» (s. 6) for å delta i deliberasjonen. Hun skriver videre at «Unlike other deliberative models that require students to set aside their emotions in order to logically consider the rights of others, an agonistic deliberative model allows students to hold onto their passions» (Lo, 2017, s. 6). Kort oppsummert kan dette bety at det tillates og gjøres plass til sterke emosjoner i diskusjoner, men at disse emosjonene først og fremst rettes mot den saken som er oppe til diskusjon, i motsetning til for eksempel mot læreren. Ved første øyekast så kan kanskje Ruitenbergs invitasjon fremstå som lovende. Hvis de sterke emosjonene elevene kjenner på kanaliseres riktig, kan de kanskje fungere som et utgangspunkt for politisk handling for sosial rettferdighet, i stedet for å stikke kjepper i hjulene for undervisningen?

På den annen side er det heller ikke sånn at en slik agonistisk tilnærming er uproblematisk. For det første, som Tryggvason (2018) poengterer, så kan det stilles spørsmålstegn ved om det er rimelig å kreve at elever skal klare å avgjøre om deres emosjoner er politiske eller moralske. I praksis innebærer dette i stor grad at elever klarer å skille deres identitet fra deres meninger, noe dette synet selv sier ikke er mulig å gjøre, ettersom emosjoner sees på som avgjørende for menneskers motivasjon og politiske identitet (Mihai, 2014). Og for det andre, så er det ikke slik at emosjonelle regler nødvendigvis er negative, de kan faktisk ha positiv påvirkning også

(Zembylas, 2005). Sætra (2021a) viser eksempelvis i sin forskning på klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål at mens emosjoner slik som «trygghet» og «engasjement» er viktige i å starte og opprettholde diskusjoner, så kan visse emosjonelle uttrykk også ha en destruktiv effekt på klasseromsdiskusjoner. Dette gjelder særlig nettopp når emosjoner er rettet mot personer istedenfor saken. Sætra (2021a) skriver at diskusjonen utvikler seg til å handle mer om å vinne, kanskje til og med ydmyke motparten. Dette har også en negativ effekt på resten av klassen «as they “back off” and “do not want to be part” of the discussion. They become spectators rather than participants» (Sætra, 2021, s. 6). Det å slippe følelsene løs kan i så måte innebære en betydelig risiko, med et potensielt destruktivt utfall.

I lys av det jeg har skrevet over kan løsningen verken være å overse eller fremelske alt som har med emosjoner å gjøre. Like fullt er politiske emosjoner noe som må tas hånd om pedagogisk i medborgerskapsundervisning. Dette er kanskje særlig relevant for samfunnsfagslærere som trolig tar mer fatt i politiske spørsmål i klasserommet enn noen annen gruppe lærere. En mulig produktiv måte å nærme seg problemet på er gjennom det begrepet affektivt medborgerskap.

Affektivt medborgerskap er som tidligere nevnt et begrep som «identifies which emotional relationships between citizens are recognized and endorsed or rejected, and how citizens to feel about themselves and others» (Zembylas, 2013, s. 6). Fortier (2010) hevder at medborgerskap har en affektiv side på grunn av noe hun kaller «governing through affect». Dette handler om hvordan staten eller andre deler av samfunnet foreskriver hva som faller inn under det å være en «god medborger». Forskning rundt affektivt medborgerskap viser at den ideale, «gode» medborgeren er grunnet i bestemte emosjoner og emosjonelle relasjoner (Fortier, 2010). Et eksempel kan være at en god medborger innehar demokratiske verdier. Affektivt medborgerskap setter lys på at det finnes visse emosjoner, grupper og handlinger som sees på som ønskelige fordi de har en positiv innvirkning på samholdet i samfunnet (Fortier, 2010). Fortier (2010) skriver at et affektivt medborgerskap handler om hvordan borgeren retter sine emosjoner for å øke samholdet i samfunnet og samtidig om hvordan borgeren lærer å styre seg selv ved å uttrykke «passende» og «riktige» emosjoner i forhold til hva som regnes som en «god medborger».

Begrepet affektivt medborgerskap er beslektet med de emosjonelle reglene i klasserommet som jeg har diskutert tidligere i denne studien. Akkurat som ideen om affektivt medborgerskap

tilsier at samfunnet foreskriver hvilke emosjoner og emosjonelle relasjoner som inngår i en «god medborger», så uttrykker også lærerne i denne studien bestemte emosjoner som «passende» og «riktige» i en klasseromsammenheng. Hvilke emosjoner man innehar avgjøres ikke bare av personlige faktorer, men også i betydelig grad av hvordan man står i forhold til den ideale «gode medborgeren», eller i en klasseromsammenheng, den «gode eleven». Fortier (2016) skriver at «with affective citizenship, we can begin by asking why some feelings are deemed to be proper ones for citizenship, while others are not» (s. 1040). På samme måte kan begrepet være en inngang i klasserommet til å stille spørsmål ved hvorfor noen følelser er dømt som anstendige, mens andre ikke er det. Zembylas (2018) argumenterer derfor for at affektivt medborgerskap kobler sammen deliberasjon og agonisme, fordi «it pays attention to both political emotions and the procedural framework through which opinions are enabled within a deliberative space (e.g., in the classroom)» (s. 4). Sagt på en annen måte, så anerkjenner og omfatter begrepet både de politiske emosjonene og de deliberative prinsippene, som tilrettelegger for at meninger slipper til i en diskusjonsarena, som et klasserom.

Selv om jeg tror de teoretiske perspektivene og begrepene som har blitt drøftet over kan bidra til didaktisk refleksjon, er det viktig å påpeke at den empiriske forskningen enda er nokså begrenset. Det gjør det vanskelig – og lite hensiktsmessig – å trekke bastante konklusjoner om hva som bør gjøres. For lærerne ved Skole 1 er imidlertid ikke deres emosjonelle utfordringer noe de kan velge å se bort ifra. Hvis lærerne ønsker å bidra til sosial rettferdighet, kan det kanskje til og med hevdes at det er spesielt viktig at nettopp elever som opplever å være i en marginalisert posisjon og føler sterke (potensielt politiske) emosjoner, får anledning til å jobbe med og få et konstruktivt utløp for følelsene sine, slik at de kan utvikle seg til myndige og aktive medborgere. For eksempel har følelsen av sinne, som lærerne ved Skole 1 beskrev som ødeleggende for undervisningen, blitt pekt på som en potensielt viktig følelse i demokratier. White (2012) skriver eksempelvis at «Anger is an emotion which can achieve things politically that are important in a democracy» (s. 7). Hun argumenterer derfor for at medborgerskapsundervisningen bør utvikles slik at dersom demokratiske verdier står i fare, så føler borgerne sinne og er rustet med konstruktive måter å uttrykke demokratisk sinne.

Et sentralt element i den diskusjonen jeg har ført over dreier seg om hvordan enkelte saker kan berøre elevers følelse av identitet. En utfordring dreier seg spesielt om hvordan denne følelsen kompliserer forholdet mellom person og sak, følelser og identitet. Her ligger muligens både en

del av problemet og noen didaktiske mulighetsbetingelser. For å illustrere hva dette innebærer så skal jeg avslutningsvis hente frem et utsagn fra Rune ved Skole 1, som jeg også brukte innledningsvis i analysekapitlet. Rune delte følgende tanker da det ble prat om elevenes uttrykk av emosjoner i klasserommet.

**Rune:** Noe av hele målet for meg som lærer er å hele tida føle at jeg har sånn bevisbyrde om å klare å bevise at det som foregår her inne, er ikke noe som er avkoblet deres virkelighet. Det handler om deres liv liksom. Det handler om verden vi lever i, og dere bør bry dere om dette her fordi det gjelder dere og deres liv. Og på den måten så synes jeg ofte det kan være, i utgangspunktet positivt at de føler mye da. Og at målet er ikke at de ikke skal føle mye, målet er jo at de skal klare å jobbe konstruktivt med de følelsene enten det er å få sagt sin mening på en måte som gjør at folk vil ta de på alvor. Eller om det er å få en økt forståelse for problemer de har, eller ting som opptar de. Så i utgangspunktet synes jeg at det er veldig bra at det koker litt.

Da jeg analyserte dette utsagnet tidligere, belyste jeg det ved hjelp av Hess (2002) sitt begrep om å lære elever *hvordan man skal diskutere*, i hovedsak på grunn av hvordan dialogen utspilte seg videre med de andre lærerne. Men om jeg her vender tilbake til Runes utsagn i den sammenhengen jeg nå står i, er det mulig å tolke det han sier på en litt annen måte. For det første er det interessant at Rune sier at han ønsker å formidle til elevene at det som «foregår her inne» (altså undervisningen) ikke er «avkoblet [elevenes] virkelighet». Han ønsker at elevene skal bry seg om undervisningen fordi «det gjelder dere og deres liv». Implisitt i dette ligger det en erkjennelse av at undervisningen *skal føles personlig relevant* for elevene. Og som Rune videre poengterer, «målet er ikke at de ikke skal føle mye, målet er jo at de skal klare å jobbe konstruktivt med de følelsene». Mer generelt bar imidlertid lærernes refleksjoner omkring egen praksis – i alle fall tidvis – preg av en hierarkisk dikotomisering av følelser og fornuft, hvor følelser forstås som et problem og fornuften som noe positivt og løsningen på problemet. Men utsagnet til Rune peker samtidig på at det å uttrykke følelser kan også være en legitim uttrykksmåte. Fokuset til lærere kan i tråd med denne måten å tenke på være å undersøke hvordan man kan kanalisere og jobbe med de emosjonene som oppstår i klasserommet på en konstruktiv måte. Konseptet om affektivt medborgerskap kan være en mulig inngang til å utforske en slik tilnærming. Konstruktiv trenger ikke å bety et følelsesløst, rasjonelt og argumenterende språk. Som Rune sier, konstruktiv kan bety «å få sagt sin mening på en måte som gjør at folk vil ta de på alvor» eller «å få en økt forståelse for problemer de har, eller ting som opptar de». Dette utelukker ikke uttrykk av emosjoner. Dette betyr imidlertid at lærerne må tenke nøye igjennom hvilke forventninger de har til, og hvordan de møter og jobber med, elevenes følelsesuttrykk.



## 5 AVSLUTNING

Gjennom analysen i det foregående kapitlet har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling: Hvordan forholder et utvalg VGS-lærere seg til emosjoner i klasseromsdiskusjoner som omhandler kontroversielle spørsmål? I forrige kapittel gjennomførte jeg en tematisk analyse, som på ulike måter nærmet seg dette spørsmålet. I det følgende kapitlet vil jeg oppsummere studiens hovedfunn, samt peke på noen didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

### 5.1 OPPSUMMERING AV STUDIENS HOVEDFUNN

I hovedsak viser analysen at lærerne som ble intervjuet i denne studien anser emosjoner som noe som har en plass i diskusjoner, men på bestemte og til dels begrensede måter. Et aspekt som ble trukket frem av samtlige lærere var at de ønsket at elevene skulle være emosjonelt investerte og engasjerte i diskusjoner. Emosjoner som tilfører diskusjoner engasjement og liv anses som viktig. Lærerne er positive til at det oppstår «temperatur» i klasseromsdiskusjoner, noe som kan forekomme i møte med kontroversielle spørsmål. Når elevene er engasjerte og delaktige i diskusjonene vektlegger lærerne å lære dem hvordan de skal diskutere. Slik samsvarte lærernes tanker om hvordan klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål burde foregå med Hess (2002) sin påstand om at gode diskusjoner om kontroversielle spørsmål i klasserommet innebærer en praksis hvor betydelig oppmerksomhet blir gitt til å lære om *hvordan man skal diskutere*.

Lærerne var enige om at følelsen av trygghet er viktig i klasserommet. De mente imidlertid ikke at klasserommet skulle oppleves som en safe space, i den forstand at de ikke skulle støte på meninger de ikke liker eller er sterkt uenige i. Det setter begrensninger for å ta opp temaer som kan oppleves som sensitive og kontroversielle, men som like fullt er faglig relevante. Lærerne mente istedenfor at trygghetsfølelsen skal komme av at de skal oppleve at det er åpenhet og respekt for uenighet og meningsmangfold i klasserommet. Klasserommet blir i så måte en trygg øvingsarena hvor elever kan lære seg å diskutere på en måte som viser hverandre respekt, i samsvar Iversens (2014) begrep om et uenighetsfellesskap.

Når det kom til lærernes egen opplevelse av trygghet så var de samstemte på at de ikke måtte bukke under for frykt eller ubehag i møte med kontroversielle spørsmål. Lærerne uttrykte

bekymring for signalet som hadde blitt sendt til elevene dersom lærerne lot seg hemme av berøringsangst. Lærerne mente det var viktig at elevene får trening og erfaring i å diskutere kontroversielle spørsmål i klasserommet.

Lærerne tanker om hvordan klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål burde foregå samsvarte med Hess (2002) sin påstand om at gode diskusjoner om kontroversielle spørsmål i klasserommet innebærer en praksis hvor betydelig oppmerksomhet blir gitt til å lære om *hvordan man skal diskutere*. Noen av lærerne trakk frem viktigheten av at elevene er kildekritiske i diskusjoner hvor det kan være store uenigheter, mens andre fortalte om hvordan de utviklet elevenes ferdigheter i drøfting og argumentasjon. Lærerne virket å fremme en diskusjonskultur i klasserommet som la vekt på deliberative prinsipper, ved at rasjonelle, kritiske og argumentative ferdigheter ble sterkt vektlagt.

Det virket dessuten som om det eksisterte et sett med det Hochschild (1975) kaller emosjonelle regler i klasserommet. Reglene virker som nevnt å tillate emosjoner som tilfører diskusjoner engasjement og liv, men det er mindre aksept for å gi uttrykk for sinne, tristhet eller andre sterke emosjoner. Disse reglene har tilsynelatende den funksjonen at de bidrar til at elevene skiller mellom person og sak, og fornuft og følelser. Lærerne i studien uttrykker her en tendens til en hierarkisk dikotomisering av følelser og fornuft, hvor følelser ble sett på som et problem, og fornuften som løsning på problemet. Elevene til lærerne på Skole 2 og 3 ser ut til å følge de etablerte emosjonelle reglene uten tydelig håndheving, noe som virker å bidra til at de klarer å gjennomføre diskusjoner om krevende, kontroversielle spørsmål. Lærerne på Skole 1 har samme oppfatning av hva de emosjonelle reglene i en klasseromdiskusjon burde være, men noen av deres elever bryter noen ganger med disse emosjonelle reglene og uttrykker sterke emosjoner slik som sinne eller gråt. Lærerne forsøker i slike tilfeller å styre samtalen over på faktainformasjon og en rolig og nøytral fremstilling. Lærerne gir uttrykk for at en slik tilnærming i møte med sterke emosjoner oppleves mer forutsigbart og tryggere for dem selv, men mister samtidig muligens en inngang til å jobbe konstruktivt med følelsene.

Lærerne på Skole 1 gir uttrykk for en frustrasjon som bunner i at elevene har utfordringer med å skille person og sak i møte med bestemte kontroversielle spørsmål. Elevgruppen på Skole 1, som består hovedsakelig av ungdommer med minoritetsbakgrunn, virker å vise mest motstand når diskusjonstemaet berører deres religion, kultur eller etniske bakgrunn. Lærerne har en

forståelse for at disse temaene oppleves som personlige for noen elever, men uttrykker samtidig en forventning av at elevene skal klare å skille person og sak i disse tilfellene. Lærernes forsøk på holde en diskusjon som er i tråd med deliberative prinsipper, blir dermed møtt med motstand fra elevene. Jeg argumenterer for at dette kan skyldes at diskusjonstemaet går til hjertet av elevenes identitet, og diskusjonen dermed handler ikke bare om noe det er uenighet om i samfunnet, men også om hvordan elevene opplever seg marginalisert posisjonert i samfunnet.

## 5.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER

Hvilke didaktiske implikasjoner kan trekkes ut ifra studien? Her vil jeg begrense meg til to. For det første, fremstår det tydelig for meg at emosjoner utgjør et betydelig element i diskusjoner som omhandler kontroversielle spørsmål. Dette krever at lærerne har en bevissthet omkring emosjoner. Særlig tror jeg det er viktig å bevege seg forbi en dikotom forståelse av følelser og fornuft. Som jeg har argumentert for i denne oppgaven, så har en slik dikotomisk forståelse av rasjonalitet og emosjoner ikke hold i pedagogisk, sosiologisk og politisk litteratur, og kan i tillegg ha uheldige didaktiske konsekvenser. Det kan gjøre at det å uttrykke seg uten å være «emosjonelt preget» feilaktig sidestilles med det å uttrykke seg «rasjonelt». Det kan også være med på å stilne visse grupper fra å delta i diskusjonen fordi de ikke klarer å uttrykke seg på den måten som de etablerte normene legger opp til. Reidel og Salinas (2011) påpeker at det å forsøke å se bort ifra emosjoner kan oppleves trygt for læreren, men samtidig så kan en slik tilnærming også by på visse utfordringer: «While safe and easy, this approach also can discredit certain modes of expression, silence particular individuals and/or social groups, reaffirm existing social hierarchies, and impede dialogue rather than foster it» (s. 18). De foreslår at til tross for at det kjennes mer ubehagelig så kan lærere velge å «engage in inquiry with their students about the ways in which attending to emotion can deepen our understanding of diverse perspectives» (Reidel & Salinas, 2011, s. 18). Denne tilnærmingen er imidlertid avhengig av at lærere er i stand til å se på emosjoner som en ressurs istedenfor som et problem.

For det andre kreves det at lærere har et bevisst forhold til de emosjonelle reglene som eksisterer i deres klasserom og hvordan disse formidles til elevene. Emosjonelle regler er ikke nødvendigvis iboende positive eller negative, men de bidrar i å skape en emosjonell kultur som mennesker deltar i. Som Zembylas (2005) skriver, den emosjonelle kulturen har å gjøre med hvordan «teachers and students relate emotionally to one another, whether they care for one

another or trust each other» (s. 203). En dypere innsikt i *hva* de emosjonelle reglene er og *hvordan* de virker, kan gjøre at lærere kan bruke ulike strategier for å endre den etablerte kulturen i en mindre undertrykkende og mer empatisk og demokratisk retning. Dette er særlig relevant i møte med kontroversielle spørsmål hvor, som jeg har diskutert tidligere i oppgaven, sterke emosjoner og identiteter kan stå på spill og komplisere situasjonen. En endring av emosjonelle regler og den emosjonelle kulturen i skoleklasser kan dermed bidra til å utvikle hvordan vi forstår den gode medborgeren og læreres arbeid med demokrati og medborgerskap. Et utvidet syn på demokratisk medborgerskap, som tar i betraktning et affektivt medborgerskap, kan være en mulig inngang i dette arbeidet. Det kan åpne for at flere stemmer kommer frem i diskusjoner, og at flere elever dermed får tatt aktivt del i demokratiske prosesser. En slik tilnærming kan samtidig trolig oppleves risikabelt, uforutsigbar og ubehagelig. Men det kan være en risiko som er verdt å ta.

### **5.3 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING**

Avslutningsvis vil jeg trekke frem innfallsvinkler til videre forskning. For det første, kan det være en idé å utforske fenomenet med en annen metodisk tilnærming. Å bytte ut eller supplere intervjuer med observasjoner, kan bidra til nye og spennende innsikter omkring de emosjonelle aspektene som inngår i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål.

For det andre, så er både kvalitative intervjustudier som utforsker både lærerperspektivet og elevperspektivet fortsatt en mangelvare. I innledningen av denne masteroppgaven viste jeg til Michalinos Zembylas sin påstand om at «Emotion is the least investigated aspect of research on teaching, yet it is probably the aspect most often mentioned as being important and deserving more attention» (Zembylas, 2005, s. xvii). Selv om min studie forhåpentligvis kan være et lite bidrag til å belyse akkurat det fenomenet jeg har forsket på, er det fortsatt behov for mer forskning. Å utforske og diskutere både lærernes og deres elevers erfaringer med og synspunkter på emosjoner dette fenomenet kan derfor bidra med ny og nyttig kunnskap.

# LITTERATURLISTE

- Abowitz, K. K. & Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690. <https://doi.org/10.3102/00346543076004653>
- Bailey, C. (1971). Rationality, Democracy and the Neutral Teacher. *Cambridge Journal of Education*, 1(2), 68-76. <https://doi.org/10.1080/0305764710010203>
- Bîrzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., Vrkas, V., Unesco, Europe, C. & Studies, C. (2005). Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools. [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=021231/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=021231/(100)).
- Boler, M. (1999). *Feeling power : emotions and education*. Routledge.
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding differences. *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Justice*, 1, 110-136.
- Boostrom, R. (1998). 'Safe spaces': Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), 397-408. <https://doi.org/10.1080/002202798183549>
- Børhaug, K. (2005). Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv. Hvorfor samfunnsfag? I K. F. A. B. Børhaug, L. Aase, L. Aase, A.-B. Fenner & K. Børhaug (Red.), (s. 171-183). Fagbokforl.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bridges, D. (1979). *Education, democracy, & discussion*. NFER ; Atlantic Highlands, N.J. : distributed in the USA by Humanities Press.
- Clough, P. T. (2008). The Affective Turn: Political Economy, Biomedicine and Bodies. *Theory, culture & society*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.1177/0263276407085156>
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Csaky, Z. (2020). *Dropping the Democratic Facade in Europe and Eurasia*. Freedom House. Hentet 01.03.2021 fra <https://freedomhouse.org/report/nations-transit/2020/dropping-democratic-facade>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Damasio, A. R. (1996). *Descartes' error : emotion, reason, and the human brain*. Papermac.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>

- Dewhurst, D. W. (1992). The Teaching of Controversial Issues. *Journal of philosophy of education*, 26(2), 153-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1992.tb00277.x>
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. I *Handbook of Cognition and Emotion* (s. 45-60). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/0470013494.ch3>
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503-520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Englund, T. (2016). On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051119>
- Europarådet. (2015). Å undervise i kontroversielle tema. <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Everett, E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Flensner, K. K. & Von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural education (London, England)*, 30(3), 275-288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Fortier, A.-M. (2010). Proximity by design? Affective citizenship and the management of unease. *Citizenship Studies*, 14(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/13621020903466258>
- Friberg, J. H. (2017). Jørn Ljunggren (red.): Oslo - Ulikhetenes by. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(6), 470-473. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-06-04>
- Gallup. (2020). *Gay and Lesbian rights*. Gallup. Hentet 31. januar fra <https://news.gallup.com/poll/1651/gay-lesbian-rights.aspx>
- Garrett, H. J. (2020). Containing classroom discussions of current social and political issues. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 337-355. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1727020>
- Garrett, H. J., Segall, A. & Crocco, M. S. (2020). Accommodating Emotion and Affect in Political Discussions in Classrooms. *The Social Studies*, 111(6), 312-323. <https://doi.org/10.1080/00377996.2020.1758015>
- Gereluk, D. (2012). *Education, Extremism and Terrorism: what should be taught in citizenship education and why*. Bloomsbury Publishing.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grannäs, J. & Ljungquist, S. (2015). Kontroversiella frågor : om kunnskap och politik i samhällsundervisningen. Berättelsen som forum för kontroversiella frågor. I C. Ljunggren, T. Englund & I. Unemar-Öst (Red.), (s. 149-167). Gleerups Utbildning.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of*

*general psychology*, 2(3), 271-299.

- Habermas, J. (1995). Deliberativ politikk: Demokrati i teori og praksis. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk: Demokrati i teori og praksis*. Tano.
- Hand, M. (2007). Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education*, 5(1), 69-86. <https://doi.org/10.1177/1477878507073614>
- Hand, M. & Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614-629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Hess, D. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10-41. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473177>
- Hess, D. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues? *Social Education*, 69, 47+.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom : the democratic power of discussion*. Routledge.
- Hochschild, A. R. (1975). The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities. *Sociological Inquiry*, 45(2 - 3), 280-307. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1975.tb00339.x>
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. <http://www.jstor.org/stable/2778583>
- Hung, R. (2010). In Search of Affective Citizenship: From the Pragmatist-Phenomenological Perspective. *Policy Futures in Education*, 8(5), 488-498. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.5.488>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : blick på demokratisk samhandling*. Universitetsforl.
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315-326.
- Kahne, J. & Bowyer, B. (2017). Educating for Democracy in a Partisan Age: Confronting the Challenges of Motivated Reasoning and Misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Knutsen, C. H. (2021). *Demokrati og diktatur* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lippe, M. v. D. & Anker, T. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85-96.

- Lo, J. (2017). Empowering Young People through Conflict and Conciliation Attending to the Political and Agonism in Democratic Education. *Democracy & Education*, 25, Article 2.
- McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum inquiry*, 43(1), 14-47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- McAvoy, P. & Hess, D. (2015). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum inquiry*, 43(1), 14-47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- McCully, A. (2005). Teaching Controversial Issues in a Divided Society: Learning from Northern Ireland.
- Mihai, M. (2014). Theorizing Agonistic Emotions. *Parallax (Leeds, England)*, 20(2), 31-48. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.896547>
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745-758. <http://www.jstor.org/stable/40971349>
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Routledge.
- Noddings, N. & Brooks, L. (2017). *Teaching Controversial Issues: The Case for Critical Thinking and Moral Commitment in the Classroom*. Teachers College Press. <https://books.google.no/books?id=IQapDQAAQBAJ>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Serv Res*, 34(5 Pt 2), 1189-1208. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10591279/>
- Reidel, M. & Salinas, C. S. (2011). The Role of Emotion in Democratic Dialogue: A Self Study.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Ruitenbergh, C. W. (2008). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in philosophy and education*, 28(3), 269-281. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman & D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4th ed. utg., s. 31-46). Sage.
- Sætra, E. (2020). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Sætra, E. (2021a). Discussing Controversial Issues Exploring the Role of Agonistic Emotions. *Democracy & Education*, 29(1).



<https://democracyeducationjournal.org/home/vol29/iss1/3>

- Sætra, E. (2021b). Hva er et kontroversielt spørsmål? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 93-102. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09>
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy A Typology of Classroom Discussions. *Democracy & Education*, 24(1), 1-9. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=115908906&site=ehost-live>
- Samuelsson, M. (2019). *Education for Deliberative Democracy. Theoretical assumptions and classroom practices* [The University of Bergen]. <https://bora.uib.no/bora-xmliui/handle/1956/20510>
- Sanders, L. M. (1997). Against Deliberation. *Political Theory*, 25(3), 347-376. <http://www.jstor.org/stable/191984>
- Sheppard, M. & Levy, S. A. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and teacher education*, 77, 193-203. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? : en kritisk analyse* [Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub]. Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30460>
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Toft, A. (2020). When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway. *Religions*, 11(4), 208. <https://www.mdpi.com/2077-1444/11/4/208>
- Tryggvason, Á. (2018). Democratic Education and Agonism: Exploring the Critique from Deliberative Theory. I(Bd. 26, s. 1).
- UDIR. (2020a). *Overordnet del – Sosial læring og utvikling* [Prinsipper for læring, utvikling og danning]. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>
- UDIR. (2020b). *Overordnet del – tverrfaglige temaer*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>
- UDIR. (2020c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* [Demokrati og medborgerskap]. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>

- Von Der Lippe, M. (2019). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 1-11.  
<https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- White, P. (2012). Making Political Anger Possible: A Task for Civic Education. *Journal of philosophy of education*, 46(1), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00837.x>
- Yamanaka, S. (2019). Rethinking of the Significance of Passions in Political Education: A Focus on Chantal Mouffe&apos;s “Agonistic Democracy”. *Educational Studies in Japan*, 13, 111-121. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.13.111>
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion : a postmodern enactment*. Information Age Publishing.
- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30, 57-72.  
<https://doi.org/10.1080/17437270701207785>
- Zembylas, M. (2013). Affective citizenship in multicultural societies: Implications for critical citizenship education. *Citizenship Teaching & Learning*, 9.  
[https://doi.org/10.1386/ctl.9.1.5\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.9.1.5_1)
- Zembylas, M. (2016). Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: contributions of the affective turn. *Cultural Studies of Science Education*, 11(3), 539-550. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9623-y>
- Zembylas, M. (2018). Political Emotions in the Classroom: How Affective Citizenship Education Illuminates the Debate between Agonists and Deliberators. *Democracy education*, 26, 6.
- Zembylas, M. (2020). Affective Citizenship and Education in Multicultural Societies: Tensions, Ambivalences, and Possibilities. I(s. 923-935). Cham: Springer International Publishing.
- Zembylas, M. & Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory and research in social education*, 40(2), 107-133.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>

# VEDLEGG

# VEDLEGG A: GODKJENNELSE FRA NSD

6/11/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Kontroversielle tema i samfunnsfagsundervisning

### Referansenummer

553110

### Registrert

05.10.2020 av Mushir Hoda - mushirh@uio.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Sæther, elin.sather@ils.uio.no, tlf: 22858334

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Mushir Hoda, mushirhoda@gmail.com, tlf: 97031735

### Prosjektperiode

12.10.2020 - 31.12.2021

### Status

10.11.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 10.11.2020 - 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 meldeskjema med vedlegg 10.11.2020, 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 melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f3e56cf-1b21-4227-af7c-ed6e48f8986>

1/3

hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra deltakerne til behandlingen av personopplysninger. Ettersom deltakerne er fylt 16 år, kan de samtykke på egne vegne.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger om utvalg 1 vil være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 andre ledd.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

6/11/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa  
Tlf. personvern tjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f3e56cf-1b21-4227-af7c-ed6e48fd8986>

3/3

## VEDLEGG B: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA

Vil du delta i forskningsprosjektet:

### «Kontroversielle spørsmål og emosjoner i undervisningen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærere og elevers erfaringer, tanker og opplevelser rundt bruken av kontroversielle spørsmål i undervisning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### FORMÅL

Formålet med prosjektet er å undersøke emosjonenes rolle i undervisning om og rundt kontroversielle spørsmål i samfunnsfag. Dataene fra dette prosjektet skal brukes i en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk på Universitet i Oslo. Prosjektets foreløpige problemstilling er: *Hvilken rolle spiller emosjoner i undervisning om kontroversielle spørsmål på videregående?*

#### HVEM ER ANSVARLIG FOR FORSKNINGSPROSJEKTET?

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

#### HVORFOR FÅR DU SPØRSMÅL OM Å DELTA?

Du får spørsmål om å delta fordi du er enten en elev eller en lærer ved en videregående skole. Det vil være 5-10 lærere og 5-10 elever som vil få henvendelsen.

#### HVA INNEBÆRER DET FOR DEG Å DELTA?

Hvis du velger å delta i studiet innebærer det å være med på 1 gruppeintervju på ca. 60–75 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om undervisning om kontroversielle spørsmål i klasserommet. Det vil bli tatt notater og lydopptak av intervjuet..

#### DET ER FRIVILLIG Å DELTA

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

#### DITT PERSONVERN – HVORDAN VI OPPBEVARER OG BRUKER DINE OPPLYSNINGER

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

- Student og veileder vil ha tilgang til dataene
- Lydopptak av intervjuene vil bli gjennomført gjennom «Nettskjema diktafon», en diktafon applikasjon fra UiO. Opptaket vil aldri lagres på en personlig mobil. Opptaket lagres på UiO sine krypterte nettverk.
- Ditt navn eller andre personopplysninger vil bli fullstendig anonymisert i masteroppgaven. Navnet på din tilhørende skole vil også bli anonymisert.

#### HVA SKJER MED OPPLYSNINGENE DINE NÅR VI AVSLUTTER FORSKNINGSPROSJEKTET?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Ved prosjektslutt slettes alle personopplysninger og innsamlet data.

### DINE RETTIGHETER

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

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

### HVA GIR OSS RETT TIL Å BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER OM DEG?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo 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 Mushir Hoda. Mail: [mushirh@uio.no](mailto:mushirh@uio.no)
- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Elin Sæther. Mail: [elin.sather@ils.uio.no](mailto:elin.sather@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

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

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

Med vennlig hilsen



Mushir Hoda  
(Forsker)

---

### SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kontroversielle spørsmål og emosjoner i undervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# VEDLEGG C: INTERVJUGUIDE

## Intervjuguide til masteroppgave

### PROBLEMSTILLING

Hvilken rolle spiller emosjoner for lærere i undervisning om kontroversielle spørsmål på videregående?

FOKUSOMRÅDE	SPØRSMÅL
<b>ÅPNINGSSPØRSMÅL</b> Alle svarer på spørsmål (1) og (2)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvilke fag underviser du i?</li><li>2. Hvor lenge har du undervist?</li><li>3. Hvordan vil dere beskrive klassene dere har i samfunnsfag?</li><li>4. Hvordan vil dere beskrive klassemiljøet?</li></ol>
<b>DISKUSJONER I KLASSEROMMET</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>5. Hva slags erfaringer har dere med å bruke diskusjoner i klasserommet, enten innad i grupper eller helklassediskusjoner? Positive/negative erfaringer?</li><li>6. Har det vært noen diskusjoner som har skapt spesielt mye engasjement eller uenighet mellom elevene?</li><li>7. Har dere hatt noen diskusjoner tilknyttet tema som dere opplever som sensitive?</li></ol>
<b>KONTROVERSIELLE SPØRSMÅL OG EMOSJONER</b>	<p>Spørsmål som kan skape mye uenighet og som også gjerne oppleves som sensitive omtales ofte som kontroversielle spørsmål eller kontroversielle tema.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>8. Hva tenker dere om å bruke temaer i undervisningen som dere vet kan oppleves kontroversielt eller sensitivt av elevene deres?</li><li>9. Er det noe dere frykter kan skje ved at dere tar opp slike temaer i klasserommet?</li><li>10. Vil dere si at det er viktig at elevene føler seg trygge i klasserommet for å diskutere kontroversielle spørsmål? Hvorfor det?</li><li>11. Har det vært noen kontroversielle tema dere har diskutert som har skapt mye engasjement i klassen?</li><li>12. Har det hendt at noen elever har blitt sinte under diskusjoner i klasserommet? Hvordan håndterer dere det?</li><li>13. Er det noen temaer dere ser på som kontroversielle som dere helst ikke vil røre i klasserommet? Hvorfor?</li><li>14. Føler dere at diskusjoner om kontroversielle tema i klasserommet kan påvirke elevenes relasjoner til hverandre og til læreren? Hvordan? Er det noe dere tenker på?</li><li>15. Hva tenker dere om å bruke temaer i undervisningen som dere vet kan skape sterke emosjonelle reaksjoner hos noen elever? Sinne/irritasjon/frustrasjon.</li><li>16. Hvilken plass mener dere at emosjoner har når elever skal delta i diskusjoner? Er det noe det burde være rom for, eller burde man strebe etter å fokusere på faktainformasjon?</li><li>17. Det er kanskje ikke alltid at elevene føler at de er enige i etterkant av en diskusjon rundt et kontroversielt spørsmål. Ser dere på dette som problematisk?</li></ol>
<b>AVSLUTNING</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>18. Er det noe dere har lyst til å legge til?</li></ol>