



UiO • Universitetet i Oslo

Kontroversielle temaer i samfunnsfag

*Seks samfunnsfaglæreres fortellinger om
kontroversielle temaer i klasserommet*

August Braarud Mestad

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2022

Kontroversielle temaer i samfunnsfag

Seks samfunnsfaglæreres fortellinger om kontroversielle temaer i klasserommet

© August Braarud Mestad

2022

Kontroversielle temaer i klasserommet

Seks samfunnsfaglæreres fortellinger om kontroversielle temaer i klasserommet

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

IV

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke læreres bruk av kontroversielle temaer i sin undervisning. Min motivasjon til å skrive denne oppgaven har vært interesse for hvordan kontroversielle temaer blir behandlet i klasserommet. Læreplanen for samfunnskunnskap og flere av programfagene tilknyttet samfunnsfag beskriver både temaer og ferdigheter som nettopp kan gi kontroversielle temaer en plass i faget. Dette er også temaer som elever blir eksponert for gjennom media og gjennom samtaler utenfor skolen, og det har derfor vært interessant å få et innblikk i hvordan lærere opplever elevenes møte med denne tematikken i klasserommet.

Problemstillingen som er utgangspunktet for denne oppgaven er: *Hva forteller et utvalg samfunnsfaglærere om hvorfor og hvordan de bruker kontroversielle temaer i sin undervisning?* Denne problemstillingen tar for seg både hva lærerne opplever som kontroversielt i sin undervisning, deres begrunnelser for at de aktualiserer kontroversielle temaer og hvilken rolle de selv tar når de aktualiserer disse temaene. For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet seks lærere som underviser i samfunnsfag på videregående skole.

Lærerne peker først og fremst på utfordringen knyttet til å identifisere hvilke temaer som kan oppleves som kontroversielle i klasserommet. Utenom problemstillinger som omhandler «kjønn og seksualitet» så beskriver lærerne at hva som oppleves som kontroversielt varierer utfra elevgruppens interesser og engasjement. Funnene fra analysen peker på at lærerne er positive til å bruke kontroversielle temaer i sin undervisning. *Hvorfor* lærerne bruker kontroversielle temaer besvarer jeg gjennom to muligheter lærerne peker på med bruk av kontroversielle temaer. For det første opplever de diskusjoner om kontroversielle temaer som engasjerende, fordi elevene får mulighet til å uttrykke egne meninger, og bruke egne erfaringer og opplevelser i diskusjonene. Videre forteller lærerne at kontroversielle temaer kan bidra til å utfordre elevenes førforståelser og oppfatninger. Her beskriver lærerne også *hvordan* de tar en aktiv rolle i diskusjonene, ved å utfordre elevene, i noen tilfeller for å nyansere de rådende oppfatningene som eksisterer i klasserommet.

Førord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en utfordrende men spennende prosess som jeg har lært mye av. Selv om det føles godt å levere, så markerer det også slutten på min studietid. Seks flotte år på Blindern har dessverre har gått altfor fort, og det føles rart å ta farvel med Fredrikkeplassen, Helga Engs Hus og lesesalen. Heldigvis sitter jeg igjen med gode minner og gode venner. Nå bærer veien videre til voksenlivet!

Først vil jeg rekke en stor takk til informantene som tok seg tid fra en travel lærerhverdag til å bidra til denne oppgaven.

Jeg vil også takke veilederen min Nora for god støtte og veiledning gjennom året som har gått. Dine presise tilbakemeldinger og samtalene vi har hatt under skriveprosessen har vært uvurderlige. Her har jeg mye inspirasjon å hente når jeg går ut i læreryrket.

Videre vil jeg takke mamma og pappa. Gjennom hele studietiden, og spesielt i innspurten til denne oppgaven har samtaler med dere gitt meg selvtillit og ro.

Til slutt vil jeg takke studiegjengen på lesesalen, «Rekka». Vinlotteri på mandager og lange kvelder på både lesesalen og Kjellern har gjort dette semesteret til et av de beste gjennom studietiden. Dere er rå! En spesiell takk går til husfar Jens, som i tillegg til å ha vært en god venn gjennom studietiden har stilt ekstra opp i masterinnspurten som en god akademisk samtalepartner.

Innholdsfortegnelse

1.0	Introduksjon	1
1.1	Oppgavens relevans	1
1.2	Problemstilling og avgrensing	2
1.3	Kontroversielle temaer i læreplanen	2
1.3.1	Overordnet del	2
1.3.2	Kontroversielle temaer i samfunnsfag	3
1.4	Tidligere forskning.....	4
1.4.1	Hvorfor lærere bruker kontroversielle temaer i norske klasserom	4
1.4.2	Læreres rolle i møte med kontroversielle temaer	6
1.4.3	Læreres holdning til egne meninger	7
1.4.4	Oppsummering tidligere forskning	8
2.0	Teori.....	9
2.1	Kontroversielle temaer.....	9
2.1.1	Hva er et kontroversielt tema?	9
2.1.2	Emosjonelle temaer	12
2.1.3	Temaer som er «on the tip».....	13
2.1.4	Diskusjon som inngang til kontroversielle temaer	13
2.1.5	Mål med kontroversielle temaer	14
2.1.6	Klasserommet som arena for kontroversielle diskusjoner	15
2.2	Lærerrollen	17
2.2.1	Lærerroller i klasserommet	17
2.2.2	Læreres bruk av egne meninger i undervisningen.....	19
2.3	Sammenfatning teori.....	20
3.0	Metode	21
3.1	Forskningsdesign	21
3.1.1	Kvalitativ metode	21
3.1.2	Semi-strukturerte intervjuer	21
3.1.3	Utvalg og rekruttering	22
3.2	Innsamling av data	24
3.2.1	Forberedelse til datainnsamling.....	24

3.2.2	Klasseromsobservasjoner som forberedelse og artefakt	25
3.2.3	Gjennomføringen av intervjuet	25
3.3	Analyse	27
3.3.1	Lydopptak og transkripsjoner	27
3.3.2	Analyse av data	27
3.4	Studiens troverdighet	28
3.4.1	Forskerrollen	28
3.4.2	Forskningsopplegget og datamaterialets validitet	29
3.5	Etiske refleksjoner	30
4.0	Analyse og diskusjon	31
4.1	Kontroversielle temaer	31
4.1.1	Hvilke temaer opplevde lærerne som kontroversielle?	31
4.1.2	Kjønn og seksualitet	34
4.2	Muligheter med diskusjoner om kontroversielle temaer	38
4.2.1	Engasjement og deltakelse	38
4.2.2	Utfordre elevene	40
4.2.3	Utfordre for å myndiggjøre og nyansere	42
4.2.4	Ferdigheter	44
4.3	Forutsetninger for diskusjoner om kontroversielle temaer	45
4.3.1	Utfordre i «trygge rammer»	46
4.3.2	Det faglige må få plass	47
4.4	Lærerens egne meninger	50
4.4.1	Holdninger til å bruke egne meninger	50
4.4.2	Lærernes begrunnelse for å ikke bruke egne meninger	51
5.0	Avslutning	55
5.1	Funn	55
5.2	Didaktiske implikasjoner	57
5.3	Veien videre	57
	Litteraturliste:	58
	Vedlegg 1 – Meldeskjema NSD	62
	Vedlegg 2 – Samtykkeskjema	63
	Vedlegg 3 – Intervjuguide	65

1.0 Introduksjon

1.1 Oppgavens relevans

I en undersøkelse gjennomført av Utdanningsforbundet på oppdrag for Utdanningsnytt har over halvparten av lærerne svart at de synes at det er utfordrende å undervise i temaer som kan virke støtende på elever (Utdanningsnytt, 2020). I undersøkelsen er temaer som religion, seksualitet og rasisme blant temaene som nevnes mest av lærerne. Debatter om rasisme, ytringsfrihet, kjønnsidentitet og klimaendringer er ikke bare eksempler på debatter som er aktuelle, men også debatter som elever eksponeres for og deltar i. Gjennom egen praksis og skolegang har jeg også opplevd at læreren, og meg selv har møtt dilemmaer når jeg skal aktualisere sensitive og kontroversielle temaer. Elevenes personlige og faglige forutsetninger for å diskutere, støtende ytringer og min egen posisjonering som lærer er noen av problemstillingene jeg har reflektert over. I kjølvannet av at den franske læreren Samuel Paty som ble drept som følge av at han hadde vist Muhammed-karikaturer i klasserommet blusset det opp en debatt om ytringsfriheten i norske klasserom. Her ble blant annet viktigheten av at elevene blir eksponert for ubehagelige ytringer og kontroversielle temaer tatt opp. (Negaard, 2020; Nyeggen, 2020) Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022, s. 15) skriver:

«Kompetanse i å undervise og samtale om kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema omfatter de fleste sider av lærerens profesjon», herunder «skolens samfunnsmandat i praksis», tverrfaglig undervisning og planlegging, og «evne til å skape rom for både dialog og potensielle konflikter i klasserommet samt å gi den enkelte eleven opplevelse av tilhørighet, trygghet og anerkjennelse».

Utfordringene knyttet til disse temaene, sammen med den faglige relevansen, har motivert meg til å undersøke hvordan og hvorfor lærere bruker kontroversielle temaer i undervisningen. Det har vært interessant for meg å undersøke hvilke temaer lærerne anser som kontroversielle i klasserommet, hvilke utfordringer lærerne forteller om knyttet til temaene og hvordan de aktualiseres og brukes i klasserommet.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Problemstillingen jeg ønsker å besvare i denne oppgaven:

Hva forteller et utvalg samfunnsfaglærere om hvorfor og hvordan de bruker kontroversielle temaer i sin undervisning?

Denne problemstillingen vil jeg belyse gjennom seks samfunnsfaglæreres fortellinger og erfaringer fra klasserommet. Problemstillingen omhandler både lærernes opplevelse av hva som oppleves som kontroversielt i deres klasserom, hvorfor de velger å bruke kontroversielle temaer og hvordan de forholder seg til egne meninger i diskusjoner om kontroversielle temaer.

1.3 Kontroversielle temaer i læreplanen

Som jeg skrev i kapittel 1.1.1, «Oppgavens relevans», så peker Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022) på at kontroversielle temaer kan knyttes til mange sider av lærerens profesjon. Begrepet kontroversielle temaer er likevel ikke eksplisitt nevnt eller definert i læreplanen. I denne delen av innledning vil jeg peke på flere elementer i læreplanen kan aktualisere bruken av kontroversielle temaer i klasserommet. Jeg vil først redegjøre for overordnet del, som gjelder for alle fag, og noen spesifikke kompetansemål fra samfunnsfagene. Her peker jeg både på temaer som kan anses som kontroversielle og ferdigheter som kan knyttes til bruken av kontroversielle temaer.

1.3.1 Overordnet del

Overordnet del av læreplanen har som oppgave å utdype verdigrunnlaget som ligger til grunn for opplæring i alle fag og i både grunnskole og videregående opplæring. (Kunnskapsdeperatemenetet, 2017). En setning som kan knyttes til uenighet og kontroversielle temaer finner vi i «Prinsipper for læring, utvikling og dannning» under 2.1 «Sosial læring og utvikling»: «I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres

vegne. 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.»

(Kunnskapsdeperatemenet, 2017, s. 10) I tillegg til å nevne «uenighet» og «konflikter» peker denne setningen på et myndiggjørende aspekt ved kontroversielle temaer. Gjennom kommunikasjon, og i møte med andre elever skal elevene utvikle egne meninger.

1.3.2 Kontroversielle temaer i samfunnsfag

Utvalget i denne oppgaven er samfunnsfaglærere på videregående skoler, og det er derfor relevant å se på hvilken plass kontroversielle temaer har i deres fag. I overordnet del finner vi de tre tverrfaglige temaene *Demokrati og medborgerskap*, *Folkehelse og Livsmestring* og *Bærekraftig utvikling*. Temaene har som mål å aktualisere kunnskap og kompetanse fra de ulike fagene, slik at elevene skal «få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene.» (Kunnskapsdeperatemenet, 2017, s. 12) De tverrfaglige temaene relevans for samfunnskunnskap VG1/VG2 er spesifisert i delen «om faget» (Kunnskapsdeperatemenet, 2019). Det finnes flere aspekter i de tverrfaglige temaene for samfunnskunnskap som kan knyttes til kontroversielle temaer i klasserommet. Den mest åpenbare koblingen til kontroversielle temaer finner vi i «Demokrati og medborgerskap». Her finner vi «Det innebærer at de skal lytte til og la seg utfordre av mennesker med andre synspunkter enn de selv har» (Kunnskapsdeperatemenet, 2019, s. 2). Samfunnsfagsklasserommet beskrives her som et sted hvor lærerne og elevene utøver demokrati i praksis, blant annet gjennom å «lytte til» og «la seg utfordre». Dette er en ferdighet elevene kan trene på i møte med kontroversielle temaer. I *Folkehelse og Livsmestring* aktualiseres de emosjonelle sidene ved kontroversielle temaer. For eksempel kan det å utvikle en «trygg identitet [...]» (s. 2) knyttes til ferdigheter elevene kan utvikle ved å møte kontroversielle temaer i undervisningen. Konkrete temaer som pekes på er «kjønn, seksualitet, grensesetting, rus [...]» (s. 2). Dette er temaer som kan oppleves som kan oppleves som kontroversielle for elevene, og temaet «seksualitet og kjønn» Det er også et tema som peker seg ut i denne oppgaven. De tverrfaglige temaene aktualiserer både noe av det læreren kan oppnå ved å bruke kontroversielle temaer i undervisningen og flere tema som elevene kan oppleve som kontroversielle og konfliktfylte, som klimaspørsmål, problemstillinger knyttet til kjønn og seksualitet, og ytringsfrihet.

I sentrale verdier i fellesfaget «Samfunnskunnskap VG1/VG2» finner vi: «I

samfunnskunnskap skal elevene få drøfte og reflektere i fellesskap og vise respekt for meningsmangfold» (Kunnskapsdeperatemet, 2019, s. 2). Et sentralt kompetansemål er: «utforske og presentere dagsaktuelle temaer eller debatter ved å bruke samfunnsfaglige metoder, kilder og digitale ressurser, og argumentere for egne og andres meninger og verdier». Her ligger det både et potensiale for kontroversielle temaer i «dagsaktuelle temaer eller debatter» i tillegg til ferdigheten «argumentere for egne og andre meninger og verdier» som kan knyttes til elevenes utvikling av egne meninger, som jeg også pekte på under «Sosial læring og utvikling». Konkrete temaer som jeg har pekt på i tilknytning til de tverrfaglige temaene blir også nevnt her, som blant annet «vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme», «drøfte grensene for ytringsfriheten» og «reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp». (Kunnskapsdeperatemet, 2019, s. 5-6)

Lignende temaer og problemstillinger finner vi også i kompetansemålene til programfagene «Politikk og menneskerettigheter» og «Sosiologi og sosialantroplogi». Rammene rundt samfunnsfagundervisningen kan også sies å være egnet for å diskutere kontroversielle temaer. At elevene skal *drøfte, reflektere* og *vurdere årsaker og tiltak* kan være med på å aktualisere klasseromsdiskusjoner hvor læreren legger opp til at kan være fremme egne meninger, møte meningsmotstand og være uenige.

1.4 Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på kontroversielle temaer i klasserommet. Det er med på å gi en oversikt over forskning som allerede eksisterer på og viser hva vi trenger av ny kunnskap om bruk av kontroversielle temaer i klasserommet. I kapittel 1.4.3 presenterer jeg også to studier på læreres bruk av egne meninger i klasserommet.

1.4.1 Hvorfor lærere bruker kontroversielle temaer i norske klasserom

I studiene til Børhaug og Borgund (2018) som undersøker elevens motivasjon i samfunnsfag, og Sætra (2021a) som undersøker sammenhengen mellom følelser og kontroversielle temaer, finner begge engasjement knyttet til bruken av kontroversielle temaer. Børhaug og Borgund (2018) bruker ikke begrepet «kontroversielle temaer» eksplisitt, men temaene

elevene i studien peker på i studien kan knyttes til flere av definisjonene på kontroversielle temaer som jeg redegjør for i kapittel 2.1.1. Elevene som blir intervjuet av Børhaug og Borgund (2018) blir motivert av at samfunnsfaget aktualiserer temaer som angår dem selv. Dette gjelder særlig for temaer hvor de kan bruke egne erfaringer og meninger i undervisningen, og temaer som vekker følelser. Dette kaller Børhaug og Borgund for *subjektivt emosjonelt engasjement*. Gjennom gruppeintervjuer med 28 lærere og 11 elever finner Sætra (2021a) lignende faktorer. Elevene og lærerne forteller om hvordan elevenes tilknytning til temaene gjennom både følelser og interesser er motiverende innganger til diskusjoner om kontroversielle temaer. Begge studiene peker på at elevene synes at kontroversielle temaer er engasjerende fordi det aktualiserer temaer som står dem selv nært. Elevene i studien til Børhaug og Borgund (2018) trekker spesielt frem organiseringen av undervisningen i samfunnsfag hvor de opplever autonomi og selv-regulering, og hvor temaer de bryr seg om settes på dagsorden. Et problem Børhaug og Borgund peker på er at elevene oppgir lite motivasjon knyttet til relevante samfunnsfaglige temaer som ikke angår dem selv: «in total, the students are not concerned with the major structural and global problems as such, but with individuals such as themselves.» Børhaug og Borgund (2018, s. 111) De to studiene aktualiserer og begrunner bruken av kontroversielle temaer fordi det er engasjerende, og fordi elevene kan bruke «seg selv» og sine egne meninger i undervisningen.

Andresen (2020) peker i sin studie på utfordringer knyttet til det selv-regulerende aspektet med diskusjoner om kontroversielle temaer, som elevene i studien til Børhaug og Borgund (2018) trekker frem. Gjennom intervjuer med 16 lærere i samfunnsfag og religion og etikk finner Andresen (2020) flere rammefaktorer som påvirker lærerens bruk av kontroversielle temaer i klasserommet. En utfordring som pekes på er det uforutsette aspektet lærerne opplever ved å bruke kontroversielle temaer. Lærerne oppgir at de aldri vet hva elevgruppen opplever som kontroversielt, og dermed hvordan de konkrete diskusjonene utfolder seg, noe som ofte fører til diskusjoner som ikke omhandler temaene lærerne ønsker. (Andresen, 2020, s. 162)

De tre studiene jeg har vist til peker på to sider av lærernes bruk av kontroversielle temaer. På den ene siden forteller elevene i studien til Børhaug og Borgund (2018) at diskusjoner om kontroversielle temaer er en engasjerende del av samfunnsfaget. I dette ligger muligheten til å ta opp temaer de interesserer seg for, og er emosjonelt tilknyttet til, og diskutere det på en elevstyrt måte. Lærerne i studien til Sætra (2021a) trekker også en linje mellom de emosjonelle aspektene ved kontroversielle temaer, og engasjementet de

opplever hos elevene. Likevel påpeker lærerne i studien til Andresen (2020) peker på den uformelle strukturen i slike diskusjoner som en utfordring, fordi det uformelle og «lærernes vilje til å gi fra seg kontrollen...» (Andresen, 2020, s. 162) kan føre til uro og avsporing fra temaet som diskuteres. Mulighetene og utfordringene som pekes på i studiene som jeg har redegjort for vil knyttes opp mot funnene i denne oppgaven. Min oppgave bidrar også til å belyse flere aspekter ved læreres bruk av kontroversielle temaer i klasserommet.

1.4.2 Læreres rolle i møte med kontroversielle temaer

Funnene til Andersen (2020) peker på et utfordrende aspekt ved bruk av kontroversielle temaer i klasserommet, nemlig det uforutsette og situasjonsbestemte. I studien til Emil Sætra (2021b) intervjuer han elever og lærere i klasserom hvor det diskuteres kontroversielle temaer, og lærerne oppgir at de har vellykkede diskusjoner. I intervjuene utforsker Sætra hvilke forutsetningen som gjør diskusjonene vellykkede. Hovedfunnet i studien fremhever lærerens rolle i diskusjonene. I tillegg til at læreren bør bidra til å skape gode relasjoner og trygge klasserom, peker studien på at læreren bør aktualisere temaer som er interessante og relevante for elevenes egne liv, i likhet med det som trekkes frem som en motiverende og engasjerende faktor i studiene til Børhaug og Borgund (2018) og Sætra (2021a). Her trekkes det spesielt frem at en lærer som tar for mye plass i diskusjonen, ikke presenterer det kontroversielle temaet som åpent, og som ikke lytter og respekterer elevenes meninger gjør dem mindre engasjerte og villige til å delta.

Lærerens rolle i diskusjoner om kontroversielle temaer noe av det jeg ønsker å finne ut av i denne oppgaven. I en sammenfatning av tre studier av lærere finner Hess (2009) lignende faktorer som Sætra (2021b). Her rapporterer lærerne om ulike prioriteringer og mål med kontroversielle temaer, men en fellesnevner for det de oppgir som *skillfull teaching of controversial issues*, er gode forberedelser. I motsetning til i Sætras (2021) artikkel blir ikke elevmedvirkning fremstilt som et viktig element. Lærerne forteller om et skille mellom det Hess (2009) kaller *autentiske diskusjoner*, her forstått som faglige diskusjoner, og elevnære diskusjoner hvor temaene er basert på elevenes interesser. Hess (2009) finner at lærerne opplever det som en avveining mellom engasjerende elevnære diskusjoner som lærerne opplever som lite faglige, og autentiske diskusjoner hvor elevene ikke er engasjerte. Gode forberedelser fra elevene blir pekt på som en strategi for at autentiske tema skal være engasjerende.

1.4.3 Læreres holdning til egne meninger

Et sentralt poeng som trekkes frem av informantene i studien til Sætra, og som knyttes til faktorene relasjoner, normer for sosial interaksjon og fasilitering, er hvordan læreren forholder seg til personlige meninger i diskusjoner om kontroversielle temaer. De ønsker ikke å bli *slått ned på* når lærernes meninger ikke stemmer med deres egne. Gjennom en åpen spørreundersøkelse, besvart av 724 amerikanske lærere fra ulike stater og med ulike fagretninger, undersøker Dunn et al. (2019) lærernes undervisning etter det amerikanske valget i 2016. Målet med studien var å undersøke hvilke faktorer som påvirket hvordan læreren underviser i, og forholdt seg til kontroversielle temaer knyttet til det valget. Mange av lærerne rapporterer at de i etterkant av valget fikk beskjed fra skolemyndighetene om å undervise «nøytralt» om kontroversielle temaer som omhandlet valget. (Dunn et al., 2019, s. 446) Noen av lærerne i studien peker på nøytralitet som et ideal, men begrunner dette med press fra omkringliggende faktorer som skolemyndigheter og foreldre. Likevel påpeker Dunn et al. (2019) at mange også ignorerte dette presset fordi at de anså all undervisning som verdiladet. Uavhengig av posisjonering, oppgir lærerne i studiet at de ikke føler seg forberedt på å diskutere kontroversielle temaer. Kontekstuelle faktorer, som kollegiet, foreldre og skolemyndigheter blir trukket frem som hovedutfordringen knyttet til dette. Egen forberedelse og profesjonalitet som lærer blir ikke nevnt av noen av informantene som en utfordring. Dette tolker Dunn et al. (2019) som at manglende autonomi og tillitt til læreren i amerikanske klasserom, samt et nøytralitetsideal, står i veien for lærere som ønsker å fremme idealer som sosial rettferdighet og likhet i klasserommet.

Hess (2009) undersøkte nettopp holdninger til lærerens bruk av egne meninger. Studien baserer seg på data fra en spørreundersøkelse hvor 22 elever og 518 lærere er spurt, samt intervjuer med et utvalg av disse elevene og lærerne. Spørreundersøkelsen avslører delte syn på dette blant lærerne, men en majoritet av elevene er positive til at læreren avslører egne meninger. 79,26% svarer at de synes at det er greit at læreren deler egne meninger om temaer som blir tatt opp i klasserommet, og 78,21% svarer at de er uenige i påstanden «I would prefer that social studies teachers not share their opinions about the issues discussed in class» (Hess, 2009, s. 179) En åpenbar innvending mot dataene samlet fra lærerne i denne undersøkelsen er det veldig begrensede utvalget. Denne holdningen kommer imidlertid også frem i intervjuene: lærere er redde for at deres egne meninger vil påvirke elevenes meninger. (Hess, 2009, s. 108) Oppsummert peker det elevenes holdninger

til lærerens avsløring på to punkter: 1. Elevene ønsker å ta en aktiv del i utforskningen og problemløsningen som skjer i klasserommet. Lærere som tar for mye plass i diskusjonen med egne personlige meninger kan stå i veien for dette. Flere av elevene forteller også at de i mindre grad deltar hvis lærerens mening blir presentert som «fasit». 2. En lærer som avslører egne meninger som ikke samstemmer med elevenes må fremdeles respektere elevenes meninger og ideer. Selv om flere av elevene oppgir at de er nysgjerrige på lærerens argumentasjon og modellering av egne meninger, så understreker de at klasserommet må være «fair and balanced» » (Hess, 2009, s. 108) Studien peker ikke på noen tydelige argument for å enten avsløre eller ikke avsløre meninger. «...disclosure can be used as a pedagogical tool that, when done consciously and reflectively, might further a specific educational purpose.» (Hess, 2009, s. 106) I kapittel 2.3.2 «Læreren som formidler av verdier og holdninger» vil jeg bruke to begreper Hess (2009) har utledet fra denne studien, nemlig *Pedagogisk påvirkning* og *Ideologisk påvirkning*. Siden det Hess (2009) kaller «the disclosure dilemma» åpenbart er noe lærerne er delt på, og elevene ser muligheter og utfordringer ved, er dette noe jeg vil utforske nærmere.

1.4.4 Oppsummering tidligere forskning

Oppsummert så peker den tidligere forskning på tre punkter som er relevant for denne oppgaven: for det første aktualiserer den bruk av kontroversielle temaer i klasserommet. Studiene til Børhaug og Borgund (2018), Sætra (2021a) og Sætra (2021b) antyder at kontroversielle temaer kan være engasjerende og motiverende i samfunnsfag. De peker også på at dette engasjementet kommer fra muligheten til å bruke egne meninger og opplevelser. Her har jeg gjennom studien til Andersen (2020) også pekt på en utfordring med kontroversielle temaer, nemlig den uforutsette retningen diskusjoner om kontroversielle temaer kan ta utfra konteksten i klasserommet. Studien til Sætra (2021b) aktualiserer lærerens rolle som fasilitator når det diskuteres kontroversielle temaer. Min studie bidrar til å belyse flere sider av lærerens undervisning i kontroversielle temaer.

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket, som er grunnlaget for analysen av datamaterialet. I kapittel 2.1 tar jeg for meg kontroversielle temaer. Her belyser jeg ulike definisjoner av begrepet, og ulike innganger til temaet i klasserommet. I kapittel 2.2 tar jeg for meg lærerrollen i møte med kontroversielle temaer, hvor jeg også redegjør for teori rundt lærernes bruk av egne meninger i undervisningen.

2.1 Kontroversielle temaer

I dette delkapittelet skal jeg ta for meg begrepet «kontroversielle temaer». Jeg vil først greie ut om debatten rundt hva som bør kalles for et kontroversielt tema i lys av et epistemisk kriterium fra Dearden (1981) og Hand (2008), et behavioristisk kriterium fra Baileys (1971) og et politisk kriterium fra Stradling (1984) og videre posisjonere oppgaven i henhold til denne debatten, basert på et situasjonalistisk kriterium fra Sætra (2019). Jeg trekker også frem sammenhengen kontroversielle temaer har med emosjonelle temaer, og peker på temaer som Hess (2009) kaller «tipping» og som belyser en særlig utfordring knyttet til hva læreren skal undervise som kontroversielt. Videre vil jeg redegjøre for begrepet diskusjon, og diskusjon som inngang til kontroversielle temaer i klasserommet, basert på to begrunnelser fra Stradling (1984).

2.1.1 Hva er et kontroversielt tema?

Å kalle et tema *kontroversielt* er ifølge Hess (2009) kontroversielt i seg selv, fordi skolen og læreren må gjøre en vurdering på hvorvidt temaet skal undervises som åpent eller lukket. (s. 323) Kriteriene som ligger til grunn for hva som er kontroversielt er også viktig for hvilke vurderinger læreren gjør når hun velger metoder og mål i undervisningen sin. (Sætra, 2019, s. 323) Jeg vil først ta for meg noen av definisjonene på kontroversielle temaer som eksisterer, og deretter redegjøre for hvilken tilnærming jeg har valgt i denne oppgaven. Perspektivene jeg redegjør for under fungerer både som en begrepsavklaring, og som et verktøy for å analysere hva lærerne opplever som kontroversielt i sine klasserom. Definisjonene jeg presenterer baserer seg på *behavioristiske kriterium*, *epistemiske kriterium* og *politiske kriterium* (Sætra, 2019, s. 323).

Et *behavioristisk kriterium* definerer noe som kontroversielt hvis mange nok er uenige i saken, og kan knyttes til Baileys (1971) definisjon: «Controversies are largely social phenomena: that is, they are those topics and issues about which numbers of people are observed to disagree. Controversies, seen like this, can occur in any area of knowledge and experience» (s. 69). Et kontroversielt tema kan dermed oppstå i alle kunnskapsfelt, og basert på alle typer erfaringer. For eksempel så vil en diskusjon om økte bomring-priser for å redusere CO2-utslipp være mer kontroversiell på en skole i Oslo kontra en skole i Lofoten. Det er dermed samfunnet og menneskene i samfunnet som definerer hvorvidt det er kontroversielt.

Epistemiske kriterier definerer et tema som kontroversielt hvis argumentene på de ulike sidene i saken er forenelige med kunnskap, fornuft og rasjonalitet. Dearden (1981) definerer kontroversielle temaer som temaer hvor «contrary views can be held without those views being contrary to reason.» (Dearden, 1981, s. 38). Dearden knytter her begrepet *fornuft* til vitenskapelige sannhetskriterier. (s. 38) Dearden kritiserer behavioristiske kriterier for å være for relativistiske. Hvis noe er kontroversielt fordi at nok mennesker er uenige i en sak, så kan ukontroversielle temaer som «the shape of the earth» være gjenstand for diskusjon (s. 38). Robert Hand (2008), som også støtter et epistemisk kriterium peker på et autoritært trekk ved behavioristiske kriterier. Hand trekker frem at behavioristiske kriterier kan utelukke kritikk mot autoriteter. For eksempel foregår det ikke noen offentlig debatt i Kina om regimets legitimitet. Likevel kan dette oppfattes som et kontroversielt tema. Basert på et epistemisk kriterium vil bompeng-eksempelet ikke være kontroversielt dersom en studie sier at økte bompenger ikke reduserer trafikk.

Et *politisk kriterium* kan knyttes til Stradling (1984) sin definisjon og forståelse av kontroversielle temaer som er mye sitert og brukt av blant annet Europarådet (2016) i sin læringsressurs: «...those on which society at large (or the local community, or even the school itself) is clearly divided and for which different groups offer conflicting explanations and advocate conflicting solutions based on alternative values.» (s. 121). Han trekker frem atomnedrustning, rasisme, sexisme, seksuelle minoriteter og Nord-Irland som eksempler. Stradlings definisjon har et behavioristisk preg, fordi at det er samfunnet som i stor grad avgjør hvorvidt temaet er kontroversielt. Sætra (2019) skiller dette likevel ut som et politisk kriterium fordi at det baserer seg på motstridende *verdier* i samfunnet, lokalmiljøet eller på skolen.

Sætra (2019) kritiserer både behavioristiske, epistemiske og politiske kriterier, men særlig epistemiske kriterier for å gi for mye makt til et «høyere gode» i kriteriene. Han peker

blant annet på at vitenskap ikke alltid kan fungere som en universell pekepinn på hvordan temaer skal behandles eller ses på. Han foreslår heller et *situasjonalistisk* kriterium for klasseromspraksis, hvor lærerens profesjonalitet og kjennskap til klassen avgjør hvordan læreren behandler temaet. Premisset for dette kriteriet er at det ikke finnes noen kontekstfri måte å undervise i kontroversielle temaer på, fordi det er for mange faktorer i klasserommet som spiller inn for hvorvidt det skal behandles som kontroversielt. Det problematiske med en for streng og kategorisk definisjon er ifølge Sætra at læreren ikke behandler temaer som faktisk er kontroversielle i den gitte klasseroms-konteksten som kontroversielle. Dessuten er kontroversielle spørsmål for komplekse for å gis strenge kriterier, og hvis disse kriteriene skal gi føringer på hvordan læreren skal undervise, så gis for eksempel *fornuft* og *vitenskap* for mye makt. Med denne forståelsen kan man hevde at læreren gir den hypotetiske studien i bompengespørsmålet for mye makt til å definere klasseromspraksisen. Selv diskusjoner med «fornuftige» argumenter på den ene siden, vil kunne være fruktbare å diskutere i et klasserom. I likhet med definisjonen til Stradling (1984), så må temaer hvor det er uenighet på klasseroms- eller skolenivå anses som kontroversielle ifølge Sætra. Det er dermed ingen temaer som i utgangspunktet kan utelukkes fra definisjonen. Dette er opp til læreren som kjenner skolen, elevene og klasserommet.

Definisjonen til Sætra kan fremstå som vag og dermed vanskelig å operasjonalisere og bruke i en studie. Likevel vil jeg argumentere for at denne forståelsen er en god inngang til å forstå kontroversielle temaer i klasserommet. I klasserommet er det læreren som planlegger og gjennomfører undervisningsøkter. Som jeg understreket i kapittel 1.3, så gir heller ikke læreplanen noen eksplisitt definisjon eller retningslinjer på hva som er eller skal behandles som kontroversielle temaer: «the teacher ought to take the concrete situation as his or her practical starting point and use the concrete elements entering into this situation as clues to help determine the appropriate line of action.» (Sætra, 2019, s. 337-338) En situasjonalistisk tilnærming til kontroversielle temaer gir dermed mye ansvar og makt til læreren. Andersen (2020) har blant annet brukt Sætras forståelse av kontroversielle temaer i klasserommet i studien jeg refererer til i kapittel 1.4.1, og kaller det «spørsmål som lærerne behandler som åpne». Sætra (2019) understreker også sammenhengen mellom sin forståelse av undervisningspraksis knyttet til kontroversielle temaer og empiri fra lærere: «If theorists want to develop normative theory *for* practice, they must start *in* practice, meaning the everyday experience of teachers and students» (Sætra, 2019, s. 324). Inngangen til denne oppgaven bygger derfor på denne forståelsen av kontroversielle temaer fordi dette gir mulighet til en åpen og utforskende tilnærming til lærernes bruk av kontroversielle temaer i klasserommet,

istedenfor strenge kriterier for hva lærerne skal rapportere som kontroversielt. Hva lærerne opplever som kontroversielt i klasserommet er derfor et sentralt spørsmål i denne oppgaven.

2.1.2 Emosjonelle temaer

Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022) kobler sammen begrepene *kontroversielle*, *emosjonelle* og *sensitive* temaer i sin tilnærming til «temaer med høy emosjonell og politisk intensitet, som kan skape debatt og uenighet og berøre lærernes og elevenes liv og identitet på ulike måter.» (s. 14) Som studiene til Børhaug og Borgund (2018) og Sætra (2021) peker på så er det en sammenheng mellom elevnære og emosjonelle temaer, og og kontroversielle temaer i lærernes og elevenes begrunnelser for hvorfor slike temaer er engasjerende. Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022) påpeker at temaer kan være sensitive og emosjonelle, uten å være kontroversielle og visa versa.

Et problem Børhaug og Borgund (2018) peker på i studien sin er å gjøre saker som ikke oppleves relevante eller emosjonelle engasjerende. Dette er også en sentral utfordring som Koritzinsky (2014) peker på i samfunnsfag: «Hvordan kan vi unngå at det blir et medievridd «vrimlefag» eller et politisk «synsefag»?» (s. 10). Elevene skal lære om aktuelle saker og temaer som angår elevene samtidig som de skal få «...bredere og mer generell forståelse av samfunnsprosesser...» (Koritzinsky, 2014, s. 10). I likhet med Koritzinsky peker Skarpenes (2021) på en mulig utfordring med for «elevsentrisk» undervisning, nemlig utfordringen med å forene de emosjonelle og elevsentrerte aspektene ved undervisning med fagets vitenskapelige ambisjon (Skarpenes, 2021, s. 148). Et konkret problem han knytter til dette er hvordan elevers «synsing» kan måles og vurderes. Koritzinsky skriver at «...barn og unge ikke er tomme sinn som det bare er å fylle opp med kunnskaper, ferdigheter og holdninger». (Koritzinsky, 2014, s. 29) Elevene er allerede en del av det samfunnet de skal lære om i samfunnsfag. Koritzinsky (2014) kaller denne koblingen for *møtepedagogikk*, hvor elev og lærer nærmer seg stoffet på mest mulig likeverdig måte, på tross av en kunnskaps- og erfaringsmessig asymmetri mellom elev og lærer. Dette er basert på et sosial-konstruktivistisk læringssyn som forstår læring som en kobling mellom ny kunnskap og «...tidligere erfaringer, viten, forståelse, ferdigheter, holdninger og interesser» (Koritzinsky, 2014, s. 33). Jeg påpeker sammenhengen mellom emosjonelle og kontroversielle temaer fordi det gjør seg gjeldende, både i tidligere forskning, og i teori om kontroversielle temaer. Dette er både for å vise sammenhengen mellom det emosjonelle og kontroversielle, og for å skille dem. Dette hjelper

meg i analysen med bedre å forstå hva lærerne opplever som kontroversielt i undervisningen og hvordan de forholder seg til de emosjonelle aspektene ved denne tematikken.

2.1.3 Temaer som er «on the tip»

Den kontekstbaserte forståelsen av hva som er kontroversielt skaper utfordringer for hvilke spørsmål læreren skal behandle som *lukket* og hva hun skal behandle som *åpent*. Når læreren velger å bruke tid på en åpen diskusjon om et tema velger hun vekk et annet tema, og gir dermed dette temaet makt (Hess, 2009). Hvor mye tid bør for eksempel læreren vie en diskusjon om hvorvidt klimaendringene er menneskeskapte? De mest utfordrende temaene kaller Hess (2009) for «tipping». Dette er problemer og temaer som endrer seg fra å bli behandlet som åpne spørsmål til lukkede spørsmål, eller motsatt vei. Et eksempel som Hess (2009) trekker frem, er USAs bruk av atomvåpen mot Japan under 2. verdenskrig. I etterkrigstiden skulle lærere vinkle dette som noe positivt, og som noe USA måtte gjøre for å vinne krigen, altså som et lukket spørsmål. Senere endret dette seg til en mer åpen diskusjon i amerikanske klasserom, hvor begge sider skulle belyses. I dag sier Hess (2009) at tilnærmingen til dette i amerikanske klasserom er mye mer kritisk og nærmer seg et mer lukket spørsmål, hvor målet er at elevene skal forstå hvor grusom denne hendelsen var. Det er særlig spørsmål som er i en «tipping»-prosess som er utfordrende, fordi læreren ikke vet hvorvidt det skal undervises som åpent eller lukket. Dette kan være utfordrende i samfunnsfag, hvor temaene ofte er aktuelle og pågående prosesser.

3.1.4 Diskusjon som inngang til kontroversielle temaer

Problemstillingen i denne oppgaven retter søkelys på de muntlige diskusjonene som skjer i klasserommet om kontroversielle temaer. Parker (2003) skiller mellom diskusjon som *seminar* og *deliberasjon*. Diskusjon som *seminar* definerer han som en felles muntlig utforskning hvor ideer og meninger blir utvekslet og målet er å få en felles forståelse. *Deliberasjon* er en diskusjon hvor målet er å komme frem til en felles plan eller mål, gjerne rettet mot lovgivning eller konkrete handlinger. Å rette diskusjoner om kontroversielle temaer mot *lovgivning* er noe Hess (2009) også anbefaler som inngang til kontroversielle temaer. Det er likevel ikke diskusjoner knyttet til lovgivning jeg har valgt å rette denne oppgaven mot. Studien til Børhaug og Borgund (2018) peker på løse samtaler og diskusjoner i klasserommet, om elevnære temaer som motiverende og engasjerende. Den

løse og selvregulerte diskusjonen, som ofte er spontan trekkes også frem. Sætras (2020) situasjonalistiske definisjon åpner opp for at alle diskusjoner som foregår i klasserommet, og som omhandler uenighet kan kategoriseres som diskusjoner om kontroversielle temaer. I begrunnelsen vektlegges det kontekstbaserte og uforutsette med kontroversielle temaer. *Diskusjon* forstås dermed i denne oppgaven som alle muntlige samtaler lærerne beskriver i klasserommet, og er dermed mer rettet mot Parkers (2003) *seminar*.

2.1.5 Mål med kontroversielle temaer

Et sentralt spørsmål som er knyttet til *hvordan* lærerne i denne studien bruker kontroversielle temaer i sin undervisning, er også deres begrunnelse for *hvorfor*. Både Hess (2009) og Stradling (1984) skiller mellom *discussion as means to an end*, altså en diskusjon med et mål om et tema eller innhold, og diskusjonen som målet i seg selv. Stradling (1984) deler lærernes begrunnelser inn i to hovedkategorier: For det første en *produktorientering* hvor det at elevene tilegner seg kunnskaper om temaet er målet for diskusjonen. I den produktorienterte begrunnelsen brukes diskusjon som en metode for å lære om et kontroversielt tema. For eksempel kan læreren bruke en diskusjon om SIAN-demonstrasjonene for at elevene skal lære om noe som foregår i media, og bruke dette som eksempel på en *dagsaktuell sak*.

Den andre er en *proessorientert* begrunnelse. Her er diskusjonen som oppstår i kjølvannet av at det kontroversielle temaet blir tatt opp målet, og ikke det å lære om temaet, eller problemet i seg selv. Stradling (1984) peker på tre proessorienterte ferdigheter som kan forsvare denne tilnærmingen. For det første trekker han frem «academic and study skills», som for eksempel å finne kilder, tolke statistikk og presentere dette som et argument i en diskusjon. Han peker også på sosiale ferdigheter: «...because they offer a useful content for practising social and life skills.» (Stradling, 1984, s. 123). Disse ferdighetene inkluderer empati, kommunikasjonsferdigheter og evnen til å samarbeide. Dette dekker de emosjonelle sidene av kontroversielle temaer, og diskusjonsferdighetene som elevene kan oppnå i møte med uenighet og meningsmotstand. Et tredje proessorientert aspekt er muligheten til å knytte spesifikke kontroversielle temaer til mer generelle teorier og konsepter. Da trenger ikke temaet i seg selv være det sentrale elevene skal lære om, men heller en inngang til å forstå et bredere konsept. For eksempel kan proessorienterte begrunnelser for å diskutere SIAN-demonstrasjonen både være knyttet til «academic study skills» ved at elevene bruker kilder for å finne argumenter til diskusjonen og til «social and life skills» ved at de gjennom diskusjon utvikler empati og forståelse for de ulike sidene i debatten, for eksempel ved å

utvikle forståelse for hvorfor koranbrenning kan føles krenkende og støtende.

Meningsutvekslingen og kommunikasjonen som skjer er også relevant å trekke frem i denne sammenhengen. Til slutt kan læreren bruke SIAN-demonstrasjonene til å belyse det mer overordnede temaet ytringsfrihet. Stradling peker også på et universelt aspekt med de prosessorienterte begrunnelsen. Når temaene og innholdet ofte vil endre seg over tid og variere fra sted til sted, så vil ferdighetene jeg har beskrevet over kunne brukes til å analysere og diskutere spørsmål på tvers av innhold. Hess (2009) hevder også at diskusjon i seg selv er en viktig del av utdanning for demokrati, og at utforskningen og problemløsningen som skjer i diskusjonen dermed kan være viktigere enn innholdet i diskusjonene.

Jeg har også valgt å trekke frem et aspekt med klasseromsdiskusjon fra Hunnes (2015) som handler om myndiggjøring av elevene. Han peker på flere prosessorienterte begrunnelser for diskusjon, knyttet til elevenes mulighet til å ta verdivalg og uttrykke egne meninger. «I diskusjonar får elevar høve til å gje uttrykk for egne tankar, meningar og kunnskapar. Dei får prøve synspunkta sine på andre og kan gje tilbakemeldingar. Slik kan dei sjølve ta del i utviklinga av verdistandpunkt og tolkningar.» (s. 137). Her beskriver Hunnes (2015) diskusjonen både som et sted hvor elevene kan uttrykke egne meninger og bli eksponert for andre sine meninger. Denne eksponeringen skal utfordre elevene slik at de blir sikrere på sine «verdivalg». Han peker spesielt på diskusjon som en måte å få «problematisk haldningar til kjønn og til ulike minoritetar» (s. 137) belyst i klasserommet. Hunnes' (2015) fokus på hvordan diskusjon kan være med på å utvikle, og gjøre elevene trygge på egne meninger mener jeg kan knyttes til en del av skolens oppdrag.

I analysen bruker jeg disse perspektivene for å belyse lærernes begrunnelse for bruk av kontroversielle temaer i klasserommet. Jeg forstår ikke orienteringene som gjensidig utelukkende. De kan både knyttes til diskusjoner med kontroversielle temaer som kunnskapsformidling og som ferdighetsutvikling. Eksempelet jeg brukte med SIAN-demonstrasjoner kan knyttes til både *prosess-* og *produktorientering*. De kan likevel brukes for å belyse ulike aspekter ved det lærerne forteller om bruken av kontroversielle temaer, og hva de fokuserer på. Jeg tar med Hunnes (2015) perspektiver for å belyse en annen side ved å bruke kontroversielle temaer. Det at han peker på kontroversielle temaer som en måte å aktualisere og bekjempe fordommer på, er også noe som er relevant i analysen.

2.1.6 Klasserommet som arena for kontroversielle diskusjoner

På tross av at Hunnes (2015) beskriver diskusjon som en bra metode for å utfordre elevene til å ta *aktive verdivalg* så trekker han også frem diskusjon som en risikabel metode hvor læreren tar «sjansen på å formidle verdier gjennom å la elevane sjølve finne ut kva som må vere det rette verdigrunnlaget» (s. 138) Han peker på at disse diskusjonene kan være utfordrende for læreren når elevene har «verdiar og meininga ein som lærar ser på som uheldige» (Hunnes, 2015, s. 138) Lærerne i studien til Sætra (2020) nevner trygghet som en sentral faktor og forutsetning for gode diskusjoner om kontroversielle temaer. Iversen (2019) kritiserer begrepet *safe space* som et ideal i undervisningen. Han siterer Barrett (2010) sin definisjon av *safe space* i klasserommet: «... the safe classroom is commonly defined as a metaphorical space in which students are sufficiently comfortable to take social and psychological risks by expressing their individuality» (s. 3). Iversen kritiserer denne definisjonen for å være tvetydig: Hvordan ta risiko i et komfortabelt og «trygt» klasserom? Han beskriver også denne «tryggheten» som et nullsumspill, hvor noen elevers trygghet kan gå på bekostning av andres. I følge Iversen (2019) vil dette gagne privilegerte elevers oppfatninger. Som et alternativ til *Safe Space* presenterer Iversen *uenighetsfelleskapet*. I et klasserom beskrevet som et uenighetsfelleskap finner elever tilhørighet, ikke gjennom like meninger og enighet, men gjennom en felles læringsprosess hvor etablerte ideer og oppfatninger blir utfordret. Ideen om uenighetsfelleskapet baserer seg på Chantal Mouffe (1999) agonistiske pluralisme. Mouffe hevder at uenighet og antagonisme alltid eksisterer i menneskelige relasjoner, og at det må adresseres, heller enn å overkommes. Ezzati og Erdal (2017) beskriver dette som pluralistisk uenighet: «Vi er ett, men vi er uenige» (s. 17). Mouffe (1999) hevder likevel at det må ligge felles forståelser for pluralistiske verdier som *frihet* og *likhet* til grunn for at agonistiske diskusjoner.

Normkritiske perspektiver på undervisning problematiserer også trygghet som et ideal i klasserommet. Boler (1999) kaller dette ubehagets pedagogikk, som innebærer at ubehagelige og ukomfortable temaer bør aktualiseres i undervisningen for å utfordre rådende oppfatninger og idelogier som eksisterer i et klasserom. Røthing (2019) argumenterer i sin artikkel for ubehag som en læringsressurs, og som en mulighet for å utforske og reflektere rundt egne oppfatninger i undervisningen. Hun definerer ubehag som «...et bredt spekter av følelser og erfaringer som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring» (s. 42). Utgangspunktet er et ønske om «...engasjere ikke bare lærere, men også studenter og elever, til å behandle temaer knyttet til forskjeller sosial rettferdighet og rasisme på måter som utfordret deres emosjonelle komfortsone» (Røthing, 2019, s. 53) Slik jeg forstår Røthing handler det dermed om å anerkjenne ubehag som noe som alltid vil eksistere i klasserommet,

og heller adressere det, enn å unngå det, siden det også kan fungere som en læringsressurs. I likhet med Iversens kritikk av *Safe Space*, og hans spørsmål om *hvem* tryggheten skal gjelde for, ber Røthing (2019) lærer spørre seg hvordan behag og ubehag er fordelt i klassen. Jeg har ikke tatt med aspektene fra *uenighetsfelleskapet og ubehagets pedagogikk* for å utlede en diskusjon rundt demokratimodeller i klasserommet, men heller for å problematisere faktoren *trygghet i klasserommet* i forbindelse med diskusjoner om kontroversielle temaer.

2.2 Lærerrollen

Et fellestrekk ved tidligere forskning fra Sætra (2021b), Hess (2009), Anderesen (2020) og Sætras (2020) situasjonalistiske definisjon av kontroversielle temaer er at lærerens kjennskap til klassen, og lærerens fasilitering er sentrale faktorer når læreren bruker kontroversielle temaer. Jeg vil derfor først presentere seks *roller* læreren kan ta i møte med kontroversielle temaer som jeg bruker i analysen for å beskrive hva lærerne forteller om hvordan de bruker kontroversielle temaer. Videre vil jeg diskutere lærernes bruk av egne meninger i undervisningen, basert på de to begrepene *pedagogisk* og *ideologisk* påvirkning fra studien til Hess (2009). I denne sammenhengen trekker jeg også inn perspektiver fra Hunnes (2015) om læreren som formidler av verdier i klasserommet.

2.2.1 Lærerroller i klasserommet

Stradling (1984) peker på fire undervisningsstrategier eller roller læreren kan ta når hun diskuterer kontroversielle temaer. I læringsressursen «Å undervise i kontroversielle temaer» fra Europarådet (2016) har de sammenfattet strategiene og satt sammen seks roller. I analysen vil jeg bruke disse rollene for å beskrive hva lærerne forteller om bruk av kontroversielle temaer. I analysen vil de dermed bli brukt for å belyse ulike aspekter av undervisningen lærerne beskriver. Under hver rolle vil jeg diskutere ulike implikasjoner rollene kan ha i klasserommet. De seks rollene er:

Nøytral ordstyrer: En nøytral ordstyrer uttrykker meninger i diskusjonene, men forholder seg *nøytralt* (Europarådet, 2016, s. 16). Dette er en rolle læreren kan ta for å ikke bli oppfattet som partisk eller å ha verdiladet undervisning. Ideen om en «nøytral lærer» kan problematiseres. Koritzinsky (2014) peker på at hverken læreren eller læreplanen i

samfunnsfag er verdinøytral. Han henviser særlig til «konfliktfylte saker» hvor læreren naturlig påvirker elevene gjennom valg av læremidler, kilder, fakta og forklaringsmodeller. Bartolomé (2008) peker på et undertrykkende aspekt ved lærernøytralitet, ved at lærerens passivitet favoriserer de dominerende ideologiene i klasserommet og samfunnet. For eksempel vil det være problematisk for en lærer å forholde seg nøytralt til en diskusjon hvor elever uttrykker rasistiske eller diskriminerende holdninger. Det påpekes også at *nøytral ordstyrer* kan være problematisk med tanke på læreren som leverandør av ulike perspektiver og kilder hvis elevene «legger frem dårlig underbygde meninger».

Balansert: Som balansert ordstyrer prøver læreren å belyse temaet fra mange sider ved hjelp av kilder og faglige argumenter, uten å avsløre sin egen posisjon. Her får læreren mulighet til å fungere som pådriver i diskusjonen. I likhet med *nøytral ordstyrer* kan det det problematiseres om hvorvidt alle diskusjoner bør balanseres. Det kan gi legitimitet til argumenter og standpunkter i diskusjoner hvor læreren ikke bør forholde seg nøytralt. (Europarådet, 2016)

Djevelens advokat: Her tar læreren bevisst motsatt standpunkt fra elevene, for å utfordre eller problematisere elevenes meninger. Som djevelens advokat kan læreren utfordre elevenes meninger, og dermed gode begrunnelser for svarene sine. Ved at læreren opptrer som djevelens advokat kan læreren «kreve» at elevene begrunner påstander og synspunkt med samfunnsfaglige kilder, teorier og innhold (Europarådet, 2016, s. 16).

Åpent engasjement: Her er læreren åpen om egne meninger i diskusjonen (Europarådet, 2016, s. 16). Som Hess (2009) påpeker i sin studie, så er det både fordeler og ulemper ved å være åpen om egne meninger. Fordelene som trekkes frem av Hess (2009) er lærerens mulighet til å modellere egen argumentasjon, og lærerens mening blir en av mange stemmer i diskusjonen, noe som kan bidra til å skape et større meningsmangfold. Lærerne i studien til Dunn et.al. (2019) påpeker at de på tross av det de opplever som et nøytralitetskrav i klasserommet, ønsker å fremme idealer som sosial rettferdighet og likhet. *Begrenset utforskning og begrenset deltakelse* ble også trukket frem som et negativt aspekt ved åpne lærere, av elevene i studien til Hess (2009).

Alliert: Læreren tar parti i diskusjonen med en elev eller gruppe elever. Dette er særlig knyttet til svakere elever, eller marginaliserte grupper (Europarådet, 2016, s. 16). Forståelsen av makt i klasserommet og mellom elever fra Røthings (2019) Ubehagets Pedagogikk kan forsvare en slik tilnærming, fordi læreren får mulighet til å utfordre de dominerende oppfatningene og ideologiene i klasserommet. En utfordring med dette er i følge læringsressursen at

Offisiell linje: Dette handler om at læreren fremmer de samme synspunktene som myndighetene har. I en norsk kontekst kan det være å henvende seg til deler av læreplanen, som for eksempel verdigrunnlaget i Overordnet Del. I heftet til Europarådet trekkes det frem et problematisk aspekt med denne rollen, nemlig lærere som ikke er enige i «myndighetenes offisielle linje» eller verdigrunnlaget (Europarådet, 2016, s. 16).

Siden rollene isolert sett har problematiske sider, velger jeg å ikke forstå dem som gjensidig utelukkende. I analysen bruker jeg rollene til å beskrive aspekter ved lærernes strategier og tilnærminger til kontroversielle temaer. Utenom *nøytral ordstyrer* så beskriver de øvrige rollene en aktiv lærer som på ulike måter bringer inn samfunnsfaglige perspektiver i diskusjonen på ulike måter.

2.2.2 Lærers bruk av egne meninger i undervisningen

Rollen *åpent engasjement* og *nøytral ordstyrer* representerer to ytterpunkter for hvordan læreren forholder seg til egne meninger. En problemstilling knyttet til lærers bruk av egne meninger, som også tas opp i Dunn et al. (2019) og Hess (2009), er hvordan det påvirker elevene. I studien til Hess (2009), som jeg har vist til i kapittel 1.4.3, om holdninger til lærers bruk av egne meninger, utleder han to begreper: *Ideologisk* og *pedagogisk* påvirkning.

Ideologisk påvirkning er hvordan lærers meninger påvirker elevene til å endre politisk oppfatning eller ideologisk standpunkt. Dette vil for eksempel være at læreren bruker klasseromsdiskusjoner til å overbevise elevene om at abort er galt. Funnene til studien til Hess' (2009) og Dunn et al. (2019) peker på at ideologisk påvirkning er noe lærerne, om noe ufrivillig i Dunn et al., prøver å unngå i frykt for å bryte med et nøytralitetsideal. I følge Hess (2009) stammer denne frykten fra en forestilling om lærers makt i det amerikanske samfunnet. I en norsk kontekst vil det være mindre naturlig å snakke om en *nøytral* lærer. Som jeg har redegjort for under lærerrollen *Nøytral ordstyrer* så er dette et problematisk begrep. I likhet med Koritzinsky så peker Hunnes (2015) også på skolen og læreplanen som verdiladet, for eksempel verdigrunnlaget i Overordnet Del. Han argumenterer for skolen og læreren som formidler av det han kaller *verdier* og *holdninger*. Han bruker Geert Hofstedes definisjon av verdier: «en bred tendens til å foretrekke visse tilstander fremfor andre» (Hunnes, 2015) Her blir læreren som «førebilete» trukket frem. Læreren kan gjennom imitasjon og modellering vise elevene verdier og holdninger i klasserommet, og her trekker han spesifikt frem verdiene «levande toleranse, respekt for den

enkelt og enkelte demokratiske verdier.» (Hunnes, 2015, s. 131) Han peker på dette som en særlig stor utfordring når læreren bruker diskusjon som en måte å formidle verdier på: «Det er et dilemma mellom å invitere til diskusjon og å ha som intensjon om å overvinne nokre av handlingane til elevane.» (Hunnes, 2015, s. 137) I stedet for å «overvinne» holdningene til elevene foreslår han at læreren formidler verdiene på en implisitt måte, blant annet ved å være et godt forbilde, og invitere til diskusjon.

Pedagogisk påvirkning er hvordan lærerens bruk av egne meninger påvirker diskusjonsklimaet eller lærer-elev-forholdet. Som elevene i studien til Hess (2009) trakk frem så kunne lærernes innspill i diskusjonen både være et positivt bidrag til meningsmangfoldet, ved at de tilføre nye perspektiver og synspunkter, men også negativt påvirke utforskningen og problemløsningen som elevene ønsket.

I analysen vil jeg bruke *pedagogisk påvirkning* og *ideologisk påvirkning* til å beskrive hvordan lærerne forholdt seg til å bruke egne meninger i diskusjoner om kontroversielle temaer, og begrunnelsen for holdningen. Som jeg allerede har skrevet så beskriver Hess (2009) avsløring av egne meninger som et kontinuum. Den kan ta mange former. Tett knyttet opp til lærernes bruk av egne meninger i klasserommet er også deres generelle posisjonering i diskusjoner om kontroversielle temaer

2.3 Sammenfatning teori

Teorien jeg har presentert i de foregående kapitlene brukes som utgangspunkt for å analysere datamaterialet i denne oppgaven. Kriteriedebatten brukes til å diskutere temaene som lærerne forteller at de opplever som kontroversielt i klasserommet Her vil de *emosjonelle* aspektene ved kontroversielle temaer, samt perspektivene til Hess (2009) om temaer som er *on the tip* være med på å belyse ulike aspekter ved lærernes begrunnelse for at de opplever temaer som kontroversielle.

Stradlings (1984) perspektiver på *produktorientert* og *prosessorienterte* og de seks lærerrollene jeg har presentert bli brukt for å belyse hvordan lærerne i denne oppgaven henholdsvis begrunner bruken av kontroversielle temaer og hvilken rolle de tar i diskusjonene. Rollene jeg har beskrevet fra Europarådet (2016) er bruker jeg til å beskrive lærernes posisjonering og strategier i møte med kontroversielle temaer.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg forskningsdesign, datainnsamling og analyse samt reflektere over valgene jeg har tatt underveis. Forskningsdesignet er laget for å svare på problemstillingen:

Hva forteller et utvalg samfunnsfaglærere om hvorfor og hvordan de bruker kontroversielle temaer i sin undervisning?

Jeg vil først redegjøre for det kvalitative forskningsdesignet, utvalg og rekruttering og forberedelser til datainnsamling. Videre vil jeg beskrive datainnsamlingsprosessen og analyse. Til slutt vil jeg reflektere over oppgavens troverdighet og trekke frem etiske betraktninger.

3.1 Forskningsdesign

I dette delkapitlet tar jeg for meg forskningsdesignet som ligger til grunn for denne oppgaven. Jeg vil først redegjøre for den kvalitative tilnærmingen jeg har valgt, samt semi-strukturerte intervjuer som metode. Videre vil jeg beskrive utvalgskriteriene, rekrutteringsprosessen og gi en kort beskrivelse av informantene.

3.1.1 Kvalitativ metode

Forskningsspørsmålene som skal besvares i denne oppgaven legger vekt på lærernes opplevelse av klasseromspraksis og undervisningssituasjoner. Det er derfor en åpen og utforskende tilnærming. Kvalitative metoder gir «...fleksibilitet og åpenhet...» og kan gi «...større muligheter til å undersøke spørsmål forskeren ikke hadde forestilt seg på forhånd...» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Målet er å få en dybdeforståelse, ikke bare av hva lærerne forteller om egen praksis, men også opplevelser og følelser knyttet til disse praksisene (Kvale et al., 2015, s. 47).

3.1.2 Semi-strukturerte intervjuer

Kvale et al. (2015, s. 46) bruker begrepet *livsverden* for å beskrive hvilke felt man henter kunnskap fra i kvalitative intervjuer. «Det kvalitative forskningsintervjuet er en

forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen.» (Kvale et al., 2015, s. 47) I likhet med min begrunnelse for valg av kvalitativ metode, så gir intervjuet et innblikk i lærernes fortellinger om temaet, i tillegg til beskrivelse av sin egen praksis. I denne konteksten har læreren en funksjon som det Kvale et al. (2015, s. 123) kaller et *medlem*. Læreren har eksklusiv innsikt i egen undervisningspraksis og hva som skjer i klasserommet, og det er denne kunnskapen jeg prøver å frembringe gjennom intervjuene. I følge Silverman (2020) er intervju en god metode for åpne problemstillinger. Ved hjelp av åpne spørsmål kan man sikre rike og autentiske data fra små utvalg.

3.1.3 Utvalg og rekruttering

Flere av studiene som skaper det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven trekker frem læreren som en viktig faktor når det kommer til diskusjonspraksis og diskusjoner rundt kontroversielle temaer. Både lærerens praksis, begrensninger hos læreren og personlig syn på kontroversielle temaer trekkes frem (Hess, 2009; Stradling, 1984; Sætra, 2021b). Her vil jeg særlig peke på den situasjonalistiske definisjonen på kontroversielle temaer av Sætra som motiverer undersøkelser både av *hva* lærerne opplever som kontroversielt, hvorfor de brukte det og hvilken praksis de knytter til dette. Forskningsspørsmålet og problemstillingen retter seg dermed mot lærernes fortellinger.

For kvalitativ metode bør det gjøres et strategisk utvalg av informanter basert på hva som er hensiktsmessig for oppgaven (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i lærernes erfaringer og opplevelser med hvordan og hvorfor de bruker diskusjoner om kontroversielle temaer i klasserommet. Utvalgskriteriene som lå til grunn for datainnsamlingen ble dermed samfunnsfaglærere på videregående skoler. Et mulig tilleggskriterium kunne ha vært «i klasserom hvor det diskuteres kontroversielle temaer», men dette ville utelukket erfaringer og tanker om hvorfor lærere eventuelt utelater slike temaer. Etter å ha studert kompetansemål og læreplan for fellesfaget samfunnskunnskap VG1 og programfagene sosiologi og sosialantropologi, sosialkunnskap og politikk og menneskerettigheter ble det klart at dette var fag hvor disse type diskusjoner kunne oppstå. Dette har jeg også redegjort for i kapittel 1.3. Flere studier av kontroversielle temaer trekker frem klasserom- og skolekontekst som sentralt når det kommer til lærerens håndtering av kontroversielle temaer (Andresen, 2020; Hess, 2009; Stradling, 1984; Sætra, 2019, 2020). Ved kun å studere én skole ville faktorer som lærerkollegia, elevgruppe og ikke blitt belyst

like stor grad. Det var derfor også et mål å rekruttere lærere fra flere skoler, for å få frem erfaringer fra flere ulike klasserom.

Med en kvalitativ og utforskende tilnærming til forskningsspørsmålet var det ikke noe mål å rekruttere mange informanter for å oppnå et sannsynlighetsutvalg. Kvale et. al. (2015) påpeker at «Antallet intervjupersoner avhenger av formålet til undersøkelsen» (s. 148) og i mitt tilfelle var dette samfunnsfagslæreres erfaringer og fortellinger, noe som krevde et stort nok utvalg til å gi troverdige beskrivelser, som også kunne sammenlignes og settes opp mot hverandre. Kvale et al. (2015) beskriver at utvalgsstørrelse er en avveining mellom store utvalg, hvor analysen ikke blir dyptgående nok, og små utvalg som ikke gir nok data for sammenligning. Oppgavens tid og omfang er også en begrensende faktor når det kommer til utvalg. Likevel er det autentisiteten i datamateriale som er viktig i kvalitative studier, heller enn utvalgsstørrelse. (Silverman, 2020) Jeg valgte derfor å intervju seks lærere, med et mål om å observere en time i forkant for å kunne forberede meg best mulig på intervjuet.

Rekrutteringsprosessen hadde to faser. Etter å ha fått prosjektet godkjent av NSD (se vedlegg 1), kunne jeg høsten 2021 starte med å at jeg ta kontakt med avdelingsleder på en skole jeg allerede hadde kjennskap til. Avdelingslederen ble brukt som en *portvokter*, altså en som hadde tilgang til informanter som passet utvalget mitt (Gleiss & Sæther, 2021). Avdelingslederen sendte så ut en forespørsel, forfattet av meg, hvor jeg beskrev prosjektets formål og datainnsamlingens omfang. Gjennom denne forespørselen fikk jeg en epost fra den første informanten, som ville la seg intervju og observere. Videre sendte jeg ut samme forespørsel til en rekke avdelingsledere på skoler ulike skoler på Østlandet. De umiddelbare svarene gjorde det klart at skolene mottok mange lignende forespørsler fra masterstudenter, og at det dermed kunne bli vanskelig å rekruttere informanter. Likevel fikk jeg etter hvert positive svar fra fem ytterligere informanter. Grunnet fortsatt strenge Covid-19 tiltak på flere av skolene var det ikke mulig å gjennomføre observasjon hos flere enn to av informantene. Alle lærerne fikk tilsendt, og signerte informasjonsskriv og samtykkeskjema i forkant av intervjuene. Av praktiske grunner ble intervjuet med Ragnar gjennomført over Zoom, godkjent av NSD, og i henhold til UiOs retningslinjer for digitalt intervju.

Tabellen under gir en oversikt over utvalget i denne studien. Alle lærerne underviste i samfunnsfag på VGS:

Kallenavn:	Område	År jobbet i skolen
Einar	Østlandet	5-10
Knut	Østlandet	5-10
Kari	Østlandet	0-5
Vibeke	Østlandet	0-5
Ragnar	Østlandet	5-10
Sivert	Østlandet	5-10

3.2 Innsamling av data

Her vil jeg redegjøre for datainnsamlingsprosessen. Jeg vil ta for meg forberedelser og selve gjennomføringen av intervjuet. Jeg vil også redegjøre for hvordan jeg observerte lærerne som en forberedelse i forkant av to av intervjuene.

3.2.1 Forberedelse til datainnsamling

Intervjuguiden ble utformet høsten 2021. Dalen (2011) beskriver hvordan det kan være hensiktsmessig å foreta et prøveintervju i forkant av datainnsamlingen. Som forberedelse til datainnsamlingen gjennomførte jeg derfor et pilotintervju med en medstudent. Dette hadde tre hensikter. For det første for å «teste meg som intervjuer». (Dalen, 2011, s. 30) Pilotintervjuet forberedte meg på eventuelle svar jeg kunne forvente utfra spørsmålene i intervjuguiden, og tilbakemeldingene fra medstudenten hjalp meg med å omformulere uklare spørsmål. For det andre hjalp det meg å teste opptakststyret for å redusere muligheten for tekniske utfordringer under selve intervjuet. (Dalen, 2011, s. 31)

Intervjuguiden jeg utviklet og som er vedlagt oppgaven (Vedlegg 3) kan karakteriseres som semi-strukturert. Det er verken en «lukket spørreskjemasamtale» eller en «åpen samtale» (Kvale et al., 2015, s. 46) og selv om ligger noen spørsmål til grunn er intervjuguiden mer preget av temaer som samtalen skal kretse rundt. Dette gav meg mulighet til å stille *oppfølgende spørsmål* og *inngående spørsmål*, altså be om utdypning eller utforske nærmere det informantene svarer (Kvale et al., 2015, s. 166). Intervjuguiden er delt inn i fire deler: Den begynner med å be læreren om å gi en generell beskrivelse av klassen de underviser i, klassemiljø sosialt og faglig, og hvilket forhold læreren har til klassen. Videre ble det spurt

om bruk av diskusjon i klassen og hvordan læreren organiserer det. Utfra svarene på disse innledende spørsmålene kunne jeg knytte det til det mer spesifikke temaet «kontroversielle temaer». Her er det spørsmål om temaer lærerne opplever som kontroversielle, hva som er målet med temaene og eventuelle utfordringer knyttet til dette. Til slutt er temaet «Egne meninger» hvor det er spørsmål om holdninger til bruk av egne meninger, og begrunnelse for hvorfor. Mange av underpunktene i intervjuguiden ble brukt som hjelpespørsmål, slik at jeg kunne be lærerne utdype og eksemplifisere, eller for å fremkalle minner og spesifikke eksempler fra lærerne. Et punkt i intervjuguiden jeg vil trekke frem er definisjonen av kontroversielle temaer i Europakommisjonen, som hadde til hensikt å hjelpe meg med å definere begrepet «Kontroversielle temaer», hvis dette skulle vise seg å være uklart for informantene.

3.2.2 Klasseromsobservasjoner som forberedelse og artefakt

I de to intervjuene hvor jeg observerte timer på forhånd startet vi timen med at jeg presenterte meg, fortalte litt om prosjektet mitt, og informerte om at jeg skulle observere den aktuelle lærerens undervisning, og ikke elevene. Under observasjon av klassen noterte jeg ned tema for diskusjon, undervisningsmetoder og ulike didaktiske grep læreren gjorde under diskusjonen på papir, og brukte dette som artefakt i intervjuet. Observasjonene var kun ment som forberedelse til intervju, og var ikke en del av datainnsamlingen. Notatene utelukket all form for identifisering av og sensitive opplysninger om elever og lærer, og ble destruert etter at intervjuene var gjennomført.

3.2.3 Gjennomføringen av intervjuet

Jeg gjennomførte alle intervjuene på skolene hvor lærerne jobbet, med unntak av intervjuet med informant 5, som jeg gjennomførte over Zoom etter informantens eget ønske. Siden skolen også er informantens arbeidsplass, er det et trygt og kjent sted, og i tillegg knyttet til intervjuets kontekst som er undervisning. Det var også mest praktisk med tanke på informantens arbeidsdag. Jeg avtalte på forhånd at informantene skulle finne et egnet rom uten forstyrrelser. Dette var både for å sikre informantens konfidensialitet når de svarte på spørsmål og for å unngå støy på opptakeren. Det samme gjaldt i intervjuet som ble gjennomført over Zoom hvor både jeg og informanten satt i uforstyrrede rom. Før opptakeren ble slått på snakket jeg litt uformelt med informantene for å skape en mer avslappet atmosfære

rundt selve intervjuet (Dalen, 2011). Jeg gikk også gjennom rekkefølgen på temaene i intervjuguiden og gjentok informantenes anonymitet i prosjektet og ba dem om å ikke oppgi personidentifiserende informasjon eller opplysninger om egen helse, religion eller politisk og filosofisk oppfatning. Dette knyttet jeg særlig til den delen av intervjuguiden som heter «Egne meninger» hvor jeg ba dem om å snakke generelt om holdninger til å bruke egne meninger og undervisningssituasjoner hvor dette hadde vært utfordrende, og ikke spesifisere konkrete meninger. Jeg spurte også om de hadde noen flere spørsmål før jeg startet opptakeren. Intervjuene varte fra 35 minutter til en time. Fra de to første intervjuene til de fire neste merket jeg en større selvtillit som intervjuer, både med tanke på kjennskap til intervjuguiden og evnen til å plukke opp viktige ting informantene sa og stille utdypende spørsmål. Etter hvert fikk jeg også et klarere bilde av hvilke temaer som gjentok seg, og prøvde derfor å fokusere spørsmålene inn på dette, for eksempel lærernes mål med undervisningen og begrunnelse for bruk av kontroversielle temaer. Dette kan også være fordi de fem siste intervjuene ble gjennomført i et relativt kort tidsrom.

Jeg opplevde etter hvert hjelpespørsmålene som mindre relevante siden lærerne svarte utfyllende på spørsmålene. Svarene informantene gav dekket ofte flere aspekter ved intervjuguiden, noe som gjorde at jeg tidvis hoppet frem og tilbake mellom temaer. I den forbindelse vil jeg særlig trekke frem to punkter: For det første trakk mange av informantene frem kontroversielle temaer allerede i den første delen av intervjuguiden, som kun dreide seg om generell diskusjon i samfunnsfag. En forklaring på dette kan være at de i forkant av intervjuet visste at dette var sentralt for oppgaven, men at jeg ikke hadde forklart oppbygningen av intervjuguiden bra nok. Jeg vil også trekke frem spørsmålet «Hender det at dere diskuterer kontroversielle temaer?». Responsen på dette spørsmålet avslørte at mange av lærerne ikke hadde en felles forståelse om hva begrepet *kontroversielle temaer* var. Jeg syntes heller ikke at definisjonen fra Europakommisjonen som er lagt ved hjelp til å utdype dette. Neste spørsmål i intervjuguiden, «Har du eksempler på type temaer?» ble dermed mer relevant for intervjuene. Samtalene dreide seg da i større grad om hva lærerne opplevde som kontroversielt i sitt klasserom. I analyseprosessen fikk dette temaet en stor plass, noe jeg utdyper nærmere i kapittel 3.3.2.

3.3 Analyse

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for hvordan analyseprosessen er gjennomført. Den omfatter både transkripsjon av intervjuopptakene og analysen av intervjudataene.

3.3.1 Lydopptak og transkripsjoner

Jeg tok lydopptak av intervjuene gjennom UiOs diktafonapp for å få en mest mulig autentisk samtale, hvor jeg som intervjuer ikke behøvde å konsentrere meg om å notere ned svar. Lydopptakene ble transkribert og lagt inn i analyseverktøyet «NVivo». Kvale et al. (2015) beskriver hvordan forskeren i transkripsjonsprosessen må foreta flere valg i henhold til hva som skal transkriberes. Dette avhenger av studiens formål. I mitt tilfelle var formålet med intervjudataene å analysere og beskrive lærernes fortellinger og erfaringer, og det var derfor hensiktsmessig å utelate beskrivelser av lange pauser og nøling.

3.3.2 Analyse av data

Boeije (2010) beskriver analyse som en prosess hvor man først segmenterer datamaterialet, altså plukker dataene fra hverandre og setter det i tematiske kategorier, og dermed koble sammen dataene for å skape en helhet. Som skrevet i kapittel 3.1.1 så har inngangen til oppgaven vært åpen og utforskende. Selv om jeg på forhånd hadde en idé om at oppgaven skulle handle om meningsmangfold og uenighet knyttet til kontroversielle temaer, kan tilnærmingen min best beskrives som det Kvale et al. (2015) kaller «bevisst naivitet», altså «åpenhet for nye og uventede fenomener istedenfor å ha ferdige kategorier og fortolkningsskjemaer». Etter at intervjuene var transkribert, begynte jeg kodingsprosessen. Innledningsvis leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger for å danne meg et inntrykk av hvilke temaer som var fremtredende i datamaterialet. Videre startet en prosess hvor jeg kodet og kategoriserte dataene. Siden jeg på forhånd hadde jeg lest meg opp på litteratur på feltet «kontroversielle temaer i klasserommet» hadde jeg noen ideer om hvilke kategorier og koder som var relevante i kodingsprosessen. Kodingsprosessen kan kategoriseres som abduktiv, fordi at jeg bevegede meg mellom teori og datamaterialet under utarbeidelsen av kodene (Kvale et al., 2015, s. 225).

Selv om jeg brukte teori som støtte i arbeidet med å analysere datamaterialet, så er kodene navngitt og utarbeidet basert på fremtredende funn i datamaterialet. Kodene kan

beskrives som det Kvale et al. (2015) kaller «datastyrte» (s. 227). I lærernes fortellinger var *hva* de opplevde som kontroversielt og deres begrunnelse for *hvorfor* fremtredende. Etter å ha lest meg opp på *kriteriedebatten* som jeg redegjør for i kapittel 2.1.1, så oppdaget jeg at dette var et tema som var interessant å undersøke, og det ble derfor en del av analysen i oppgaven. Basert på kodene «kontroversielle temaer – strategier», «kontroversielle temaer – mål» og «kontroversielle temaer – plass i samfunnsfag» ble det også tydelig at lærernes begrunnelser for hvorfor de brukte kontroversielle temaer i samfunnsfag var fremtredende i datamaterialet. Utsagn fra de nevnte kategoriene ble satt sammen i kategorien «kontroversielle temaer – begrunnelser». Jeg endte til slutt opp med 10 datadrevne koder, som hjalp meg å gjøre analyseprosessen oversiktlig. Kodingen ble gjort gjennom analyseprogrammet NVivo. I tillegg til å enkelt kunne skille ut utsagn basert på de ulike kodene, kunne jeg også se frekvensen på utsagn knyttet til de ulike kodene. Dette gav meg et overblikk over hvilke temaer som ble mest nevnt, og dermed skille ut koder som ikke var relevante for analysen.

3.4 Studiens troverdighet

Patton (1999) trekker frem tre elementer som bidrar til å sikre kvaliteten og troverdigheten i kvalitative analyser: presis metode med tanke på reliabilitet og validitet, forskerens kredibilitet og troen på kvalitativ forskning. Reliabilitet defineres av Dalen (2011, s. 93) som studiens etterprøvbarehet. I kvalitative studier handler det om å beskrive «de enkelte leddene i forskningsprosessen...», noe som inkluderer «forhold med forskeren, informantene og intervju situasjonen, samt angivelse av hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeidingen av datamaterialet.» (Dalen, 2011, s. 93). Metodekapittelet i denne oppgaven bidrar til å styrke reliabiliteten gjennom en presis beskrivelse av hvordan dataene er samlet inn og hvordan det er analysert. Validitet defineres som studiens troverdighet (Dalen, 2011, s. 93). I dette kapittelet vil jeg drøfte validitet knyttet til forskerrollen, utvalget, min metodisk tilnærming, og min tolkning av datamaterialet.

3.4.1 Forskerrollen

Forskerens relasjon til feltet som studeres er noe som kan påvirke validiteten og troverdigheten i studiet, både for forskeren selv, og for informanten (Patton, 1999). Jeg hadde noe kjennskap til kollegiet på en av skolene jeg gjennomførte datainnsamling på. Informanten var ikke en lærer jeg hadde hatt et direkte forhold til, men jeg hadde noe kunnskap om skolen.

Patton (1999) understreker at tidligere erfaringer fra felt kan gi fordeler, for eksempel at jeg har en rikere innsikt i elevgruppen og kollegiet, og bedre forståelse for erfaringene til informanten. Gleiss og Sæther (2021, s. 41) nevner at maktforholdet mellom portvokter og informant kan være problematisk, og dette gjelder særlig hvis portvokteren hvilke informanter som er rekruttert. I e-postene jeg sendte ut til avdelingslederne la jeg vekt på at eventuelle interesserte lærere skulle ta direkte kontakt med meg, og ikke gjennom portvokter for å sikre anonymiteten til lærerne, og motvirke portvoktereffekten.

3.4.2 Forskningsopplegget og datamaterialets validitet

En vanlig innvending mot kvaliteten på intervjustudier er bruk av ledende spørsmål. (Kvale et al., 2015, s. 201) Dette var noe jeg hadde et bevisst forhold til i utarbeidelsen av intervjuguiden, gjennom å velge åpne spørsmål hvor jeg vektla beskrivelse og fortellinger. Som det kommer frem i analysen brukte jeg likevel ledende oppfølgingsspørsmål i noen tilfeller. Dette gjorde jeg for å bekrefte eller avkrefte min fortolkning av svarene som ble gitt. Kvale et al. (2015) trekker dette frem som en styrke for relabiliteten i studien, fordi det kan være med på å «...verifisere intervjuerens fortolkninger» (s. 201).

Som tidligere nevnt kan utvalget i denne oppgaven kategoriseres som *medlemmer* med spesiell innsikt i læreryrket. I tillegg til at dette gir meg eksklusiv innsikt i deres virke må det også reflekteres over eventuelle svakheter ved dette. En viktig del av valideringen av studiet er intervjupersonenes troverdighet (Kvale et al., 2015). En lærer som rapporterer om egen praksis kan ha en intensjon å rapportere mer positivt om egen praksis enn det som er sant. Det må derfor understrekes at det er lærernes *opplevelser og erfaringer* som undersøkes her, og som jeg har skrevet om i kapittel 3.1.1 så er det lærerne som har best innsikt i dette.

Som en forberedelse til intervjuene observerte jeg to av informantene sin undervisning. Dette kan pekes på som en validitetsstyrende faktor. Observasjonene gav meg en bredere forståelse for lærerens praksis noe jeg brukte som en forberedelse til intervjuene. I intervjuene hvor jeg ikke fikk observert i forkant benyttet jeg det Kvale et al. (2015) kaller *spesifitet*, altså at jeg stilte spørsmål for å få informantene til å huske konkrete hendelser. Et eksempel på dette er at jeg ba informantene om å beskrive konkrete hendelser i klasserommet hvor de hadde brukt egne meninger i undervisningen. Jeg opplevde intervjuene med observasjon i forkant som lettere for meg som intervjuperson, siden jeg kunne vise til konkrete hendelser som hadde skjedd. Likevel opplevde jeg ikke at

sammenligningsgrunnlaget falt bort i analyseprosessen, siden lærerne i stor grad var inne på de samme temaene.

Som tidligere nevnt tok jeg lydopptak av intervjuene gjennom UiOs nettskjema-app. Dette var for å gi en mest mulig korrekt gjengivelse av informantenes utsagn, noe som styrker validiteten til slutningene jeg trekker. Kvale et al. (2015) trekker frem to validitetsstyrkende fordeler med dette. For det første gav det meg mulighet til å føre en autentisk samtale hvor jeg ikke ble forstyrret av notatskriving. For det andre gav det meg mulighet til å lytte til opptaket flere ganger for å få en mest mulig korrekt transkripsjon av samtalen. «Mengden som skal transkriberes, og transkripsjonens form, avhenger av materialets natur og formålet med undersøkelsen.» (Kvale et al., 2015, s. 206) Det var dermed hensiktsmessig å gjøre et bevisst valg i forkant av transkriberingen på hvilke elementer som skulle transkriberes. Jeg måtte da foreta flere valg. Kvale et al. (2015, s. 213) trekker frem en avveining mellom informantenes konfidensialitet og en sannferdig gjengivelse av intervjuet. Dette gjaldt særlig når lærerne skulle beskrive klasseromssituasjoner, hvor jeg måtte forsikre meg om at verken elever eller andre kunne kjenne igjen situasjonene.

3.5 Etske refleksjoner

Siden studien behandler personvernsopplysninger, så sendte jeg inn en søknad til NSD i forkant av datainnsamling og rekruttering. Godkjenningen ligger vedlagt (vedlegg 1). Befring og Befring (2015) trekker frem to viktige forskningsetiske prinsipper som er relevant for pedagogisk forskning. For det første kravet om informert og fritt samtykke. Dette innebærer at deltakerne i forskningsprosjektet skal være informert om hva det innebærer å delta i prosjektet, og deltakelsen skal basere seg på samtykke (Befring & Befring, 2015, s. 31). Dette sikret jeg gjennom å sende prosjektbeskrivelse til deltakerne i forkant av intervjuet, og gjenta denne informasjonen i forkant av intervjuet. I samtykkeskjemaet som er vedlagt står også all informasjon om informantenes mulighet til å trekke seg, samt en garanti om konfidensiell behandling av all data (se vedlegg 2). Det andre prinsippet er «Konfidensiell og anonym deltakelse», og skal sikre at data om deltakerne er anonymisert og oppbevares på en forsvarlig måte. Alle deltakerne i prosjektet er gitt kallenavn og antall år jobbet som lærer, og geografisk plassering på skole er skrevet på en måte slik at det ikke er mulig å identifisere hvem de er. Jeg tok lydopptak av intervjuene gjennom UiOs diktafonapp, og intervjuene ble lyttet til og transkribert på UiOs hjemmeområde for å sikre trygg oppbevaring av lydopptakene.

4.0 Analyse og diskusjon

I denne delen av oppgaven presenterer jeg analysen av datamaterialet. Ved å se på empirien gjennom teori jeg har redegjort for tidligere i oppgaven skal jeg besvare problemstillingen:

Hva forteller et utvalg samfunnsfaglærere om hvorfor og hvordan de bruker kontroversielle temaer i sin undervisning?

Jeg har delt opp analysen etter tema. Jeg vil først analysere utsagn knyttet til hva lærerne fortalte om hva de opplevde som kontroversielt i sine klasserom. Videre vil jeg ta for meg lærernes begrunnelser for hvorfor de bruker kontroversielle temaer i undervisningen, og forutsetninger de knytter til dette. Til slutt vil jeg ta for meg hva lærerne fortalte om å bruke egne meninger i diskusjoner om kontroversielle temaer.

4.1 Kontroversielle temaer

I kjølvannet av spørsmålet «bruker du kontroversielle spørsmål i undervisningen», oppstod det en samtale med alle informantene rundt nettopp *hva* lærerne opplevde som kontroversielt. I samtalene kom det frem flere forståelser av hvorfor temaene oppleves som kontroversielle. I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere lærernes utsagn i lys av behavioristiske, epistemiske, politiske og situasjonalistiske kriterier, tidligere forskning og perspektiver fra Hess (2009) om temaer som er «on the tip». Jeg har viet en egen del av avsnittet til temaet «Kjønn og Seksualitet» fordi dette skilte seg ut som noe alle lærerne nevnte i forbindelse med hva de opplevde som kontroversielt.

4.1.1 Hvilke temaer opplevde lærerne som kontroversielle?

Et fellestrekk for alle lærerne var at de fortalte at det var veldig kontekstbasert, og vanskelig å identifisere hvilke temaer som var kontroversielle. Jeg identifisert tre faktorer som gjorde seg gjeldende for hvorvidt lærerne opplevde temaet som kontroversielt, nemlig temaets *aktualitet*, elevenes *interesse og engasjement*, og *temaets nærhet til elevene*. Her vil jeg peke på tre eksempelutsagn som belyser dette. Knut trekker frem «Black Lives Matter» som

kontroversielt, og begrunner det med at det har vært aktuelt, og Ragnar forteller om IS-videoer og SIAN:

Ragnar: Altså, ja! Det er veldig situasjonsavhengig. Jeg føler det er litt hva som, litt sånn typ er aktuelt. For et år tilbake så var det veldig mange IS-videoer. Logisk nok mye diskusjoner og sånt rundt det. De siste to åra så synes jeg det har vært veldig mye SIAN, og deres liksom aktiviteter.

I eksempelet forteller Ragnar både at det er «situasjonsavhengig», men at det ofte er temaer som er aktuelle. Han eksemplifiserer dette med temaene «IS-videoer», og «SIAN», som ble diskutert da de nettopp var aktuelle. Kriteriet «aktualitet» kan underbygge et behavioristisk og politisk kriterium på kontroversielle temaer fordi at det knytter seg mot debatter som elevene blir eksponert for i media hvor det eksisterer uenighet, som for eksempel «SIAN»-debatten som Ragnar trekker frem, og «Black Lives Matter» som Knut trekker frem (Bailey, 1971; Stradling, 1984). Det at Ragnar sier at det er «veldig situasjonsavhengig» antyder også at det er nettopp det Sætra (2019) kaller kontekstbasert og situasjonalistisk. Knut peker også på et uforutsett element ved kontroversielle temaer:

Knut: Det er alltid vanskelig å forutse, fordi, alle klasser er litt forskjellige, og hva som engasjerer elevene er forskjellig. For eksempel miljøspørsmål. Ting noen elever er engasjert med, klimasak, bærekraft og sånne ting, og da kan det hende at i en klasse blir kjempebra og livlig debatt om det, og i en annen klasse er det kanskje sånn at ingen har sterke meninger... Det er en kunst å forutse hvilke elevgrupper som er engasjerte i hvilke saker.

Knut her på elevenes «engasjement» som sentralt for hvorvidt spørsmålet oppleves som kontroversielt. Selv om elevene i Knut sitt eksempel kan føle seg «personlig berørt» av klimasak og miljøspørsmålet, så tolker jeg dette først og fremst som et politisk engasjement. Tematikken «klimasak» og «bærekraft» kan oppfylle både et behavioristiske, politiske og epistemisk kriterium for definisjonen kontroversielle temaer. Dette er problemstillinger hvor det foregår debatter og offentlige diskusjoner i samfunnet, og hvor det finnes flere av det Dearden (1981) kaller «fornuftige» sider av saken. At Knut kan oppleve «livlig debatt» rundt temaet i noen klasser og ingen «sterke meninger» i andre sammenhenger viser at han opplever elevkonteksten, og ikke temaets egenskaper som avgjørende for hvorvidt temaet er

kontroversielt. Han forteller også at «det er en kunst å forutse hvilke elevgrupper som er engasjert i hvilke saker», noe som underbygger nettopp det kontekstavhengige som Sætras (2019) situasjonalistiske definisjon av kontroversielle temaer peker på. Både Kari og Einar peker på hvorvidt temaet berører elevene personlig som viktige faktorer:

Kari: Jeg, tenker at kontroversielle temaer er temaer hvor elever som har syn på saken som kan bli reagert på.

Hun peker også på en konkret sak hvor flere av elevene har tilknytning til saken, som ofte er utfordrende å diskutere i klasserommet. I eksempelet over peker Kari på det emosjonelle aspektet ved kontroversielle temaer. Her påpeker hun at det er temaer som elevene «reagerer» på. Siden dette er basert på elevgruppen, på samme måte som eksempelet til Knut, er det også et kontekstbasert kriterium, som i utgangspunktet ikke kan utelukke temaer. Koblingen mellom det emosjonelle og kontroversielle kan kobles til Sætras (2021a) studie, og definisjonen til Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022): «Temaer med høy emosjonell og politisk intensitet, som kan skape debatt og uenighet og berøre lærernes og elevenes liv og identitet på ulike måter.» Eksemplene jeg har pekt på over kan belyse det utfordrende aspektet med å identifisere hva som oppleves som kontroversielt i klasserommet. I utsagnene til Kari og Knut kommer dette særlig tydelig frem siden de beskriver henholdsvis temaer elevenes engasjement og hvorvidt elevene er personlig berørt. Kari knytter dette i større grad til hvorvidt det oppleves personlig og nært for elevene. Elevenes engasjement i møte med kontroversielle temaer er noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 4.2.1.

Utsagnene jeg har beskrevet over kan belyse lærerens rolle i møte med kontroversielle temaer, som Sætra (2019) peker på i sin kritikk av strenge kriterier for hva som er kontroversielt i klasserommet. De tre utsagnene belyser tre forståelser og opplevelser av hva som oppleves som kontroversielt i klasserommet, og særlig Knut og Kari sitt utsagn viser hvor viktig lærerens rolle og lærerens kjennskap til elevgruppen er i møte med kontroversielle temaer. Hvorvidt det oppstår diskusjoner og debatter påvirker undervisningspraksisen. I neste delkapittel vil jeg ta for meg temaet «kjønn og seksualitet» som ble nevnt av alle informantene i forbindelse med spørsmål om hvilke temaer som var kontroversielle, og eksemplene jeg peker på kan i enda større grad understreke Sætras (2019) poeng.

4.1.2 Kjønn og seksualitet

På tross av eksemplene jeg har pekt på over, hvor lærerne forteller om situasjonsbestemte og kontekstuelle faktorer rundt hva som oppleves som kontroversielt, var det et tema som skilte seg ut i intervjuene. «Kjønn og seksualitet», og problemstillinger som omhandlet det, ble nevnt av alle lærerne som enten kontroversielt, vanskelig eller utfordrende. Vibeke trekker frem temaet «kjønnsnøytrale garderober» og Einar trekker frem temaet «født i feil kropp». Kari og Vibekes fortellinger var særlig preget av erfaringer med dette temaet. Sterke og tidvis unyanserte meninger fra elevene ble pekt på som et problem hos lærerne. Basert på det lærerne forteller har jeg identifisert to utfordringer knyttet til temaet «kjønn og seksualitet». Den første utfordringen som går igjen hos lærerne er at noen elever har lite erfaring og kunnskap om temaet:

Kari: Når vi snakker om kjønnsidentitet så er det kontroversielt. Hvor det er ganske mange som har bastante meninger som kan være vanskelige å ha i et klasserom.

August: Tror du det er noe med det temaet, kjønnsidentitet, som gjør at diskusjonene ender opp sånn?

Kari: Ja.

August: Har du noen tanker om hva det kan være?

Kari: Jeg mener jo at det er en form for, hva skal man si da. Man er en normbryter i en veldig synlig grad. Som elever synes er vanskelig å forholde seg til, tror jeg, ofte. Fordi det bryter sånn med det de er vant med, og kanskje hvor stor grad de er eksponert for forskjellige folk, og hvis man er det er man ofte mer tolerante. Så jeg tror det handler om det. Jeg tror det handler om sosiale medier, jeg tror det handler om youtube, jeg tror det handler om debatten, spesielt det som går rundt dette med idrett, og hvor mange kjønn det skal være. Det er veldig mange som henger seg opp i det. Sånn at. Jeg tror. Ja. Jeg tror at det handler mye. Jeg mener at det handler veldig mye om kaninhullene, og sosiale medier, fort.

I eksempelet over beskriver Kari temaet «kjønn og seksualitet» som utfordrende, og begrunner det med elever har meninger som er «vanskelige å ha i et klasserom». Hun peker også på temaet som «normbrytende» noe som kan tolkes som at hun opplever at det bryter med elevenes erfaringer og førforståelser. Hun problematiserer kilder elevene får fra «sosiale medier» og «youtube», og at de havner i «kaninhull». «Kaninhull» kan her tolkes som et

ekkokammer eller et sted hvor de blir eksponert for den samme informasjonen. Dette fører til at de får det hun kaller «vanskelige» meninger. Kari's begrunnelse for at «kjønn og seksualitet» oppleves som kontroversielt kan knyttes til en behavioristisk forståelse av kontroversielle temaer. I Kari sitt tilfelle er det debattene på YouTube og i sosiale medier, i kombinasjon med elevenes manglende erfaringer, noe Kari trekker frem som utslagsgivende for at det blir kontroversielt. Baileys (1971) behavioristiske definisjon av kontroversielle temaer utelukker i utgangspunktet ingen temaer, så lenge det foregår en debatt eller diskusjon om temaet, basert på alle former for kunnskap og erfaringer. Siden det er kunnskapen elevene bringer inn fra YouTube og sosiale medier, samt at elevene ikke har erfaring med temaet, som fører til diskusjon, vil jeg argumentere for at diskusjonen og kontroversen Kari peker på er bygget på behavioristiske premisser. Det at hun opplever meningene som problematiske i et klasserom kan tyde på at hun ikke knytter de til fornuftspremissene som et epistemisk kriterium for kontroversielle temaer forutsetter. Vibeke trekker også frem et eksempel fra en diskusjon de har hatt om kjønnsnøytrale garderober og pronomen:

Vibeke: Da for eksempel når vi diskuterte her... Å ha et mer kjønnsnøytralt pronomen. Eller om det er noe man har behov for garderober hvor mennesker som ikke opplever seg som menn eller kvinner. Hvordan skal man organisere seg sånn at alle føler seg inkludert. Og der er det mange som... som stiller seg veldig spørrende til hvorfor dette i det hele tatt. Er noe vi trenger å diskutere. Og «dette blir tull, og for dumt». Ehm. Det er på en måte. Det merker jeg på en måte at. Det er det hvert år mange som synes er rart at vi snakker om.

Eksempelet over kan belyse noe av utfordringen med nettopp «kjønn og seksualitet» i klasserommet. Vibeke forteller her om diskusjoner som i utgangspunktet skulle handle om «kjønnsnøytralt pronomen» eller diskusjoner i tilknytning til garderober og kjønnsidentiteter. Dette kan også knyttes til kriteriedebatten. Jeg tolker Vibekes intensjon med å aktualisere temaet som at hun vil ha en saklig diskusjon. Jeg vil argumentere for at både debatten om kjønnsnøytralt pronomen og kjønnsnøytrale garderober kan oppfylle et epistemisk kriterium for kontroversielle temaer, altså en diskusjon preget av «fornuftige» argumenter begge sider (Dearden, 1981, s. 38). Det at Vibeke i det hele tatt aktualiserer denne diskusjonen i klasserommet underbygger dette. I eksempelet til Vibeke ender diskusjonen opp med å handle om hvorvidt det er relevant å diskutere temaet i det hele tatt. Dette utelukker ikke en faglig og

epistemisk diskusjon om hvorfor dette er viktig, men den opprinnelige diskusjonen, som jeg har tolket som epistemisk, er ikke engasjerende for elevene i eksempelet hun kommer med.

Et problem lærerne peker på med å aktualisere og diskutere «Kjønn og seksualitet» er at de ikke vet hvorvidt elever i klassen opplever utfordringer eller usikkerhet knyttet til kjønn og seksualitet:

Vibeke: Men samtidig når man diskuterer seksualitet så vet man ikke hvem som sitter i rommet, så det er jo alltid... utfordrende.

Knut kommer med et konkret eksempel på at dette har vært problematisk i hans klasserom:

Knut: Jeg har hatt klasser hvor vi har snakket om kjønnsidentitet og sånne ting, og da har det kommet tydelige bemerkninger fra elever om at de assosierer kjønn med kropp. Da var det elever som ble veldig krenket. (...) Da er det en utfordringer å reagere adekvat på situasjoner du kanskje ikke er forberedt på. Være forberedt på at selve temaet kanskje er emosjonelt for noen elever, men at akkurat det skjer kan jeg ikke vite på forhånd. Da må man allikevel. Ja det er jo spennende som lærer, men da må man reagere på en måte som er hensiktsmessig.

Knut referer til timer hvor elever sagt at de assosierer «kjønn med kropp». Dette kan knyttes til debatten om kjønnsidentitet, og hvorvidt man skal definere kjønn utfra biologiske eller sosiale kriterier. Det at Knut forteller at elevene assosierer «kjønn med kropp» peker på at de har en biologisk forståelse av kjønn. Knut forteller også om det uforutsigbare med slike situasjoner i klasserommet, og at som lærer alltid må være forberedt på slike situasjoner og at påpeker at temaet kan være «emosjonelt» for noen. Dette kommer også frem i utsagnet til Vibeke som sier at man «ikke vet hvem som sitter i klasserommet». Eksempelet til Knut belyser også hvordan «kjønn og seksualitet» kan oppleves kontroversielt for noen elever og emosjonelt og sensitivt for andre, noe som gjør det utfordrende å diskutere i klasserommet.

Jeg vil se på utfordringene lærerne opplever i forbindelse med temaet «kjønn og seksualitet» i lys av Sætras (2019) kritikk av kriterier for å kalle noe kontroversielt. Temaet «Kjønn og Seksualitet» omhandler problemstillinger som både kan kvalifisere som behavioristiske og epistemiske. I Vibeke sitt eksempel forteller hun at elevene ikke opplever diskusjonen om identitet, som jeg knyttet til et epistemisk kriterium, som kontroversiell, men

at de heller stiller spørsmålstegn til hvorvidt de i det hele tatt trenger å diskutere det. Diskusjonen som Kari forteller om, hvor elevene har funnet kilder og meninger fra internett har jeg knyttet til et behavioristisk kriterium. Selv om det er en diskusjon og «debatt» som foregår i sosiale medier opplever hun at denne fører til at elevene har problematiske og «vanskelige» meninger. Jeg mener at Sætras (2019) fokus på det situasjonelle i møte med kontroversielle temaer og læreren som den som «kjenner klassen best» kommer frem i eksemplene til Kari og Vibeke, og særlig i utsagnet til Knut som beskriver hvordan han må reagere «adekvat» i møte med uforberedte reaksjoner fra elevgruppen. Som både Knut og Vibeke påpeker så er det vanskelig for læreren å vite hvilke erfaringer og opplevelser enkeltelever i klassen sitter med, noe som gjør relasjonene mellom lærerne og elevene, samt hvordan læreren reagerer i de enkelte situasjonene viktig.

Oppgavens problemstilling retter seg ikke mot temaet «kjønn og seksualitet», men det er verdt å reflektere over hvorfor nettopp «kjønn og seksualitet» oppleves som kontroversielt i klasserommet av alle lærerne. Som jeg har belyst gjennom eksemplene over, kan møte mellom elever med ulike erfaringer knyttet til tematikken, samt muligheten for at det sitter elever i klasserommet med personlige og emosjonelle erfaringer bidra til å gjøre problemstillinger som omhandler «kjønn og seksualitet» vanskelig å diskutere i klasserommet. I læreplan for Samfunnsfag VG1/VG2 blir kjønn og seksualitet nevnt i kompetansemålet «...drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp». Her kan «drøfte» implisere at elevene nettopp bør diskutere problemstillinger knyttet til «Kjønn og seksualitet». I den sammenhengen vil jeg trekke inn Hess (2009) som påpeker at det å kalle et tema for kontroversielt i klasserommet kan bidra til å legitimere de ulike meningene og synspunktene knyttet til problemstillingen. Hvorvidt læreren underviser i tematikken og problemstillingen som kontroversiell blir dermed et kontroversielt spørsmål i seg selv. Erfaringene som lærerne forteller om kan implisere at «Kjønn og seksualitet» er et tema som Hess (2009) kaller «on the tip», altså at det er vanskelig å vite om det skal undervises i som åpent eller lukket. Bør læreren legitimere en debatt hvor de opplever problematiske og «vanskelige» meninger fra elevene? Et viktig poeng å trekke frem i den sammenhengen er at det ikke nødvendigvis er et strengt dikotomisk skille mellom å undervise i noe som «åpent» og «lukket». Goldschmidt-Gjerløw (2022) peker blant annet på en relasjonell inngang til temaet, gjennom begrepet «Kjærlighetens pedagogikk». Dette er ikke noe jeg går nærmere inn på, men i kapittel 4.2.3 «Utfordre for å myndiggjøre og nyansere» vil jeg belyse en strategi noen av lærerne forteller at de bruker i møte med problemstillinger knyttet til «kjønn og seksualitet».

4.2 Muligheter med diskusjoner om kontroversielle temaer

Et fellestrekk hos alle lærerne var at de fortalte at kontroversielle temaer hadde en viktig plass i deres undervisning. I kapittel 4.1.2 pekte jeg på særlige utfordringer knyttet til diskusjoner som omhandlet temaet «kjønn og seksualitet». I denne delen av analysen vil jeg redegjøre for lærernes fortellinger om muligheter de pekte på ved bruk av kontroversielle temaer, og hvordan de bruker det for å engasjere og for å utfordre elevene. Først vil jeg redegjøre for hvordan lærerne forteller om kontroversielle temaer som engasjerende. Det engasjerende aspektet ved kontroversielle temaer knytter de til muligheten elevene har til å bruke seg selv i undervisningen. Videre vil jeg vise hvordan lærerne forteller at de bruker kontroversielle temaer som en strategi for å utfordre elevenes oppfatninger og førforståelser. I et eget delkapittel vil jeg redegjøre for to begrunnelser for at lærerne «utfordrer». Til slutt vil jeg peke på noen ferdigheter lærerne trekker frem i forbindelse med diskusjoner om kontroversielle temaer. Jeg vil knytte utsagnene opp mot Stradlings (1984) begrunnelser for bruk av kontroversielle temaer, tidligere forskning og perspektiver fra Hunnes (2015), Iversen (2019), Røthing (2019) og Skarpenes (2021).

4.2.1 Engasjement og deltakelse

Flere av lærerne forteller at diskusjonene om kontroversielle temaer ofte skaper deltakelse og engasjement, og peker på dette som en sentral begrunnelse og mulighet for at de aktualiserer kontroversielle temaer. Jeg har identifisert tre engasjerende faktorer som lærerne trekker frem, nemlig det at kontroversielle *provoserer, elevenes mulighet til å bruke erfaringer og meninger og elevenes myndiggjøring*.

Knut forteller om kontroversielle påstander som et verktøy for å skape «debatt» og diskusjon:

Knut: Det som er bra med kontroversielle temaer er at de gjerne skaper debatt. Nå for tiden jobber vi med velferdsstat for eksempel. Da er det litt sånn. Ehm. Veldig mange er enige i at velferdsstaten fungerer bra i Norge. Det er nesten sånn ikke-kontroversielt tema, på en måte. Du kan selvfølgelig skape debatt med provoserende påstander, «om noen er arbeidsledig så er det din egen skyld»...

I eksempelet over forteller Knut at temaene *skaper debatt* noe som kan tolkes som at elevene engasjerer seg og deltar. Han knytter også det at temaet *provoserer* til engasjementet. Knut trekker frem en forskjell i engasjementet når det gjelder kontroversielle og ikke-kontroversielle temaer. Når det er enighet om temaet, må han i større grad spisse debatten med påstander for å skape engasjement og interesse for temaet. Koblingen han trekker mellom engasjement og temaer som *provoserer* kan knyttes til den samme koblingen Sætra (2021a) og Børhaug og Borgund (2018) finner mellom emosjonelle temaer og engasjement. Det at temaet *provoserer* peker mot det emosjonelle aspektet av Børhaug og Borgunds (2018) begrep *subjektivt emosjonelle engasjement*. I eksempelet over forteller Knut om muligheten til å bruke dette engasjementet som en inngang og som et verktøy for å engasjere elevene i temaet «velferdsstat».

Det at elevene får bruke seg selv i undervisningen pekes også på som en engasjerende faktor i diskusjoner om kontroversielle temaer. Einar forteller:

Einar: Her er det jo tema som sikkert flyter litt bedre, og spesielt i samfunnsfag så tenker jeg eh, ja det er en del temaer som skaper mer engasjement, og det er hvis det er veldig personlige opplevelser, når det er lett å bruke personlige erfaringer og meninger. Så, trigger det mer.

I eksempelet over peker Einar på at elevene får bruke «personlige erfaringer» og «meninger» i undervisningen. Dette kan knyttes til det *subjektivt emosjonelle engasjementet* som Børhaug og Borgund (2018) på i sin studie. Einar trekker i likhet med elevene i Børhaug og Borgund frem samfunnsfaget som en for å ta opp slike temaer. Han trekker også en kobling mellom at det personlige «trigger» mer, noe som kan tolkes som at det utløser mer følelser. Det elevnære aspektet blir ikke dekket av de tre prosessorienterte begrunnelsene til Stradling (1984), men pekes på av flere av lærerne som en begrunnelse for at de bruker kontroversielle temaer, og en begrunnelse for at det oppleves engasjerende. Her vil Hunnes (2015) perspektiver for bruk av diskusjoner gjøre seg mer gjeldende. Han peker på diskusjonen som nettopp en mulighet for at elevene får bruke personlige meninger og erfaringer. Utfra det Einar forteller, og som studien til Børhaug og Borgund (2018) peker på så er dette også noe elevene synes er engasjerende.

Både Sivert, Einar og Ragnar forteller også at åpne og utforskende diskusjoner om kontroversielle temaer er engasjerende fordi elevene opplever at de får tillitt til å uttrykke egne

meninger. Her refererer Sivert til en diskusjon de hadde om Gunnar Sønsteby sin rolle under 2. verdenskrig:

Sivert: Hvis jeg spør «hva betyr ordet mangfold.» så skjønner de jo at jeg ikke lurer på det. Men hvis jeg spør: «Hva tenker dere om det Sønsteby sier» «tror dere han har rett?» så viser jeg jo at jeg er nysgjerrig. Og da tror jeg at elevene også har lyst til å komme med noe. Så åpne spørsmål hvor det er flere mulige svar, og der man viser at. Noe, ehm, noe av det dere sier vil være veldig spennende for meg å høre.

Sivert peker her også på en relasjonell faktor, nemlig at elevene opplever at læreren er interessert i hva elevene tenker. I eksempelet forteller han om et elevmedvirkningsaspekt ved at elevene får mulighet til å bestemme tema og sette dagsorden i klasserommet. Han trekker en kobling mellom det at han viser interesse for elevenes meninger, og deres engasjement. Dette aspektet kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.2.3. Dette kan også peke mot Hunnes (2015) begrunnelse for å bruke diskusjoner i samfunnsfag, nemlig elevenes mulighet til å bruke egne meninger i diskusjonen.

Ut fra eksemplene over har jeg presentert *engasjement* som en viktig begrunnelse for hvorfor lærerne bruker kontroversielle temaer i sin undervisning. Her er det at de vekker følelser og at elevene får bruke egne meninger og opplevelser sentralt i lærernes fortellinger. Dette er også faktorer som pekes på i studiene til Børhaug og Borgund (2018) og Sætra (2021a).

4.2.2 Utfordre elevene

I tillegg til at det skaper engasjement, forteller lærerne at de bruker kontroversielle temaer for å utfordre elevenes perspektiver og førforståelser på. Flere av lærerne knytter dette engasjementet til at elevene får mulighet til å bruke egne meninger og erfaringer. Kari, Ragnar og Sivert forteller at de opplever at elevene trenger å bli utfordret på egne meninger og oppfatninger, og at de opplever kontroversielle diskusjoner som en god måte å gjøre dette på i klasserommet. Vibeke forteller at hun vil utfordre elevenes «etablerte sannheter» og Einar trekker frem ekkokamre:

Einar: ...men også til å ta temaer som man synes er vanskelig, eller hvor man har tydelige meninger, og der man må pushes utenfor komfortsonen og utfordres på

meningene sine. Det er jo en kjempeverdi. Og unge mennesker som elevene våre tross alt er, de trenger dette. De trenger å diskutere å ta opp disse sakene. Vi snakker ofte om ekkokammer og sånne ting, og elever har jo sine ekkokamre gjennom sine vennegjenger og sånt, og de er ikke modne nok til å oppsøke... de har ikke blitt pushet til å tenke andre ting.

I eksempelet over forteller Einar at han om muligheten kontroversielle temaer gir til å utfordre elevene på temaer som er «vanskelig». Han peker også på at han opplever at elevgruppen ikke blir eksponert for meningsmangfold «i sine vennegjenger» og at de i møte med kontroversielle temaer kan bli «pushet» til å tenke andre ting. Einar forteller om *ekkokamre*, noe som er definert av Norsk Akademisk Ordbok som «det at informasjon, meninger blir gjentatt og forsterket innen en gruppe, et medium, uten diskusjon med dem som har andre synspunkter». Dette kan knyttes til det Kari beskriver som elevenes «kaninhull» i sosiale medier og på YouTube, som jeg pekte på i kapittel 5.1.2. Utsagnet kan tolkes som at han mener at elevene i for liten grad blir eksponert for ulike meninger og perspektiver utenfor klasserommet.

Det å bruke kontroversielle temaer som en inngang til å se flere perspektiver, og det Einar kaller å «pushes», kan knyttes til en prosess-orientert begrunnelse for bruken av kontroversielle temaer (Stradling, 1984). Her vil det Stradling (1984) kaller «social life skills» altså at elevene skal oppleve meningsmangfold, og meningsbrytning, være en relevant ferdighet å peke på. Einar opplever at elevene får dette meningsmangfoldet i klasserommet, og i møte med kontroversielle temaer. I likhet med det flere av lærerne beskriver er det her Einar som tar her en aktiv rolle i å nettopp utfordre elevenes meninger og førforståelse. Einars utsagn kan knyttes til rollene «balansert», som handler om å belyse temaet fra mange sider (Europarådet, 2016). Han beskriver hvordan at han utfordrer meningene elevene har fra «sine ekkokamre». Dette kan tolkes som en måte å balansere elevenes førforståelser på, fordi at han mener at ekkokamrene de befinner seg i ikke er nyanserte. I kapittel 4.2.4 vil jeg peke på to begrunnelser for at lærerne «utfordrer» elevene.

I tillegg til at Einar forteller at han utfordrer elevene, forteller han også at han pusher elevene «utenfor komfortsonen». Røthing (2019) beskriver nettopp ubehag som et verktøy i undervisningen. Dette er særlig knyttet til temaer hvor elevenes normer og etablerte sannheter kan utfordres. Utdraget kan tolkes som at han nettopp bruker kontroversielle temaer for å utfordre elevene til å tenke annerledes om sine «etablerte sannheter», gjennom å eksponere

dem for ukomfortable temaer. I neste delkapittel vil jeg peke på to aspekter ved at elevene møter meningsmotstand og «blir utfordret» som trekkes frem av lærerne.

4.2.3 Utfordre for å myndiggjøre og nyansere

For å belyse hvordan lærerne «utfordret» elevene vil jeg trekke frem to aspekter som var fremtredende i lærernes fortellinger. I kapittel 5.2.2 tolket jeg Knut sitt utsagn som at han opplever det som engasjerende for elevene at læreren er nysgjerrig på deres meninger. Jeg vil derfor først peke på hvordan de bruker kontroversielle temaer og meningsmotstand for at elevene skal danne seg egne meninger, og videre hvordan de bruker det til å «nyansere» elevenes meninger på.

Flere av informantene forteller at de bruker denne «utfordringen» for at elevene skal bli sikre på egne meninger. Knut beskriver det som et mål med diskusjonene, og Ragnar forteller elevene det eksplisitt i forbindelse med diskusjoner:

Ragnar: La de trene seg på å møte motgang. For å få sine meninger utfordret. Ikke nødvendigvis fordi vi skal si noe om meningen de har, men fordi de skal bli trygge på hva de faktisk mener. Det er på en måte noe jeg planlegger. Noe jeg backer med politikk-klassen. Jeg starter med «det er jo helt uvesentlig for meg å vite hva dere stemmer på. Det er ikke interessant. Men dere skal i hvert fall kunne forsvare det. Og hvis noen av dere har endret mening i løpet av året så er det også interessant, og hvorfor dere gjorde det.» Ikke fordi jeg skal gi støtte til den ene eller andre siden men at dere kanskje kan ha lært noe nytt som dere ikke visste fra før av.

I eksempelet over begrunner Ragnar at elevene «møter motgang» med at de kan bli «tryggere» på egne meninger. Han påpeker også at han legger vekt på lærdommen som ligger i å «endre mening». Jeg tolker utsagnet som at Ragnar ikke er opptatt av hvilken mening eller holdning elevene skal få, men at de skal kunne begrunne det i diskusjoner. Utsagnet kan både tolkes som at elevene blir utfordret av han som lærer, og av andre lærere. I lys av Stradling (1984) kan dette knyttes til en prosess-orientering. Målet for Ragnar er ikke at elevene tilegner seg en spesifikk mening, eller kunnskap, men at de blir sikrere på egen mening.. Jeg mener likevel at denne måten å utfordre elevene på, og lærdommen Ragnar forteller at de får av det blir forklart best av Hunnes (2015), som beskriver diskusjoner som en arena hvor

elevene møter meningsmotstand og dermed «...sjølve ta del i utviklinga av verdistandpunkt og tolkningar.» (s. 137) I Ragnar og flere av lærernes eksempler beskriver de det jeg tolker som lærerrollen «Djevelens advokat» (Europarådet, 2016). Han beskriver at han ser en verdi i å utfordre elevene uavhengig av mening, og ikke for å «si noe om meningen de har» men det jeg tolker som å gjøre dem sikrere på egne meninger.

Som jeg har beskrevet i kapittel 5.1.2 så opplever lærerne at problemstillinger som omhandler temaet «Kjønn og seksualitet» kan være særlig utfordrende i diskusjonene. Kari begrunnet dette med at elever kunne ha «vanskelige meninger», og Knut og Kari beskrev utfordringer knyttet til at de aldri helt visste om temaet kunne oppleves sensitivt eller emosjonelt. I forbindelse med disse diskusjonene beskriver Kari at hun er «hardere» og Vibeke forteller at hun aktivt utfordrer og provoserer:

Vibeke: Det er kjempesunt at de blir utfordret. På de tingene de tenker er sannheter. De fleste. De tenker at det nesten ikke finnes mennesker med andre kjønnsforståelse enn oss eller... Likestilling er ikke for oss, det er for andre. Jeg tror det er kjempebra. Og jeg opplever. Jeg opplever det som min oppgave. «Her skal jeg, her må jeg være motvekten til denne veldig homogene gruppen». Jeg må provosere og jeg må vise dem at verden er annerledes da.

I likhet med Kari som forteller at hun er «hardere» når det kommer til problemstillinger som omhandler «kjønn og seksualitet», beskriver Vibeke her at hun i større grad tar en aktiv rolle for å «nyansere» meningene til elevgruppen, som hun opplever som homogen. Denne nyanseringen skjer gjennom at hun «provoserer» elevene, noe som kan tolkes som at hun presenterer dem for temaer de ikke er vant til eller vanligvis blir eksponert for. I likhet med slik jeg tolket Einar sitt eksempel i forrige delkapittel, kan rollene Kari og Vibeke beskriver ses i lys av lærerrollen «balansere» (Europarådet, 2016). Vibeke forteller at hun må være «motvekten» til de rådende oppfatningene som eksisterer i klasserommet hennes.

Her vil jeg ta opp igjen tråden fra kapittel 5.1.2, som omhandlet temaet «kjønn og seksualitet», hvor jeg beskrev hvordan lærerne fortalte om situasjoner hvor det var utfordrende å åpne opp for diskusjon rundt temaet. For det første fordi, som Vibeke beskriver i eksempelet over, at elevene har «vanskelige» meninger om temaet, noe hun knytter til at de har for lite erfaring med temaet. Dette var særlig utfordrende når problemstillingene kunne

oppleves emosjonelt eller sensitivt for elever i klasserommet. I motsetning til i kapittel 4.1.2 hvor jeg tolker lærernes beskrivelser av diskusjoner om «kjønn og seksualitet» som utfordrende, forteller Vibeke her om en mulighet diskusjonene gir. Det at hun tar en aktiv rolle for å nyansere diskusjonen om «kjønn og seksualitet» gjennom å utfordre elevene ser hun på som «sin oppgave». Denne muligheten diskusjonene gir kan ses i lys av Hunnes (2015) som også beskriver diskusjon som en arena hvor læreren kan formidle verdier, slik man kan tolke at Vibeke gjør i dette tilfelle. Hunnes (2015) peker på det å invitere til diskusjon hvor man ønsker å «overvinne» elevenes meninger som risikabelt. Det er likevel ikke slik jeg tolker utsagnet til Vibeke. Hun beskriver i utsagnet at hun provoserer for å «vise at verden er annerledes» altså for å eksponere dem for andre perspektiver, og ikke for å overbevise dem, eller vinne dem over.

I de to foregående eksemplene har jeg vist to måter lærerne «utfordrer» elevene på. Eksemplene kan antyde at de opplever egen rolle som lærer som sentral, både for å utfordre elevene til å bli sikrere på egne meninger og valg, og for å utfordre elevenes førforståelser, som flere av lærerne opplever som det jeg har tolket som ensidige. Vibeke og Kari forteller at de utfordrer på en annen måte når det kommer til problemstillinger som omhandler temaet «Kjønn og seksualitet». Her forteller de at de tar et sterkere standpunkt, for å «balansere» en elevgruppe hvor de opplever vanskelige holdninger til temaet.

4.2.4 Ferdigheter

Lærerne pekte på flere ferdigheter som kunne komme i kjølvannet av diskusjoner om kontroversielle temaer. Jeg vil knytte dem til det Stradling (1984) kaller prosessorienterte ferdigheter, fordi lærerne omtaler det først og fremst som ferdigheter knyttet til selve diskusjonen og meningsutvekslingen, og ikke til å lære om forskjellige temaer. Her kommer *kritisk tekning*, *oppleve meningsbrytning*, og *perspektivtakning* opp i mange av utsagnene. Knut forteller om trening på å bruke faglig kunnskap i diskusjoner:

Knut: Ha faglig kunnskap, og bringe det spontant inn i en diskusjon. Altså, det å ha kunnskap liggende er en sak, men det å anvende kunnskap i en debatt er annen sak.

I eksempelet over vektlegger Knut det spontane aspektet med diskusjoner, og muligheten det gir til å trene elevene til å bruke kunnskap. Han skiller mellom det å ha

«kunnskap» liggende, og det å «anvende» kunnskapen i diskusjoner, som tyder på en . Dette kan knyttes til Stradlings (1984) prosessorienterte ferdighet «academic study skills», som er hvordan diskusjoner om kontroversielle temaer kan brukes til å lære elevene å anvende kunnskap og fakta. Ferdigheten til å «anvende kunnskap i debatt» peker også på det universelle aspektet med de prosessorienterte begrunnelsene til Stradling (1984), altså at elevene trener seg på å bruke kunnskap på tvers av selve kunnskapen.

Kari, Knut og Vibeke peker på en annen ferdighet som kommer i kjølvannet av diskusjoner om kontroversielle temaer, nemlig muligheten til å møte meningsmangfold. Vibeke sammenligner diskusjoner med skriftlig vurdering:

Vibeke: La oss si skriftlig vurdering og sånt. Så ville man jo kunnet fremme egne meninger og diskutere, men du har ingen motstander, du har ingen du skal forstå eh, og moderere deg etter. Når man er i en diskusjon så spiller man videre på hverandre da. Og jeg. Det er jo på en måte det som er sentralt i samfunnskunnskap da. At man skal vise respekt for meningsmangfold. Og det gjøres best muntlig. Det lyser veldig godt gjennom om man gjør det, på måten man ytrer seg på.

I eksempelet over peker Vibeke på hvordan diskusjoner i motsetning til «skriftlig vurdering» gir elevene mulighet til å møte andre meninger. Elevenes «respekt for meningsmangfold» som sentralt. Hun peker også på fordelene med at elevene møter en «motstander». Dette kan knyttes til Stradlings (1984) prosessorienterte «social life skills» som handler om de sosiale ferdighetene elevene kan utvikle i møte med kontroversielle temaer. Det at elevene skal lære å «spille videre på hverandre» kan knyttes til kommunikasjonsferdighetene som pekes på under «social life skills», og «vise respekt for meningsmangfold» spiller på de empatiske aspektene som Stradling (1984) trekker frem i sin definisjon av prosessorienterte ferdigheter.

4.3 Forutsetninger for diskusjoner om kontroversielle temaer

I forrige delkapittel presenterte jeg noen begrunnelser for at lærerne bruker kontroversielle temaer i undervisningen. Her var engasjement og mulighetene det var til å utfordre elevene sentrale. Det lærerne fortalte om engasjement var i stor grad knyttet til muligheten til å ta opp

temaer som elevene engasjerte seg for eller hadde personlig tilknytning til. I dette kapitlet vil jeg peke på to forutsetninger lærerne peker på når det kommer til å bruke elevenes engasjement og det å utfordre elevene, både det jeg tolker som «trygge klasserom» og diskusjoner hvor elevene bruker samfunnsfaglige begreper og teorier.

4.3.1 Utfordre i «trygge rammer»

En begrunnelse og et premiss for at lærerne utfordrer elevene med kontroversielle temaer er at de anser klasserommet, og egen undervisning som et velegnet for nettopp dette. Ragnar trekker spesielt frem samfunnsfaglæreren som en sentral faktor. Han beskriver klasserommet som et sted hvor læreren som «samfunnsviter» er til stede, og begrunner denne egnetheten med at kontroversielle temaer er noe samfunnsvitere vanligvis diskuterer, og har kunnskap om. Når lærerne beskriver klassene hvor de opplever godt læringsmiljø og god diskusjonskultur er *trygghet* og *gode relasjoner* ord som kommer opp ofte. Hos flere av lærerne kan det også virke som at dette er en forutsetning for hvorvidt de utfordrer elevene. I lys av det Einar forteller om å gjøre det «ukomfortabelt» for elevene når han utfordrer dem, er det interessant at trygghet også pekes som en faktor av mange av lærerne. Når jeg spør Kari om hvorfor klasserommet er velegnet for å utfordre elevene med kontroversielle temaer, og uenighet svarer hun at ikke alle klasserommene er det. Når jeg spør henne hva hun gjør i de klassene som hun beskriver som «ikke velegnet» trekker hun frem metoder som gjør elevene tryggere på temaet, for eksempel øvelsen IGP (Individuell, Gruppe, Plenum), som skal gjøre at elevene har bedre kunnskap om temaet. Når det kommer til temaer de anser som sensitive for enkeltelever forteller flere av lærerne om strategier som å informere elevene i forkant av økten muntlig eller skrive det på timeplanen, slik at elevene er forberedt på hvilke temaer som kommer. Jeg vil trekke frem to utsagn som beskriver både Kari og Ragnars holdning til trygghet:

Ragnar: Tryggheten til eleven og lærerne i klasserommene. Det blir kanskje et nøkkeltema i denne samtalen. (...) Da tenker jeg at det å faktisk utfordre elevene, og i noen tilfeller kjøre de ganske hardt, hvis du har skapt de trygge rammene som du har, og hvis de klarer å mestre den situasjonen så har de en erfaring mer å gå på som de kan bruke ute.

Kari: Og at det skal være lov å snakke, og diskutere ting, og det trenger ikke heller å representere din mening, men at det går an å problematisere et tema, uten at det skal påvirke et vennskap. Det tror jeg er veldig viktig for elevene nå.

Her beskriver Ragnar «trygghet» som en forutsetning for utfordre elevene. Han nevner «god relasjon til læreren» som et eksempel på hvordan han kan skape trygge rammer. Kari forteller at hun har et ideal om at elevene skal kunne diskutere og ha egne meninger uten at det påvirker vennskap.

Jeg vil se denne forståelsen av trygghet i lys av Iversens (2019) kritikk av klasserommet som et *Safe Space*. Premisset for kritikken er at noen elevers trygghet går utover andre elevers trygghet, og at dette gagnar privilegerte elevers oppfatninger. Min forståelse av tryggheten Ragnar og flere av lærerne beskriver, handler ikke om at elevene nødvendigvis skal «ha det komfortabelt», slik Iversen kritiserer, eller være skjermet fra å bli utfordret. Jeg vil argumentere for at Iversens (2019) alternativ til *Safe Space*, som han kaller *Uenighetsfelleskapet* beskriver mange av lærernes tilnærming bedre. Her vil jeg særlig trekke frem eksempelet fra Kari, som forteller at elevene kan «problematisere et utsagn» og fortsatt være venner. Mouffes (1999) agonistiske pluralisme, som uenighetsfelleskapet til Iversen (2019) er bygget på, peker på at lærere bør adressere uenighet, heller enn å overkomme det. Det at alle lærerne i denne studien anser kontroversielle temaer som viktig i sin undervisning, kan tyde på at de nettopp er opptatt av å adressere uenigheter. Som det særlig kommer særlig frem i kapittel 4.2.3 og 4.2.4 forteller også lærerne at de aktualiserer kontroversielle temaer for å utfordre elevenes førforståelser og oppfatninger. Her vil jeg særlig trekke frem Kari og Vibeke sin beskrivelse av hvordan de «provoserer» elevene for å utfordre deres forståelse i forbindelse «kjønn og seksualitet» eller Einar som «pusher» elevene med ukomfortable spørsmål. Som Sætra (2021b) peker på i sin studie, og som Ragnar forteller her, så bør det ligge gode relasjoner i bunn for at denne «utfordringen» kan skje.

4.3.2 Det faglige må få plass

Flere av lærerne forteller at diskusjoner om kontroversielle temaer er engasjerende og i eksemplene jeg har pekt på knytter de det engasjerende til muligheten for å aktualisere spørsmål som står elevene nært. En forutsetning for at de elevnære diskusjonene skal være relevante for lærerne er at diskusjonene også er faglige. Lærerne forteller om dette som en utfordring i diskusjonene, fordi elevenes personlige erfaringer og opplevelser tar for mye

plass, til fordel for fagbegreper og samfunnsfaglig teori. Jeg har derfor identifisert dette som noe lærerne peker på som en forutsetning for at de opplever diskusjonene som relevante i samfunnsfag, med ett mulig unntak som jeg beskriver i slutten av dette delkapitlet. Flere av informantene knytter dette til nettopp de personlige meningene og erfaringene elevene kommer med i diskusjonene. Knut forteller om hvordan diskusjonene ofte tar utgangspunkt i elevenes interesser, men at det ofte ender opp i diskusjoner som han beskriver som *kantineprat*:

Knut: Men det er første steget ikke sant. Debatten begynner. Men så er jo målet i samfunnsfag at når elevene debatterer at de bruker fagbegreper de har lært, at de hever diskusjonen til et faglig nivå og at det ikke bare blir sånn kantineprat-aktig. At det er faglig...

I eksempelet over beskriver Knut hvordan elevene må *heve* diskusjonen fra et personlig og elevnært nivå til et faglig nivå. I motsetning til Einar peker Knut her på det personlige som en *mulighet* og som en *inngang* til å diskutere kontroversielle temaer. «kantinepraten» forstår jeg som diskusjoner uten fagbegreper eller samfunnsfaglig teori.

I lys av Stradlings (1984) begrunnelser for bruk av kontroversielle temaer, kan bruk av fagbegreper, som Knut er opptatt av knyttes til «academic study skills». Det holder ikke for Knut at elevene bare diskuterer egne meninger og synser, de må også kunne bruke fagbegreper, slik at det ikke ender opp med «kantineprat». Et konkret problem som Vibeke og Ragnar trekker frem, er at diskusjoner som ikke er preget av fagbegreper og samfunnsfaglig teori er vanskelige å vurdere. Ragnar setter dette opp mot engasjement:

Ragnar: (...) spesielt for elever som er veldig interessert i en eller annen retning, at de har vanskelig for å, ja. «Vi har jo diskutert temaer uten et eneste fagbegrep eller en eneste teori. Og da kan jo ikke jeg sette en karakter på dine personlige meninger.» Og det å forstå og forklare hva man faktisk blir vurdert på, spesielt når man er veldig engasjert. Så engasjement i veldig vanskelige temaer det er ikke alltid en fordel, det kan også være en litt sånn faglig ulempe...

I eksempelet over forteller Ragnar at elevenes interesser kan gå utover bruk av faglig teori og fagbegreper. Han beskriver «engasjement i veldig vanskelige temaer» som en «faglig

ulempe». Han peker på at han ikke kan vurdere deres personlige meninger, og at dette blir problematisk i forbindelse med karaktersetting. Elevenes engasjement for temaet er noe jeg trekker frem som en mulighet med kontroversielle temaer i kapittel 4.2.2. Et spørsmål som er verdt å stille seg i den sammenhengen er hvordan læreren kan «kanalisere» engasjementet, som lærerne i denne oppgaven opplever som positivt, til og også omhandle fagbegreper og teori. Utfordringen med å forene det elevnære med det samfunnsvitenskapelige er noe Skarpnes (2021) også på, særlig i forbindelse med karaktersetting, slik Ragnar også trekker frem.

Jeg spør henne hvilken plass elevenes personlige meninger og ønske om debatt-tema får plass i undervisningen svarer hun:

Kari: Vi diskuterer det da, for jeg synes at det er vel så nyttig, men det betyr jo at deler av det faglige ryker litt av og til, men så kan jeg forsvare meg selv med mandatet mitt om å gjøre de til gode medborgere. Det mener jeg at jeg bidrar med selv om det er personlige ting vi jobber med.

I eksempelet over peker Kari på en mer tydelig prosess-orientering, gjennom at hun ser på «det personlige» som like nyttig på tross av at «det faglige ryker». Jeg tolker utsagnet som at hun ikke nødvendigvis synes at det er problematisk at diskusjonene omhandler personlige meninger, og hun begrunner dette med sitt mandat til å gjøre elevene til «gode medborgere». Dette kan tolkes som en mer rendyrket prosessbegrunnelse for å bruke kontroversielle temaer (Stradling, 1984). Likevel tolker jeg ikke utsagnet som at Kari ikke er opptatt av det faglige. Dette underbygges av at hun nevner det som et potensielt problem. Likevel kan utsagnet vise at hun ser en verdi i å diskutere personlige temaer, utover engasjement.

Eksemplene til Ragnar og Knut kan tyde på at bruk av fagbegreper og teori er en forutsetning for at de anser diskusjoner om kontroversielle temaer som relevante i klasserommet. Jeg forstår utsagnene som at dette oppleves som en utfordring. Som jeg har pekt på i kapittel 4.2.2, så forteller flere av lærerne at det personlige og elevnære aspektet med kontroversielle temaer er engasjerende, og at det skaper gode diskusjoner. Likevel kan det utfra eksemplene over virke som at flere av informantene peker på manglende bruk av fagbegreper i disse diskusjonene som problematisk. Ragnar forteller at «vanskelige temaer» som er engasjerende fører til lite «faglighet», og at dette blir problematisk i vurderingssituasjoner. Hess' (2009) studie peker på en avveining lærerne forteller om mellom

såkalte «autentiske diskusjoner» hvor elevene ikke er engasjerte, og «elevnære» diskusjoner hvor elevene er engasjerte. Her blir «gode forberedelser» pekt på som en mulig strategi for å gjøre de «autentiske temaene» engasjerende. I lys av mulighetene lærerne forteller om til å «utfordre» elevene med kontroversielle temaer, og ikke minst potensiale de ser i elevenes engasjement tolker jeg ikke dette som en avveining mellom det faglige og det engasjerende. Det kan heller tolkes som noe lærerne savner i diskusjonene. Det kan også tenkes at «gode forberedelser» vil gå på bekostning av det spontane og uforutsette, som flere av lærerne peker på som en verdi med diskusjoner om kontroversielle temaer.

4.4 Lærerens egne meninger

Som jeg har vært inne på tidligere i analysen så forteller lærerne at de tar en aktiv rolle i diskusjonene om kontroversielle temaer. Selv om lærerne begrunner bruken av kontroversielle temaer med muligheten for å ha engasjerende timer, hvor elevenes interesser og erfaringer står i sentrum, så forteller de også om sin egen rolle som aktiv i disse diskusjonene. Jeg har derfor valgt å se på hvilke holdninger lærerne har til å bruke egne meninger i diskusjonene, og hvilke utfordringer de peker på knyttet til dette.

4.4.1 Holdninger til å bruke egne meninger

Alle lærerne oppgir at de i utgangspunktet er restriktive når det kommer til hvorvidt de bruker egne meninger i diskusjoner om kontroversielle temaer. Knut, Kari og Sivert synes at det er greit å være åpne om egne meninger, så lenge meningen er forankret i verdigrunnlaget til læreplanen. Dette kan knyttes til lærerrollen «offisiell linje» (Europarådet, 2016). Knut forteller om hvordan han gjennom lærerrollen automatisk formidler verdier:

Knut: I samfunnsfag knyttet til internasjonal politikk og FN og sånt. Du kan jo ikke. Du må jo automatisk formidle det at å tenke litt større enn bare. Ikke sant, bare vår skole. Det er noe som kommer automatisk ikke sant. Så noen verdier knyttet til internasjonalt engasjement, internasjonale forhold ikke sant. Interesse for kulturell diversitet. Tror jeg du formidler automatisk som samfunnsfaglærer gjennom det du gjør.

I eksempelet over beskriver Knut hvordan han gjennom undervisningen «automatisk» formidler meninger. Selv om han forteller at han er restriktiv, så viser eksempelet at han på en implisitt måte formidler «verdier» gjennom samfunnsfaget. Her er verdier som er sentrale i faget, som «internasjonalt engasjement», «mangfold» og «FN» trukket frem. Dette kan knyttes til rollen «offisiell linje» (Europarådet, 2016). Dette handler om at læreren fremmer de samme synspunktene som offisielle dokumenter eller synspunktene som myndighetene har. Måten Knut beskriver at holdninger og verdier kommer frem automatisk i samfunnsfaget peker på det Koritzinsky (2015) sier med at læreplanen ikke er verdinøytral. Ragnar er den eneste av lærerne som eksplisitt nevner nøytralitet som et ideal:

Ragnar: Jeg skal jo ikke få de til å stemme på den ene eller andre veien, heller være sikre på sine valg. Så hvis jeg da veldig mye snakker positivt om enkelte saker om politikken så føler jeg jo egentlig ikke lengre at jeg er en nøytral lærer.

I eksempelet bruker Ragnar begrepet «nøytralitet». Av lærerne skiller han seg ut som den som tar størst grep for at elevene ikke skal vite hva han mener. Ragnar gir elevene en undersøkelse i starten av året og i slutten av året, hvor han ber elevene om å gjette hvilket parti han stemmer på. Som Ragnar beskriver i utsagnet, så handler dette om at han ikke vil påvirke elevene til å «stemme den ene eller andre veien». Dette kan knyttes til begrepet «Pedagogisk påvirkning» (Hess, 2009). Han beskriver ikke at han har noe ønske om å om «omvende» elevene, men er redd for at meningene hans skal gå ut over elevenes mulighet til å bli trygg på sine egne meninger. Det at Ragnar bruker denne tilnærmingen for å «belyse saken fra alle sider» kan peke mot rollen «balansert» (Europarådet, 2016). Det er ikke en beskrivelse som passer «nøytral ordstyrer», fordi han nettopp tar aktiv del i diskusjonene for å utfordre. Begrunnelsen i utsagnet for at han ikke «snakker positivt» om enkelte saker er at han ønsker at elevene skal «bli sikrere på egne valg».

4.4.2 Lærernes begrunnelse for å ikke bruke egne meninger

Lærerne oppgir at de er restriktive når det kommer til å bruke egne meninger når de diskuterer kontroversielle temaer. Her vil jeg presentere noen av de problematiske sidene lærerne opplever med å være åpne om egne meninger. En sentral utfordring er at lærerne er redd for å

begrense elevenes utforskning. Dette pekes på av både Kari, Knut, Vibeke, Ragnar og Sivert Vibeke trekker frem karakterer og elevenes ønske om å «ha rett»:

Vibeke: alt handler om å få karakter, å få gode karakterer. De er så livredde for å ta feil, så hvis de hadde funnet ut av mine preferanser så hadde de sikkert vært opptatt av å bare svare på det da. Så... At ikke de vet, det tenker jeg bare er bra.

I eksempelet over beskriver Vibeke hvordan hun gjennom å være åpen om egne meninger risikerer at elevene bare mener det samme, for å få gode karakterer. Kari forteller om noe av det samme:

Kari: Og at det kanskje ikke matcher med sånn som de ser på meg. Og da vil jeg ikke plassere meg selv i en bås. For da kan det hende at de legger en forventning til hva jeg vil høre. Og det er jeg ikke interessert i. (...) Da prøver jeg å fremme et perspektiv som jeg kanskje ikke står inne for. Da vil jeg heller at de skal undre, og reflektere over det, istedenfor at jeg skal være åpen om meningen min. Og heller ikke at de skal tro at jeg veier opp for andre meninger jeg har.

I eksempelet beskriver Kari i likhet med Vibeke hvordan hun tror at åpenheten kan føre til en forventning i klassen om hva læreren vil høre. De er ikke redd for å påvirke elevenes meninger direkte, men heller at deres meninger skal gå ut over undervisningen. For Kari handler dette spesielt om at det kan gå ut over nettopp de ferdighetene flere av lærerne oppgir at diskusjoner om kontroversielle temaer gir. Studien til Hess (2009) peker på at de amerikanske elevene i hennes studie utrykte de samme bekymringene rundt lærernes åpenhet om meninger som Kari og Vibeke beskriver, nemlig at det vil gå utover elevenes selvstendige utforskning. Ragnar peker på noe av det samme:

Ragnar: Mye fordi at jeg skal jo ikke legge føringer på hva som er riktig og galt. Og hvis jeg snakker positivt om noe jeg støtter og veldig negativt om en annen, så må jeg jo på en måte snu på det synet for å la elevenes meninger, la de få mulighet til å forme sine egne meninger da. Jeg skal jo ikke få de til å stemme på den ene eller andre veien, heller være sikre på sine valg.

I likhet med Kari og Vibeke er han også restriktiv for å ikke begrense elevenes mulighet til utforskning. Det at han heller vil at de skal være «sikre på sine valg» kan peke på det samme poenget jeg belyser i kapittel 4.2.4, hvor elevenes *myndiggjøring* står i fokus. Ragnar beskriver her at hans åpenhet kan begrense denne muligheten. Einar trekker frem et annet problematisk aspekt han opplever med å bruke egne meninger, og referer til en konkret situasjon fra klasserommet hvor han ble uvenner med klassen:

Einar: For et par år siden så hadde jeg om et annet kontroversielt tema hvor jeg ytret mine meninger, og da møtte jeg mye motstand. Da sa klassen at «du skjønner ikke, du er bare kritisk», og det var en klasse jeg hadde kjempegod kjemi med, var kontaktlærer, hadde hatt dem i flere år, og plutselig så var det en uke hvor det var en front, før det myknet opp igjen da.

Her beskriver Einar hvordan hans bruk av egne meninger førte til dårlige relasjoner og splid i klassen. Han trekker frem at dette er på tross av i utgangspunktet gode relasjoner med klassen fra før. Jeg har pekt på Einar sin rolle som «utfordrer», i kapittel 4.2.3, hvor han beskriver at han av og til utfordrer elevene med ukomfortable temaer. I utsagnet trekker han frem et potensielt problem med å fremme egne meninger i klasser hvor klassen er uenige i, nemlig at det kan skape dårlige relasjoner. Dette er et poeng studien til Hess (2009) også trekker frem hvor noen av elevene forteller at lærerens åpenhet nettopp kan føre til dårlige relasjoner. I lys av de mulige fordelene jeg har pekt på i forbindelse med læreren som «utfordrer» og som formidler i diskusjoner om kontroversielle temaer, kan det være verdt å spørre seg om situasjoner som Einar beskriver, hvor elevene er uenige med lærerne er problematisk. Han forteller at det var «en uke» med front før det «myknet opp» igjen, altså noe som kan tolkes som at lærer-elev-relasjonene ikke tok langvarig skade av uenigheten.

Som jeg allerede har skrevet, så anerkjente flere av lærerne at de aldri kunne være hundre prosent nøytrale. Som jeg har pekt på med Knut sitt eksempel i kapittel 4.4.1, så kan dette for eksempel skje gjennom verdien læreren formidler gjennom læreplanen og . Kari trekker frem en relasjonell faktor med å være åpen om egne meninger:

Kari: Av og til så kan jeg gjøre det. For noen temaer så kan jeg gjøre et poeng

ut av at jeg har egne erfaringer med det. Så hvis du velger å si noe nå, så må du tenke deg litt om, for hvis du sier noe nå så kan du fornærme noen i klassen. Det er ikke sånn at de ikke skal ytre noe, men da vet de at de skal ytre seg med respekt.

I eksempelet over forteller Kari at hun bruker seg selv som eksempel for at elevene i større grad skal ytre seg med respekt. Hun understreker likevel at undervisningen ikke skal handle om «henne». Jeg tolker utsagnet som at Kari, heller enn å være åpen om egne meninger, er åpen om egne erfaringer. Istedenfor å ta et tydelig standpunkt eller uttrykke en spesifikk mening, bruker hun seg selv som eksempel i diskusjonene.

I eksemplene jeg har belyst over kommer det først og fremst frem restriksjoner hos lærerne når det kommer til bruk av egne meninger knyttet til bekymringen for at det kan påvirke deres selvstendige utforskning. Det er likevel tydelig at lærerne ikke ser på sin egen rolle som fullstendig nøytral. Dette kan særlig knyttes til hvordan jeg har beskrevet at de «utfordrer» elevene når det kommer til problemstillinger hvor de opplever at elevene ikke har blitt eksponert for flere perspektiver og meninger. Muligheten som Kari peker på med å fortelle om egne opplevelser, handler ikke nødvendigvis om å være åpen om egne meninger, men heller at hun vil eksponere elevene for flere erfaringer gjennom å bruke seg selv.

5.0 Avslutning

Målet med denne oppgaven har vært å besvare problemstillingen «Hva forteller et utvalg samfunnsfaglærere om hvorfor og hvordan de bruker kontroversielle temaer i sin undervisning?». I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funn i analysen, implikasjonene funnene kan ha og hvordan disse funnene kan peke på problemstillinger

5.1 Funn

Jeg innledet kapittel 4 med en diskusjon om hva lærerne opplevde som kontroversielt i sin undervisning. Lærernes fortellinger fremhever det kontekstbaserte og uforutsette aspektet ved å aktualisere kontroversielle temaer i diskusjoner. Lærerne peker på flere ulike temaer. Det som kom tydelig frem i lærernes fortellinger var at de i stor grad knyttet disse temaene til kontekstbaserte kriterier, som elevgruppens engasjement og interesser, og ikke til temaene i seg selv. Likevel var det ett tema som skilte seg ut, og som alle lærerne nevnte.

Problemstillinger som omhandler temaet «Kjønn og seksualitet» ble trukket frem som enten kontroversielt eller utfordrende av alle lærerne. Ut fra eksemplene lærerne kom med har jeg pekt på at dette er utfordrende av to grunner. For det første forteller lærerne at elevene ikke har blitt eksponert nok for informasjon eller erfaringer knyttet til tematikken. Her blir debatter i sosiale medier og lite erfaring med temaet trukket frem som årsaker. Lærerne forteller også med utfordringen knyttet til at de aldri kan vite hvorvidt elever i klasserommet opplever dette temaet som emosjonelt eller sensitivt. Her er særlig elever som har opplevd usikkerhet eller utfordringer med problemstillinger knyttet til «kjønn og seksualitet» trukket frem. Dette kan tyde på at utfordringen ligger i møtet mellom ulike elever med ulike erfaringer og opplevelser med temaet. I lys av disse eksemplene og fortellingene til lærerne har jeg argumentert for at Sætras (2019) situasjonalistiske tilnærming til kontroversielle temaer kan beskrive det kontekstbaserte og uforutsette ved å åpne for diskusjoner om denne tematikken. Dette kommer særlig fra erfaringene lærerne forteller om fra problemstillinger som omhandler «Kjønn og seksualitet», hvor lærerne opplever den store forskjellen i elevenes erfaringer med temaet som problematisk.

Selv om det uforutsette og kontekstavhengige med kontroversielle temaer fremheves som utfordrende, forteller lærerne også om en mulighet klasserommet gir til å aktualisere

nettopp disse temaene. Gjennom en mer aktiv lærerrolle hvor de ser på sin egen rolle som «utfordrer» som viktig (Europarådet, 2016). Flere av eksemplene peker på at lærerne tar denne rollen, ikke for å overbevise elevene, men heller for å eksponere elevene for flere perspektiver og erfaringer. De peker også på klasserommet som en god arena for elevene å nettopp møte meningsmangfold, og her trekkes deres egen rolle som «utfordrer» av elevenes oppfatninger og førforståelse opp som spesielt relevant. Lærerne stiller seg positive til meningsmangfold og det at det skal være lov å være uenige, men de peker også på en «trygghet» som må ligge til grunn. Denne «tryggheten» har jeg tolket som at lærerne er opptatt av gode relasjoner mellom elevene på tross av uenighet.

Videre vil jeg fremheve hvordan lærerne i denne oppgaven forteller om muligheten aktualisering og diskusjon om kontroversielle temaer gir for å ha engasjerende diskusjoner som elevene bryr seg om. De opplever at engasjementet for kontroversielle temaer, fører til gode diskusjoner hvor elevene får trene seg på å diskutere og være uenig. Dette begrunner de med at diskusjoner om kontroversielle temaer ofte er temaer hvor elevene får mulighet til å bruke egne meninger og erfaringer i undervisningen. Denne oppgaven har belyst dette engasjementet fra et fra et lærerperspektiv, men likevel kan det underbygge det *subjektive emosjonelle engasjementet* som elevene i studien til Børhaug og Borgund (2018) forteller om. En forutsetning og en utfordring som pekes på av lærerne er at elevenes engasjement kan ta for mye plass i diskusjonene, noe som kan gå på bekostning av de mer kunnskapsrettede og faglige ambisjonene som samfunnsfaget har, som også strekker seg lengre enn elevenes erfaringer og interesser. Som jeg har vist i oppgaven så fremhever lærerne at elevene må koble egne erfaringer og interesser til fagbegreper og teori, sånn at det ikke ender opp med å bli det Knut kaller en «kantineprat». I flere av eksemplene beskriver lærerne det som at elevenes engasjement tar mye plass og kan gå på bekostning av det faglige.

I lys av den aktive rollen lærerne i denne oppgaven beskriver at de tar vil jeg trekke frem et annet mulig funn og en mulighet som lærerne peker på. Når de forteller om seg selv som «utfordrere» fremhever de hvordan de utfordrer elevene med vanskelige og kontroversielle diskusjoner for at elevene skal bli sikrere på egne meninger. Dette har jeg valgt å kalle en *myndiggjørende* begrunnelse for å bruke kontroversielle temaer. Dette belyses også gjennom hvordan lærerne er restriktive med å være åpne om egne meninger, fordi de knytter bekymring til hvorvidt det vil påvirke elevenes selvstendige utforskning og danning av egne meninger.

5.2 Didaktiske implikasjoner

Oppgavens omfang begrenser seg til seks samfunnsfaglæreres erfaringer, men den kan likevel belyse noen utfordringer og muligheter for lærerrollen i møte med kontroversielle temaer i klasserommet. Jeg vil først trekke frem en mulig utfordring knyttet til uvissheten som ligger i å aktualisere kontroversielle temaer i diskusjoner. Her kan fokus på lærer-elev-relasjoner og kjennskap til klassen være nyttige virkemidler for å gjøre dette møtet lettere, både for læreren og for elevene.

Jeg vil også peke på muligheten som ligger i å aktualisere kontroversielle temaer i samfunnsfag. For det første kan det være en inngang til diskusjoner om samfunnsfaglige temaer. Videre kan klasserommet være en god arena for elevene å møte et meningsmangfold som elevene ikke nødvendigvis blir eksponert for gjennom venner eller på andre arenaer. Her vil jeg trekke inn muligheten som ligger i at læreren tar en aktiv rolle i diskusjoner. Strategiene lærerne peker på i denne oppgaven, i møte med kontroversielle temaer, som perspektivtakning og «utfordring» av elevenes førforståelse kan være gode strategier å anvende i diskusjoner hvor det diskuteres temaer som berører elever, eller hvor læreren opplever at elevene trenger å møte flere erfaringer og perspektiver. Dette kan være en måte å formidle verdier på i klasserommet, uten å nødvendigvis «overbevise» elevene eller være eksplisitt om egne meninger.

5.3 Veien videre

Denne oppgaven begrenser seg til seks læreres erfaringer og fortellinger om bruk av kontroversielle temaer i samfunnsfag. For videre forskning kan det være hensiktsmessig å se på mulighetene og utfordringene jeg har pekt på fra andre perspektiver. Å utforske hvordan en aktiv lærerrolle oppleves fra et elevperspektiv vil være hensiktsmessig. Utfordringen jeg har pekt på i forbindelse med å forene elevenes interesser og erfaringer med samfunnsfaglige begreper og teori er noe studien til Andersen (2020) også peker på. Et interessant spørsmål til videre forskning vil være å finne gode metoder for å aktualisere kontroversielle temaer hvor elevenes interesse og engasjement står i fokus, med fagbegreper og faglig innhold som går utover elevenes engasjement. Jeg håper at min oppgave har bidratt til å belyse noen erfaringer fra læreres bruk av kontroversielle temaer i klasserommet.

Litteraturliste:

- Andresen, S. (2020). Conflict and competence. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151-164. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Bailey, C. (1971). Rationality, Democracy and the Neutral Teacher. *Cambridge journal of education*, 1(2), 68-76. <https://doi.org/10.1080/0305764710010203>
- Barrett, B. (2010). Is "Safety" Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as Safe Space. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.9>
- Bartolomé, L. I. (2008). *Ideologies in education : unmasking the trap of teacher neutrality* (Bd. v. 319). P. Lang.
- Befring, E. & Befring, E. (2015). Forskningsetikk. I E. Befring (Red.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Cappelen Damm akademisk.
- Boeije, H. (2010). Principles of qualitative analysis. I *Analysis in qualitative research* (s. 76-92). SAGE.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power - Emotions and Education* (1st edition. utg., Bd. 1st edition). Routledge.
- Børhaug, K. & Borgund, S. M. (2018). Student motivation for social studies. Existential exploration or critical engagement. <https://doi.org/https://doi.org/10.4119/jsse-902>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- Dunn, A. H., Sondel, B. & Baggett, H. C. (2019). "I Don't Want to Come Off as Pushing an Agenda": How Contexts Shaped Teachers' Pedagogy in the Days After the 2016 U.S. Presidential Election. *American educational research journal*, 56(2), 444-476. <https://doi.org/10.3102/0002831218794892>
- Europarådet. (2016). Å undervise i kontroversielle tema - Læringsressurs for lærere. I Europarådet (Red.). <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Ezzati, R. & Erdal, M. (2017). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*, 0, 146879681668414. <https://doi.org/10.1177/1468796816684145>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk. <https://books.google.no/books?id=c4ZszgEACAAJ>
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Når kjønn og seksualitet utfordres i undervisningen. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive temaer i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213-228.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom : the democratic power of discussion*. Routledge.

- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I O. R. Hunnes, Å. Samnøy & K. Børhaug (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. [123]-142). Fagbokforlaget.
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315-326.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg. utg.). Universitetsforl.
- Kunnskapsdeperatemetet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdeperatemetet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag vg1/vg2*. Kunnskapsdeperatemetet. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAK01-01.pdf?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745-758. <http://www.jstor.org/stable/40971349>
- Negaard, A. (2020). Ytringsfriheten i klasserommet. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/arve-negaard-samfunn-skole/ytringsfriheten-i-klasserommet/259593>
- Nyeggen, A. (2020). Knebling av ytringsfriheten i klasserommet. *NRK*.
<https://www.nrk.no/ytring/knebling-av-ytringsfriheten-i-klasserommet-1.15211507>
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189-1208. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10591279>
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? English title: “Pedagogy of discomfort” - an entry to critical reflection and inclusive teaching? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Silverman, D. (2020). Designing a Research Project. I D. Silverman (Red.), *Interpreting qualitative data* (6E. utg., s. 31-46). SAGE.
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 38(1-2), 139-153.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12>
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 323-339.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-9752.12361>
- Sætra, E. (2020). To ideer om demokratilæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 72-79.
<https://doi.org/doi:10.18261/issn.1504-2987-2020-01-08>
- Sætra, E. (2021a). Discussing Controversial Issues Exploring the Role of Agonistic Emotions. *Democracy and education*, 29, Artikkel 3.
<https://democracyeducationjournal.org/home/vol29/iss1/3>

Sætra, E. (2021b). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345-357.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>

Utdanningsnytt. (2020). *Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever*.
<https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-ytringsfrihet/sporreundersokelse-etter-laererdrapet-i-frankrike-mange-laerere-unngar-temaer-som-kan-virke-stotende-pa-elever/261343>

Vedlegg 1 – Meldeskjema NSD

30.05.2022, 13:24

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Mellom respekt og meningsmangfold- Et studie av fire samfunnsfagsl...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

354267

Prosjekttittel

Mellom respekt og meningsmangfold- Et studie av fire samfunnsfaglæreres klasseromsdiskusjoner

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Nora Mathé

Student

August Mestad

Prosjektperiode

16.08.2021 - 01.07.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
06.10.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 06.10.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 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 vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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 behandles 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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), 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 om behandlingen 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60895a08-53c2-4a6d-a410-a16a4fb0b3d2>

1/2

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *Mellom respekt og meningsmangfold?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan samfunnsfaglærere forholder seg til kontroversielle temaer i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å utforske samfunnsfaglæreres undervisningsstrategier, når det diskuteres kontroversielle temaer. Jeg er særlig interessert i spenningen mellom meningsmangfold og respekt for uenighet fra det tverrfaglige emnet «Demokrati og medborgerskap». Jeg vil først observere klasserom og videre intervju lærerne jeg har observert.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er trukket ut til å delta i prosjektet fordi du er lærer i samfunnsfag på en videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer det at du blir observert under én eller flere undervisningsøkter, samt intervjuet i etterkant. Intervjuet vil ta i underkant av 60 minutter. Intervjuet vil tas opptak av, og opptaket vil lagres forsvarlig.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg og veileder som har tilgang på dataene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.07.2022. Da vil alle data også slettes

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:

August Mestad. augustbm@uio.no

ILS ved Nora Mathé. E-post: n.e.h.mathe@ils.uio.no

Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, e-post: 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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

August Mestad
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Mellom respekt og meningsmangfold*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide masterprosjekt August

Takk for at du vil stille opp

Forklare databehandling/anonymitet

Intervjuet skal handle om dine opplevelser, tanker og strategier rundt håndtering av kontroversielle temaer i klasserommet. *Hvis observert:* Jeg vil bruke observasjonsnotater fra undervisningen som hjelpemiddel og stille deg noen konkrete spørsmål om hendelser i klasserommet

Det er fint om du i løpet av intervjuet ikke oppgir navn på skole, navn på elever eller sensitive opplysninger som politisk/filosofisk oppfatning, helseopplysninger, filosofisk overbevisning, religiøs overbevisning.

1. Generelt om lærerens undervisning

- Gi en beskrivelse av klassemiljøet
 - *Eksempler: Aktiv klasse? Passiv? Bra læringsmiljø?*
 - Kjenner elevene hverandre godt?
 - Kjenner du elevene godt?
- Bruker du ofte diskusjon i undervisningen?
 - Kan du komme på en situasjon hvor du gjorde det?

2. Lærerens organisering av diskusjon

- Hvilken rolle tenker at du at diskusjon har i samfunnsfaget?
- Hvilken rolle spiller det i din undervisning?
 - Hva legger du i ordet diskusjon?
- Hva slags type diskusjoner pleier dere å ha i din klasse?
 - Hvordan ser de ut? Beskriv
 - Hvilke typer diskusjon brukes?
 - *Eksempler: Plenumsdiskusjon, gruppediskusjoner, IGP?*
 - Er diskusjonene rettet mot fagstoff, eller tar du utgangspunkt i elevenes egne meninger, aktuelle temaer?
 - Er det noen type diskusjon som gjør at elevene er mer aktive enn andre?
 - Hvordan oppstår diskusjonene?
 - Spontan?
 - Hvis planlagt: Hvordan foregår forarbeidet?
 - Hvilke kilder bruker du i forkant?
 - Har du kjøreregler/diskusjonsregler?
 - Hva er målet med diskusjonene?
 - Hva kjennetegnes en vellykket diskusjon? Beskriv

- Hvilke grep gjør du for å involvere flest mulig elever i diskusjonene?
- Diskusjonstema
 - Temaet
 - Hender det at dere diskuterer kontroversielle temaer? *Hvis spørsmål om definisjon kommer opp kan Euopakommisjonens definisjon trekkes inn. «Tema som vekker sterke følelser og skaper splid i lokalmiljøer og samfunn» (Europakommisjonen).*
 - Har du eksempler på type temaer?
 - Bruker du spørsmål som elevene kan relatere seg til?
 - Hvis ja, hvordan gjør du det?
 - Bruker du hendelser/caser som skjer/har skjedd eller lager du hypotetiske hendelser?
 - Er det forskjell på engasjementet utfra hvilke type temaer som diskuteres?
 - Finnes det temaer du unngår å ta opp?
 - Temaer som står deg nær/eller som du vet står elever nær?
 - Hvilke begrensninger er det?
 - *Eksempler: Personlige? Skolemessige? Klassemessige? Begrensninger i pensum? Vanskelige elever?*
 - Hva er målet med å diskutere kontroversielle temaer?
 - *Eksempler: Komme til enighet? Få frem ulike sider?*
 - Ser du noe verdi/muligheter ved å diskutere kontroversielle spørsmål?
 - Hva er dine tanker om det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap»? Er det noe som hjelper eller begrenser deg når du diskuterer kontroversielle temaer?
- Egne meninger
 - Har du noen tanker om bruk av egne meninger i samfunnsfag?
 - Spesielt rettet mot spontane diskusjoner
 - Har du et bevisst forhold til hvordan dine egne meninger kommer frem i diskusjoner?
 - Hvis ja, hvorfor?
 - Søker du mest mulig åpenhet rundt egne meninger?
 - Har du eksempler på situasjoner hvor det har vært utfordrende?
 - Bryter du inn i diskusjoner hvor det er åpenbare faktafeil?
 - Hvordan forholder du deg til elever som kommer med krenkende/støtende ytringer?
 - *Eksempler: Bruke det som en del av diskusjonen eller slå hardt ned på det?*

3. Observasjon (*hvis observert*)

- Legge frem det jeg observert
 - Forhøre meg om lærer er enig/uenig
 - Har du noen tanker/refleksjoner rundt observasjonene?
- Knytte dette til svarene som er gitt tidligere

- Avslutningsvis: Har du noe du vil legge til som du ikke har fått sagt?

