



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Kontroversielle temaer i samfunnsfag

En kvalitativ studie om hvordan lærere opplever og håndterer undervisning i kontroversielle temaer

Thea Hanssen

Masteroppgave i lærerutdanning 5 – 10. trinn, LRU-3905, mai 2021

Forord

De som sammenligner å skrive masteroppgave med det å løpe maraton, må enten løpe veldig sakte, eller aldri ha løpt et maraton.

En stor takk til min veileder, Tove Leming. Tusen takk for enestående oppfølging og støtte. Du er en kunnskapsrike dame!

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om kontroversielle temaer i samfunnsfagundervisningen. Kontroversielle temaer i samfunnsfag kan være av ulike slag, men det som forener dem er at ulike oppfatninger konkurrerer, og individer og grupper av individer med ulike perspektiv og meninger står mot hverandre. Dette er en kvalitativ studie som søker å avdekke hvordan et utvalgt lærere opplever og håndterer kontroversielle temaer i undervisningen. Studien tar utgangspunkt i to forskningsspørsmål: 1) Sett i sammenheng med kontroversielle temaer, skal en søke enighet, eller tåle uenighet? 2) Hvor går grensen for hvilke ytringer som aksepteres i undervisningen, og hvordan håndteres kontroversielle ytringer? Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i to motstridende demokratimodeller. Den deliberative demokratimodellen, og den agonistiske demokratimodellen.

I denne studien blir seks lærere som har erfaring med å undervise i samfunnsfag intervjuet. Intervjuene fokuserer på lærerens rolle, hvilke temaer som oppleves som kontroversielle, synet på enighet og uenighet, grensene for ytringsfriheten i klasserommet, håndteringen av ytringer, og hvordan disse elementene påvirker lærerens undervisningspraksis. Lærerne uttrykker at undervisning om kontroversielle temaer er betydningsfullt og viktig i dagens samfunn, men det er utfordrende å tolerere uenighet og meninger som oppleves som kontroversielle. Studien avdekker at lærerne har en deliberativ demokratiforståelse, og tilnærmer seg kontroversielle temaer på en måte som resulterer i at elevene kan enes, og på den måten unngå uenighet og kontroversielle ytringer.

Studien stiller seg kritisk til en utbredt forståelse av samfunnet som et konsensusfellesskap, og argumenterer for at denne forståelsen begrenser opplæringen i kontroversielle temaer. Studien konkluderer med at skolen i større grad må tillate uenighet og en åpen samfunnsdebatt, for å realisere verdigrunnlaget i opplæringen. Dette for å inkludere alle elever. Dette krever en opplæring som bidrar til at elevene blir robuste samfunnsborgere som møter meninger de reagerer på med kunnskap og kritiske spørsmål.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning og beskrivelse av studien	1
1.1	Innledning.....	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Tidligere forskning på området.....	3
1.4	Kontroversielle temaer i skolesammenheng	4
2	Teoretisk rammeverk.....	9
2.1	Demokratiforståelse	9
2.2	Lærerens kommunikative strategi	12
3	Metode og metodiske begrunnelser.....	15
3.1	Forskningsdesign.....	15
3.2	Kvalitativt intervju	16
3.3	Analysemetode	20
3.4	Reliabilitet og validitet	24
4	Analyse og diskusjon	27
4.1	Søke enighet, eller tåle uenighet?.....	27
4.2	Hvor går grensen for hvilke ytringer som aksepteres i klasserommet?	40
5	Avslutning og veien videre	49
	Referanseliste	53
	Vedlegg	57

1 Innledning og beskrivelse av studien

1.1 Innledning

Kanskje du spør i angst, udekket, åpen, hva skal jeg kjempe med, hva er mitt våpen? Vårt våpen skal være kunnskap som avdekker og ikke tilslører. Det skal være den aktive samfunnsdebatten, de kritiske ordskiftene og de helt nye spørsmålene.

Nordahl Griegs svar gjelder oss alle: våpenet er «troen på livet vårt, menneskets verd»

Utdraget over er slutten på talen som ble holdt av statsråd for forskning og høyere utdanning, Tora Aasland, ved semesterstart i 2011. Innholdet i talen er like aktuelt i dag, og beskriver utgangspunktet for denne masteravhandlingen. Skolen er en fantastisk arena, og skal være et sted hvor barn og unge utvikler kunnskap, holdninger og ferdigheter som de kan ta med seg videre i livet. Dette er avgjørende for at dagens elever skal kunne mestre livet, delta i arbeid og føle tilhørighet til fellesskapet i samfunnet. Skolen må tilrettelegge for en undervisning som tar utgangspunkt i den aktive samfunnsdebatten, de kritiske ordskiftene, og de helt nye spørsmålene. Det hviler et stort ansvar på den enkelte lærer, fordi det er læreren som må tilrettelegge for en undervisning som sikrer dette formålet.

Motivasjonen for å skrive en masteroppgave om kontroversielle temaer oppstod når jeg forstod at jeg ikke ønsket å skrive om det. Nysgjerrigheten i meg vokste, og jeg studerte mine egne tanker nøye for å prøve å forstå hvorfor jeg forsøkte å vende tankene vekk fra denne tematikken. Valg av tema for min masteroppgave handler først og fremst om å utfordre meg selv. Jeg er et menneske som helst unngår uenighet og konflikt dersom jeg kan. Samtidig er jeg veldig interessert i mennesker, og deres tanker. Det er spennende å lytte til mennesker som har en annen virkelighetsoppfattelse enn meg selv, og å sette seg inn deres forståelse. Jeg ønsker at mine fremtidige elever skal føle på et klasseromsklima hvor det er akseptabelt å være uenig, og der ytringsfriheten står sterkt. Samtidig er dette utfordrende, fordi ytringsfriheten, selv om den ikke er absolutt, utfordrer den oss fordi den omfatter uttalelser som kan oppfattes som kontroversielle og sjokkerende. Det er vanskelig å skulle se for seg hvordan en som lærer skal kunne tilrettelegge for en åpen og fri samfunnsdebatt, og samtidig sikre at hver enkelt elev føler seg ivaretatt og trygg.

Kerr og Huddleston (2017) skriver at europeisk ungdom ofte ikke får muligheten til å diskutere kontroversielle tema på skolen fordi de blir oppfattet som for utfordrende å undervise i. De beskriver at tematikk knyttet til ekstremisme, kjønnsrelatert vold, barnemishandling eller seksuell legning blir nedprioritert i undervisningssammenheng. Samtidig har bruken av kontroversielle temaer i skolen blitt et høyst aktuelt utdanningsspørsmål, fordi flere alvorlige voldshendelser og uroligheter har ført til at utdanningsspørsmålet om hvordan skoler bør undervise i demokrati og menneskerettigheter har reist seg. De nevner hendelser som opptøyene i London i 2011, massedrapene i Oslo og på Utøya i 2011 og angrepet på Charlie Hebdo i Paris i 2015 som betydningsfulle hendelser for å diskutere hvilken rolle skolen spiller for ungdoms utvikling av demokratiske holdninger og medborgerskap. I dag kan vi tilføye flere alvorlige hendelser som er med på å forsterke behovet for at kontroversielle temaer blir prioritert i skolen. Lærerdrapet i Frankrike i slutten av 2020 vekket sterke reaksjoner, også i Norge, der en lærer ble halshugd etter å ha vist Muhammed- karikaturen i en undervisningsøkt om ytringsfrihet. Politiets sikkerhetstjeneste (2021) skriver i sin nasjonale trusselvurdering at ekstrem islamisme og høyreekstremisme fortsatt forventes å utgjøre de største terrortruslene mot Norge i dag. Flere unge mennesker søker tilhørighet til ekstreme grupper, og senest i 2019 gjennomførte en 22 år gammel mann et rasistisk motivert drap og et angrep mot en moské i Bærum. Drapet på George Floyd skapte store demonstrasjoner verden over, og bevegelsen satte fokus på politivold, etnisk profilering, diskriminering av etniske minoriteter i det amerikanske rettssystemet og i samfunnet for øvrig. Disse hendelsene er med på å vise aktualiteten av behovet for å diskutere kontroversielle temaer i skolen.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i det overforstående er oppgavens problemstilling:

Hvordan opplever og håndterer læreren undervisning i kontroversielle temaer?

Problemstillingen min er vid, fordi det er flere aspekter ved tematikken jeg ønsker å studere. Jeg fant det dermed mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i denne problemstillingen, og videre formulere noen forskningsspørsmål. Disse er som følger:

Forskningsspørsmål 1:

Sett i sammenheng med kontroversielle temaer, skal en søke enighet, eller tåle uenighet?

Forskningsspørsmål 2:

Hvor går grensen for hvilke ytringer som aksepteres i undervisningen, og hvordan håndteres kontroversielle ytringer?

1.3 Tidligere forskning på området

Anker og Von der Lippe (2016) undersøkte læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. De ønsket å finne ut av hvordan skoler har håndtert terrorhendelsene som rammet Norge 22. juli 2011. Bakgrunnen for deres studie var en elevundersøkelse som viser at elever uttrykker at de strever med å forstå hva som skjedde, hvordan det skjedde, og ikke minst hvorfor det skjedde. Enkelte elever hevder til og med at 22. juli har blitt et tabu i skolen. I denne undersøkelsen ønsket de dermed å finne ut hva lærere selv sier om hvordan de håndterer å undervise om terrorhendelsen. Funnene er blant annet at lærere opplever at de mangler både faglig kompetanse og pedagogiske ferdigheter til å lede samtaler om kontroversielle temaer knyttet til religion og terrorisme. Det kommer frem at det oppleves som utrygt å åpne opp for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger.

Røthing (2009) arbeider med spørsmål knyttet til kritiske og interseksjonelle perspektiver på mangfold i skole og utdanning. I en studie om undervisning om seksualitet intervjuet hun en informant som ga uttrykk for at hun hadde et ønske om å påvirke og endre elevenes forståelser av seksualitet. Hun ønsker å synliggjøre maktforholdet mellom majoritet og minoritet og hvordan heteroseksualitet stadig tas for gitt som en selvsagt referanseramme i samtaler mellom mennesker. Etter hvert fikk læreren en anklage fra en elev som fortalte at moren hennes mente at læreren forkynnet homofili til elevene. Denne tilbakemeldingen førte til at informanten ikke lengre underviser om homofili som seksuell legning, og heller støtter seg på lærebøker og lar elevene arbeide selvstendig med tematikken

Worren (2017) undersøker i sin masteroppgave hvordan lærere tolker hva det innebærer å være en kritisk tenkende person og hvordan de operasjonaliserer utviklingen av slike evner i skolen. Funnene i avhandlingen er blant annet at lærerne mener at det er mindre debatt i skolen i dag enn det var for tjue år siden, og at elevene virker mer redd for å ta ordet og å uttrykke uenighet med andre. Grunnen til dette, ifølge funnene til Worren, er at elevene er

redd for å fornærme andre. Avhandlingen viser også at lærerne avgrenser tematiseringen av kontroversielle temaer som går på individnivå, og endrer tilnærmingen til et tema dersom det er elever i elevgruppen som har erfaringer knyttet til tematikken.

Denne masteroppgaven vil være et bidrag til forskningen innenfor samfunnsdidaktikken. Den bidrar med innsikt og kunnskap i feltet ved å belyse hvordan et utvalg lærere opplever og håndterer kontroversielle temaer i undervisningen. Den bidrar også til at jeg tilegner meg innsikt og kunnskap om en tematikk som vil være relevant for mitt yrke, og mitt personlige liv.

1.4 Kontroversielle temaer i skolesammenheng

Hva forstår vi som kontroversielle temaer?

Stradling definerer kontroversielle temaer på følgende måte:

«Issues that deeply divide a society, that generate conflicting explanations and solutions based on alternative value systems, are considered controversial” (Stradling, 1984, s. 121).

Ljunggren, Öst og Englund (2015) tar utgangspunkt i definisjonen til Stradling, men utdyper gjennom å skrive at kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen kan være av ulike slag. Det som forener dem og gjør at det er passende å beskrive dem som kontroversielle handler ikke bare om at det ikke finnes et entydig svar på spørsmålet, men også at det er ulike oppfatninger om hvorvidt spørsmålet er kontroversielt eller ikke. I tillegg oppfattes spørsmålene som kontroversielle fordi individer og grupper av individer med ulike perspektiv og meninger står mot hverandre. Selve kontroversen ligger altså i at ulike oppfatninger konkurrerer, ikke bare om spørsmålets svar eller fasit, men også om hvordan spørsmålet skal vurderes og tillegges betydning.

Stradling (1984) argumenterer for at lærere bør undervise i kontroversielle temaer fordi temaene berører som regel vår tids viktige sosiale, politiske, økonomiske eller moralske problemer. Mye av tematikken kan også være direkte relevante for elevenes liv, og i dagens samfunn hvor elevene eksponeres for informasjon på internett, er det behov for at skolen kan bidra til å avmystifisere og tilrettelegge for diskusjon. I tillegg kan diskusjonen av kontroversielle temaer bidra til kunnskap, holdninger og atferd (Stradling 1984; Kerr & Huddleston, 2016).

Fokus på kontroversielle temaer i kunnskapsløftet

Skolen har et ansvar for å danne og utdanne demokratiske medborgere. Formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998) §1 – 1 lyder som følger:

[...] Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte. Elevane og læringane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liv sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskertrang [...]

Innenfor samfunnsfagsdidaktikken finnes det flere tilnærminger til hvordan undervisningen kan bidra til demokratiopplæring hos elevene. Stray (2011) forsker på demokratiet i skolen og vektlegger at demokratiundervisningen må omfatte det å lære *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Opplæring om demokrati handler om å gi elevene kunnskaper om demokratiet som styreform, om valg og hvordan politiske prosesser foregår. Opplæring for demokratiet innebærer å stimulere elevene til kritisk tenkning, lære dem å undersøke problemstillinger fra flere sider, og å argumentere for seg. Opplæring *gjennom* demokratisk praksis går ut på at eleven selv utvikler en forståelse av demokratiet gjennom aktiv deltakelse. Kerr og Huddleston (2016) argumenterer for at kontroversielle temaer bidrar til å styrke elevenes kunnskap om medborgerskap, verdier og ferdigheter som styrker elevene til å bli informerte, aktive og ansvarlige borgere. Harwood og Hahn (1990) er også blant de som støtter opp om diskusjon av kontroversielle temaer i samfunnsfagundervisningen. Gjennom å diskutere kontroversielle temaer blir elevene forberedt på deres rolle som medborgere i et samfunn, hvor de må ta stilling til ulike sosiale problemer. Kontroversielle temaer kan brukes som utgangspunkt for å fremme elevenes evne til kritisk tenkning, fordi elevene utvikler kognitive evner som å konstruere hypoteser, innhente informasjon og videre vurderer informasjonen. De argumenterer også for at diskusjon av kontroversielle temaer forbedrer elevenes mellommenneskelige ferdigheter. Elevene utvikler holdninger og kommunikasjonsevner, som å lytte og formulere empatiske og forståelsesfulle svar. Denne avhandlingen tar utgangspunkt i at kontroversielle temaer kan brukes som utgangspunkt for å danne og utdanne demokratiske elever. Kontroversielle temaer kan gi elevene opplæring *for* demokrati, men også *gjennom* demokrati hvis klasserommet oppleves som et trygt sted hvor elevene opplever at de kan dele sine meninger. For å få forståelse for hvordan kontroversielle temaer prioriteres i skolen, og

hvilke føringer som er gjeldende når det undervises i og om kontroversielle temaer, er det relevant å se på læreplanen.

I den overordnede delen av læreplanen beskrives det at opplæringen skal gjøre elevene bevisst på deres tilstedeværelse, påvirkning og betydning i dagens samfunn, men også forberede elevene på fremtiden. Demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, likestilling og den enkeltes tros – og ytringsfrihet blir beskrevet som viktige (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevenes evne til å tenke kritisk har fått betydelig plass i læreverket. Elevene skal lære å tenke kritisk, være nysgjerrige, stille spørsmål og å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. I opplæringens verdigrunnlag står det at det alltid vil være spenninger mellom ulike interesser og syn, og at lærere derfor må bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette virker i utgangspunktet som en forståelig oppgave, men i praksis kan det skape utfordringer for læreren. Koritzinsky (2020) beskriver at verdigrunnlaget skolen skal formidle og forsterke ofte er så generelt formulert at det må tolkes. Læreren skal formidle respekt og toleranse for ulike verdier, og Koritzinsky spør dermed om det betyr at alle slags moralske vurderinger er like gyldige eller har krav på samme respekt. For å understeke dette setter han spørsmålstegn til om vi skal tolerere arrangert eller grader av påtvunget giftermål, omskjæring av nyfødte barn, eller rasistiske ytringer fordi ytringsfriheten er en viktig demokratisk verdi. Koritzinsky får frem essensen av det jeg ønsker å undersøke i denne studien, nemlig hvor grensene skal gå. Kontroversielle temaer sett i sammenheng med kritisk tenkning kan i praksis skape en rekke pedagogiske utfordringer, fordi spørsmålet blir dermed hvor kritisk elevene skal få lov til å være? Det skaper en spenning mellom skolens dannelsesmandat for opplæring til felles verdier og skolens mandat for opplæring av kritiske selvstendige og tenkende elever. Skal læreren vektlegge at elevene skal få lov til å komme med meningene sine, selv om disse meningene potensielt kan virke sårende eller krenkende på medelever? Eller skal elevene få lov til å være kritiske så lenge det er innenfor de rammene vi aksepterer? Og hvem er *vi* i denne sammenhengen, er det den enkelte lærer?

Kontroversielle temaer er ikke et begrep som skiller seg ut i læreplanen. Det står ikke bestemt at elevene skal lære om kontroversielle temaer, men flere av kompetansemålene går inn på temaer som oppleves som kontroversielle, og som potensielt kan skape uenighet i klasserommet. Hvorvidt et tema blir behandlet som kontroversielt i undervisningen er avhengig av lærerens tilnærming til temaet (Anker & Von Der Lippe, 2016). Det er flere

temaer innenfor samfunnsfag som kan oppleves som kontroversielle å undervise i. Jeg vil ikke vise til konkrete kompetansemål, men kompetansemål som handler om politikk, identitet og seksualitet, mangfold og kulturer, klima og miljø og ekskludering og rasisme, er eksempler på kompetansemål som kan oppleves som kontroversielle.

2 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i to motstridende teorier om demokratiforståelse. Habermas (1999) sin grunnleggende teori om kommunikativ handling, og hans deliberative demokratimodell, anvendes ofte som et perspektiv for å forstå hvordan demokratiets borgere kan samhandle for å oppnå idealet om enighet. For å utfordre denne forståelsen anvender jeg i tillegg Mouffe (2015) sin agonistiske demokratimodell som et alternativt perspektiv. Lars Laird Iversen (2014) og Ljunggren og Öst (2010) blir sentrale bidragsyttere.

2.1 Demokratiforståelse

Deliberativ demokratiforståelse

Habermas (1999) sin deliberative demokratimodell innehar elementer fra både den liberale og den republikanske demokratimodellen, men vektlegger at den kommunikative handlingen mellom mennesker er den viktigste prosedurale prosessen for å skape enighet i samfunnet. For Habermas er det først og fremst den offentlige diskusjonen som driver demokratiet fremover, ettersom vi gjennom rasjonell og saklig argumentasjon kan finne frem til enighet om fornuftige løsninger som gagnar fellesskapet på best mulig måte (Eriksen & Weigård, 1999).

I den deliberative demokratiforståelsen er begrepet om kommunikativ handling viktig. Det tar utgangspunkt i at aktører etterstreber å komme til enighet, og å nå frem til en gjensidig forståelse (Eriksen og Weigård, 1999). For at en samtale skal oppfattes som meningsfull, tar den deliberative demokratimodellen utgangspunkt i at det må ligge visse gyldighetskrav i ytringene. Habermas (1999) tar utgangspunkt i at felles moralnormer ikke lengre kan begrunnes religiøst i dagens flerkulturelle, vitenskapsbaserte samfunn. Han insiterer på at moralske normer og prosedyrer kun kan begrunnes med overbevisende begrunnelser. Det er institusjonaliseringen av argumentasjonsprosedyrer som sikrer demokratiets legitimitet, hvor man som borger forplikter seg til å gi tilslutning til de beste argumentene i den offentlige samtalen. Habermas (1999) har formulert et sett med normer som må ligge til grunn for normativ argumentasjon:

- a) Åpenhet: Ingen som kan kunne levere et relevant bidrag, får utelukkes fra deltakelse.
- b) Likhet: Alle deltakere skal gis samme mulighet til å bidra.

c) Oppriktighet: Deltakerne må mene det de sier.

d) Tvangfrihet: Kommunikasjonen må være fri for ytre og indre tvang, slik at ja/nei stillingtaking til kritiserbare gyldighetsfordringer bare er motivert av overbevisningskraften i bedre grunner

(Habermas, 1999, s. 26).

Hvis deltakerne ikke har en enighet angående den situasjonen de står ovenfor, vil de gjennom å legge frem nye kritiserbare ytringer forsøke å påvirke hverandre til å justere sine fortolkninger, og slik nå frem til en enighet, eller et kompromiss, som alle kan stå personlig inne for (Eriksen & Weigård, 1999). Det er institusjonaliseringen av argumentasjonsprosedyrer som sikrer demokratiets legitimitet, hvor man som borger forplikter seg til å gi tilslutning til de beste argumentene i den offentlige samtalen. All kunnskap er i prinsippet feilbarlig, og konklusjoner må derfor sees på som reviderbar. Eriksen og Weigård (1999) utdyper dette med å beskrive at perspektivet til Habermas innebærer det en kan kalle en prosedural rasjonalitetsforståelse. Det er ikke nødvendigvis innholdet eller konklusjonen en kommer frem til som er viktig, men heller måten en kommer frem til svarene på, at denne måten bidrar til enighet. Det innebærer åpenhet rundt svarene, at de alltid kan utfordres, kritiseres og prøves igjen. Det rasjonelle blir da det som de sterkeste argumentene kan framføres til fordel for. Dette garanterer ikke at vi i alle tilfeller når fram til de riktige svarene, men det garanterer at vi hele tiden kan teste resultatene på nytt dersom vi har grunn til å tvile på at de er riktige (Eriksen & Weigård, 1999).

Forstått i en skolesammenheng vil opplæringens ideal være konsensus og enighet blant elevene. De prosedurale prosessene blir vektlagt, og et viktig formål med opplæringen, fra dette perspektivet, er at elevene benytter seg av sine kommunikative ferdigheter for å komme frem til en løsning eller en enighet alle kan slutte seg til.

Agonistisk demokratiforståelse

Mouffe (2015) hevder at dagens demokratiske samfunn er basert på en antipolitisk visjon som nekter å anerkjenne den antagonistiske dimensjonen i demokratiet, og mener at troen på muligheten for en universell rasjonell enighet gir opphav til mange av problemene som demokratiske institusjoner står ovenfor i dag. Mouffe mener, i motsetning til Habermas, at

demokratiet må arbeide for å opprettholde en levende, agonistisk og offentlig sfære preget av uenighet.

Den agonistiske demokratimodellen blir presentert som et alternativ til den deliberative modellen, fordi Mouffe mener at politikken i større grad har gått fra valget mellom venstre og høyre, til at vi nå står ovenfor valget mellom rett og galt. En konsekvens av denne utviklingen, mener hun, er polarisering og økende ekstremisme i samfunnet. Hun argumenterer for at samfunnet mangler arenaer hvor konflikter kan anta en agonistisk form, fordi motstridende meninger ikke lengre blir formulert som en politisk konfrontasjon, men heller som en moralsk konfrontasjon mellom godt og ondt, og fører til at selve konflikten får en antagonistisk form, hvor motstanderen oppfattes som en fiende som må ødelegges (Mouffe, 2015). I teorien om den agonistiske demokratimodellen er en sentral distinksjon skillet mellom begrepene «politikk» og «det politiske». Mouffe beskriver det politiske som en antagonistisk dimensjon som er iboende i ethvert fellesskap. Dimensjonen kan sees på som et rom for makt, konflikt og antagonisme, og står dermed i kontrast til for eksempel Habermas sin forståelse som betrakter det politiske som et rom for frihet og offentlig deliberasjon. I følge Mouffe kan den antagonistiske dimensjonen ikke overses, endres eller gjøres noe med. Politikk beskrives som det settet av praksiser og institusjoner som bidrar til å etablere en orden for å sikre menneskers sameksistens til tross for konflikter som blir skapt av det politiske. Tydeliggjøringen av distinksjonen mellom begrepene gir, i følge Mouffe, mulighet for nye refleksjonsmuligheter i politisk teori.

Lars Laird Iversen (2014) sin teori om uenighetsfellesskapet ligner Mouffe sin agonistiske demokratiforståelse. Iversen kritiserer en utbredt konsensus om at fellesskapet hviler på delte verdier. Han hevder at samfunnet er et uenighetsfellesskap, og alltid har vært det. Alt for mange har en oppfatning av at nordmenn deler et sett verdier som gjør oss til oss. En konsekvens av denne verdiretorikken fører, i følge Iversen, kun til dypere og mer fastlåste skillelinjer mellom grupper av folk i Norge, og at retorikken til altfor mye offentlig debatt fører til en usaklig diskusjon om verdiene er «våre» eller «deres» (Iversen, 2014, s. 12). Det omtalte utsagnet til daværende innvandrings- og integreringsminister Sylvi Listhaug om at *«her spiser vi svin, drikker alkohol og viser ansiktet vårt. Man må innrette seg etter de verdier, lover og regler som er i Norge når man kommer hit»* fra 2016 viser at Iversens sin oppfatning av verdiretorikken til dels er fremtredende i politikken og samfunnsdebatten i Norge.

Uenighetsfellesskapet blir definert som en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse en utfordring (Iversen, 2014, s. 12). Klasserommet er, ifølge Iversen, et idealtypisk uenighetsfellesskap. Elevene er kastet sammen i et fellesskap, og idealet er å fungere sammen til tross for uenighetene. Samtidig argumenterer han for at skolen fungerer som en øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse, fordi elevene kan diskutere og fremme sine meninger uten å få store konsekvenser for det. Han hevder derfor at skolen gir en mulighet for elevene å trene på ferdigheter som er gode å ha i samspill med andre (Iversen, 2014, s. 16).

Sett i en skolesammenheng blir opplæringens ideal en åpen og fri meningsutvikling, preget av motstridende meninger og perspektiver. I likhet med den deliberative demokratiforståelsen blir de prosedurale prosessene vektlagt, men fokuset på konsens og enighet blir ikke vektlagt. Uenigheten opprettholder en levende og fri debatt.

2.2 Lærerens kommunikative strategi

Lærerens demokratiforståelse vil ha innflytelse på lærernes undervisningspraksis. Læreren vil, bevisst og ubevisst, påvirke hvilke temaer som blir prioritert og nedprioritert i undervisningen, og hvordan læreren tilnærmer seg håndteringen av ulike tematikk. Ljunggren og Öst gjennomførte i 2010 en undersøkelse om hvordan et utvalg lærere i Sverige tilnærmet seg kontroverser i klasserommet. De beskriver at læreren tolker og tilnærmer seg opplæringens verdier og skolens samfunnsoppdrag ulikt i praksis, og at dette har betydning for relasjonen mellom lærerens aksept for kontroverser og valg av kommunikativ strategi i klasserommet. Studien deres beskriver fire ulike roller læreren kan innta i møtet med kontroversielle uttalelser fra elever, eksemplifisert i figuren under:

Kommunikativ strategi	Kontroversacceptans	
	Hög	Låg
Normdialog	1 DEBATTLEDAREN låter eleven ifråga motivera sina åsikter. Ger övriga i gruppen chansen att kommentera. Ger själv så objektivt som möjligt sin syn på saken.	2 FOSTRAREN förhindrar fortsatta uttalanden från eleven under lektionen, men diskuterar den enskilt med eleven. Beror på vad det gäller men vill undvika att alla elever blir indragna i diskussionen.
Normförmedling	3 NORMFÖRMEDLAREN öppnar för diskussion samt gör en tydlig markering om vad han/hon reagerar på i elevens uttalande. Berättar hur samhället ser på ett sådant uttalande. Hänvisar i förekommande fall till aktuella lagutrymmen.	4 AVVISAREN förhindrar dialog och markerar sitt avståndstagande. Motiverar kort varför. Om eleven vill fortsätta föra fram sina åsikter så kommer den att avvisas.

Figur 1: Relasjonen mellom lærerens aksept av kontroverser og valg av kommunikativ strategi

Den første kategorien er *debattledaren*. Læreren lar elevene diskutere meningene åpent med hverandre. Læreren gir sitt eget syn på saken i diskusjonen, men prøver imidlertid ikke å hevde sin egen posisjon som den eneste riktige. Elevene får prøve ulike argumenter mot hverandre og selv ta stilling til sin egen oppfatning. Dette innebærer at diskusjonen kan ende i uenighet. Den andre kategorien er *fostraren*. Læreren lar ikke meninger eller uttalelser føre til en diskusjon i klasserommet. Diskusjonen vil forstyrre innholdet i den ordinære undervisningen. Læreren diskuterer oppfatningen med den enkelte eleven etter undervisningen. Dette innebærer at oppfatningen ikke får testes i en offentlig diskusjon i klasserommet, og elevene får dermed ikke mulighet for å teste egne argumenter eller å ta stilling til oppfatningen. Den tredje kategorien er *normförmedlaren*. Læreren lar meningene føre til en diskusjon i klasserommet, men i motsetning til debattlederen, markerer læreren tydelig sine standpunkt, og forsterker standpunktet gjennom å vise til samfunnsmessige normer og eventuelt et gjeldende juridisk regelverk. På denne måten gjør lærerne elevene bevisst på samfunnets syn, og hvordan elevene basert på disse normene burde ta stilling til oppfatningen. Den fjerde kategorien er *avvisaren*. Læreren forhindrer diskusjon i klasserommet og markerer og rettferdiggjør sin distansering fra oppfatningen. Læreren som

avviser tillater ikke meningen, eller begrunnelsen for meningen. Dette gjelder både for eleven som uttalte meningen, og andre elever i klassen. Hvis eleven, eller en annen elev, fortsetter å komme med lignende uttalelser, avviser læreren uttalelsen.

Det teoretiske rammeverket vil bli brukt når jeg analyserer og diskuterer datamaterialet mitt, men først vil jeg presentere hvordan jeg metodisk har gått til verks.

3 Metode og metodiske begrunnelser

Formålet med masteroppgaven er som nevnt å undersøke hvordan lærere opplever og håndterer undervisning knyttet til kontroversielle temaer. I dette kapittelet beskriver og begrunner jeg mine metodiske valg. Jeg vil gi en redegjørelse for valg som er gjort i forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og analysen av empirien, for å kunne besvare masteravhandlingens problemstilling.

3.1 Forskningsdesign

Fenomenologisk tilnærming

Masteravhandlingens problemstilling er formulert med en ordlyd som søker innsikt i menneskers tankeverden. Det ble hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming for å undersøke hvordan lærere opplever og håndterer undervisning knyttet til kontroversielle temaer.

Innenfor den kvalitative forskningstilnærmingen finner vi fenomenologiske studier, og forskningsdesignet mitt kan plasseres innenfor dette metodefeltet. Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Giorgi 1985; Postholm, 2010). Kontroversielle temaer er fenomenet jeg ønsker å undersøke. Forskningen ønsker å undersøke hvilken mening lærere legger i opplevelsen av å undervise i kontroversielle temaer. Innenfor fenomenologien kan en skille mellom et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv. Jeg tar utgangspunkt i et psykologisk, individuelt perspektiv, som fokuserer på individet, og som forsøker å gripe enkeltmenneskets opplevelse, men samtidig forsøke å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider. Tilnærmingen tar utgangspunkt i at det eksisterer en interaksjon mellom mennesket og verden, og at denne interaksjonen er utgangspunktet for meningen og forståelsen av fenomenet. Det innebærer at fenomenet blir opplevd med utgangspunkt i menneskets tidligere erfaringer og verdier. Etter hvert som mennesker gjør nye erfaringer, vil deres oppfattelse, meninger og forståelse videreutvikles. Moustakars (1994: Postholm 2010) beskriver at fenomenologisk forskning innebærer å forstå meningsfulle relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en bestemt kontekst. Opplevelsene kan ikke observeres, fordi erfaringene allerede er avsluttet. Den eneste måten forskeren kan få tilgang til opplevelsen er gjennom dialog med mennesker som har gjennomlevd opplevelsene. Den fenomenologiske forskningstilnærmingen er betydningsfull fordi den bidrar til å tydeliggjøre årsaken til at temaer oppleves som kontroversielle. Dette

skaper forståelse for lærerens didaktiske begrunnelser og hvorfor lærere håndterer kontroversielle temaer ulikt. Det vil sannsynligvis være en likhet blant forskningsdeltakerne i hvilke temaer som anses som kontroversielle, men håndteringen og meninger angående hvilke didaktisk tilnærming som egner seg i undervisning, vil sannsynligvis variere utfra lærerens tidligere erfaringer og opplevelser, og hvilket perspektiv læreren har på demokratiet og skolens rolle for dannelsen av elever.

Jeg anser det også som relevant å knytte forskningen til en hermeneutisk tilnærming. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at hermeneutikken tar utgangspunkt i at kunnskap generes sosialt i samspillet mellom mennesker. Thagaard (2013) beskriver at forskerens innsikt og forforståelse har innflytelse på refleksjonen og fortolkningen av kunnskapen. Videre beskriver hun at mening, fra et hermeneutisk perspektiv, bare kan forstås i lys av den sammenheng det en studerer, er en del av. Det har vært viktig for meg å være bevisst på min egen rolle og innflytelse i forskningsprosessen, og å sikre at forskningsdeltakerne og jeg har forstått hverandre, slik at de kan gjenkjenne seg i min analyse og tolkning. For å unngå misforståelser ble intervjuene innledningsvis brukt til å samtale om hvilken mening forskningsdeltakeren la til grunn for begrepet kontroversiell tematikk. I mitt arbeid som forsker har jeg vært nøye med å analysere og tolke informantens svar ved å bruke den samme forståelsen. Med hermeneutikken som utgangspunkt vil jeg søke å forstå forskningsdeltakerne med et helhetsinntrykk og deretter se datamateriale i tilknytning til masteravhandlingens teoretiske grunnlag.

3.2 Kvalitativt intervju

Jeg anser, med bakgrunn i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, at kvalitative intervjuer egner seg som metode for å samle empiri. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det kvalitative intervjuet som hensiktsmessig når temaer skal forstås ut fra forskningsdeltakerens egne perspektiver. Jeg valgte å utelukke andre metoder for å samle empiri, slik som observasjon og spørreskjema, fordi disse metodene ikke ville gitt meg like utdypende informasjon.

Jeg benyttet meg av semistrukturerte intervju, ettersom det åpnet for at jeg kunne stille forberedt, men samtidig utforske tematikken med en viss handlefrihet. Kvale og Brinkman (2015) beskriver et semistrukturert intervju som hensiktsmessig å bruke når fenomener skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. En intervjuguide benyttes som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Forskningen

min har en abduktiv tilnærming, som betyr at jeg kontinuerlig veksler mellom teori og data (Postholm & Jacobsen, 2018). Før jeg gjennomførte intervjuene var det nødvendig å sette meg inn i teori og eksisterende litteratur, slik at jeg hadde et grunnlag når jeg utformet intervjuguiden. Dette hadde konsekvenser for intervjuene, fordi jeg ønsket å få informasjon som kunne relateres til mitt teoretiske grunnlag, slik at jeg hadde et utgangspunkt for å analysere dataen til teorien. Den semistrukturerte intervjuformen sikret at jeg gjennom intervjuguiden fikk svar på temaene jeg ønsket, samtidig som det åpnet for at informantene kunne bringe inn de perspektivene som var viktige for dem. Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i Thagaard (2013) sine karakteristikk for å skrive en intervjuguide for et semistrukturert intervju. Hun beskriver betydningen av å bruke åpne spørsmål, slik at informanten kan utdype sine synspunkt og erfaringer. Intervjuguiden min inneholdt tolv planlagte hovedspørsmål, og noen forslag til eventuelle oppfølgingsspørsmål.

Gjennomføring av intervju

Informantene fikk intervjuguide og samtykkeskjema i forkant av gjennomføringen av intervjuene. Jeg gjennomførte fire intervju på Teams, og to kunne gjennomføres fysisk. I gjennomføringen ble det benyttet en lydopptaker for å sikre pålitelighet i etterarbeidet, og for at jeg kunne være til stede i intervjusituasjonen. For å forberede meg gjennomførte jeg pilotintervju i forkant av intervjuene. Dette bidro til at jeg følte meg trygg i intervjuene, og førte forhåpentligvis til at informantene følte seg trygg og ivaretatt. Det sikret også at jeg fikk sjekket tekniske innstillinger på datamaskinen, at lydopptakeren fungerte, og at lydopptakeren klarte å registrere lyd fra datamaskinen. Jeg ble, gjennom pilotintervjuet, mer bevisst på min egen rolle i intervjusituasjonen. Det var eksempelvis ikke hensiktsmessig å notere med penn og papir, fordi når jeg noterte ble oppmerksomheten rettet mot skriveprosessen, og i mindre grad til informanten. Jeg gjennomførte som sagt semistrukturerte intervju, og da var det viktig at jeg var til stede i samtalen. I tillegg fikk jeg tilbakemelding i pilotintervjuet dersom spørsmål var formulert på en uklar måte, og sikret at jeg fikk mulighet til å omformulere disse i forkant av de ordentlige intervjuene.

Informantene hadde aldri møtt meg før, og ettersom de fleste kun møtte meg digitalt, var det veldig viktig for meg at informantene følte seg ivaretatt. Jeg initierte til en uformell samtale før jeg startet lydopptakeren, slik at informantene fikk et inntrykk av hvem jeg er, og at de fikk fortelle om seg selv. Jeg brukte kamera når jeg gjennomførte de digitale intervjuene, og alle informantene stilte med kamera, selv om dette ikke var et krav. Forskningstilnærmingen min fremmet som nevnt at informanten bidro til kunnskapsutviklingen, og det var derfor

viktig for meg å fokusere på tilstedeværelsen i intervjuet. Jeg hadde, det Thagaard (2013) beskriver som, en lyttende holdning og fokuserte på at informantene styrte samtalen. Samtidig viste jeg interesse og engasjement, stilte oppfølgingsspørsmål, og fikk dermed informanten til å utdype fortellingene sine. Thagaard skriver at en uheldig konsekvens av forskerens initiativ til å ønske å føre intervjusamtalen videre er at det kan føre til brudd i informantens fortelling. Det var viktig for meg å aldri avbryte informanten, og jeg ventet derfor til jeg oppfattet at informanten var helt ferdig å svare før jeg tok initiativ til oppfølgingsspørsmål. I noen tilfeller oppfordret jeg informanten til å utdype svarene sine, og å dele mer informasjon, ved å stille «kan du si mer om ...». I andre tilfeller utfordret jeg informanten til å utdype formuleringene sine, ved å stille «hva mener du med ...». Det semistrukturerte intervjuet bidro til en dialog med gjensidig forståelse og åpenhet om meningsinnholdet i tematikken.

Varigheten på intervjuene varierte, men alle intervjuene var innenfor tidsrommet 30 – 50 minutter. Jeg transkriberte intervjuene slik at jeg fikk bedre oversikt, og enklere kunne analysere og kategorisere utsagnene til informantene. Intervjuene ble anonymisert, og personidentifiserende informasjon ble behandlet etter retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Utvalgsstrategi

Forskningsdeltakerne som representerer undersøkelsen, ble rekruttert ved bruk av en strategisk utvalgsstrategi. Thagaard (2013) beskriver at strategiske utvalgsstrategier innebærer at en velger forskningsdeltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Kriteriene for å delta i undersøkelsen var at forskningsdeltakeren hadde erfaringer med å undervise i kontroversielle temaer.

Veilederen informerte meg om at tidligere studenter hadde utfordringer med å finne forskningsdeltakere. I tillegg var jeg bekymret for at pandemien kunne hindre lærere i å være villig til å la seg intervju, og at smittesituasjonen kunne føre til at det ikke ville være mulig å gjennomføre intervju. Jeg bestemte meg for at jeg måtte være villig til å gjennomføre digitale intervju. Dette åpnet muligheten for å få tilgang til informanter fra et stort geografisk område, og forskningsdeltakere med tilhørighet til ulike skoler. Jeg sendte mail til skoler i to ulike fylker, men få lærere viste interesse. Noen av tilbakemeldingene jeg fikk var at lærerne ikke følte at de hadde noe å bidra med når det gjaldt denne tematikken. Dette i seg selv er et interessant funn. De få tilbakemeldingene førte til at jeg forsøkte å rekruttere informanter

gjennom sosiale medier. Gruppen Status Lærer er en offentlig gruppe på nettstedet Facebook. Jeg har vært medlem av gruppen i mange år, ikke vært aktiv i den selv, men har registrert at det er en høy takhøyde innad i gruppen for å diskutere saker som omhandler læreryrket. Jeg publiserte et innlegg i gruppen. Det er viktig for meg å understreke at dette ikke er en tradisjonell måte å rekruttere forskningsdeltakere på, og at det derfor kan reise seg noen metodiske og etiske spørsmål. Det var viktig for meg å sikre anonymitet. Medlemmene i gruppen måtte sende meg en personlig melding dersom de hadde lyst å delta i undersøkelsen. Dette for å sikre at anonymiteten deres ikke kunne spores tilbake til det offentlige innlegget mitt. Jeg slettet innlegget når jeg hadde fått forskningsdeltakere. En mulig svakhet med å rekruttere forskningsdeltakere gjennom sosiale medier kan være at disse menneskene er mer opptatt av tematikken enn andre lærere, og at det dermed kan påvirke studien. Christoffersen og Johannesen (2012) hevder at strategisk utvelgelse ikke er representativt. Undersøkelsen har ikke som hensikt å gi et representativt bilde av hvordan lærere i sin helhet behandler undervisning om kontroversielle temaer, men heller å bidra med kunnskap om hvordan et utvalg lærere opplever og håndterer temaet.

Jeg gjennomførte seks intervjuer. Dette virket å være et realistisk antall i forhold til omfang og tidsramme, og samtidig være tilstrekkelig til å gi et rimelig omfangsrikt datamateriale. Forskningsdeltakerne består av fire kvinner og to menn. I neste delkapittel presenterer jeg informantene mine. De presenteres kronologisk, etter hvor mye erfaring de har fra skolen. Det betyr at informant 1 har minst erfaring fra skolen, og informant 6 har mest erfaring. I analysekapittelet referer jeg til «de unge informantene» og «de eldre informantene». De unge informantene er informant 1 – 3, mens de eldre informantene er informant 4 – 6. Jeg ser det ikke som relevant å oppgi eksakt alder på informantene, så jeg har heller valgt å referere til de som «ung» og «eldre».

Presentasjon av informanter

Informant 1	Informant 2	Informant 3
Erfaring: 1 – 3 år	Erfaring: 1 – 3 år	Erfaring: 1 – 3 år
Alder: ung	Alder: ung	Alder: ung
Utdanning: Lektor med master i samfunnsfag	Utdanning: Lektor med master i matematikk	Utdanning: Lektor med idrettsfag som grunnfag.

Arbeidssted: Barneskole	Arbeidssted: Barneskole	Arbeidssted: Videregående
Informant 4	Informant 5	Informant 6
Erfaring: 5 – 10 år	Erfaring: 10 – 15 år	Erfaring: 10 – 15 år
Alder: eldre	Alder: eldre	Alder: eldre
Utdanning: Master sosialantropologi. PPU, årsenhet i norsk	Utdanning: Adjunkt med tilleggsutdanning. Spesialpedagogikk	Utdanning: Master i samfunnsfag.
Arbeidssted: Videregående	Arbeidssted: Ungdomsskole	Arbeidssted: Ungdomsskole

3.3 Analysemetode

Formålet med å analysere er å belyse problemstillingen som ligger til grunn for masteroppgaven. Jeg vil derfor gjengi denne:

Hvordan opplever og håndterer læreren undervisning i kontroversielle temaer?

Jeg har som tidligere nevnt en abduktiv tilnærming til forskningen min, og derfor kan min metode for å analysere gjenkjennes i det Gleiss og Sæther (2021) beskriver som en tematisk analyse. Det å analysere er en prosess som begynner lenge før en setter seg ned med datamaterialet, og som fortsetter helt til analysekapittelet er ferdigskrevet. Gleiss og Sæther uttrykker at funnene og konklusjonene som utvikles i et forskningsprosjekt, henger sammen med problemstillingen og valg av teori, metode og utvalg. Den røde tråden er viktig, og forskningsprosjektet mitt er utformet i en kontinuerlig dialog mellom de ulike delene av prosjektet, slik at masteroppgaven som helhet, henger sammen. Jeg vil forsøke å gi en detaljert beskrivelse av hvordan jeg i praksis utarbeidet analysen min.

Postholm og Jacobsen referer til Giorgi (1985; i Postholm & Jacobsen, 2018) når de presenterer disse tre stegene i en analyseprosess:

- 1) Lese for å få en oppfatning av helheten
- 2) Utvikling av meningsenheter eller koder
- 3) Transformering av deltakernes uttalelser til psykologiske fenomenologiske uttrykk

Det første steget var å transkribere lydfilene fra intervjuet. Som tidligere nevnt gjorde jeg dette i etterkant av hvert intervju. Jeg transkriberte alle intervjuene inn i samme dokument, og brukte intervjuguiden som en struktur. Problemstillingen min er formulert på en måte som gjør at det er interessant for meg å sammenligne informantene, og forsøke å se om det finnes likheter og ulikheter mellom dem. Selv om jeg hadde semistrukturerte intervju, fungerte intervjuguiden som en ramme for intervjuene. Jeg strukturerte derfor dokumentet på en måte som gjorde at jeg enklere kunne sammenligne hva de ulike informantene svarte på de forskjellige spørsmålene jeg stilte. Etter jeg hadde fullført transkriberingen leste jeg gjennom intervjuene for å forsøke å få en oppfatning av helheten. Jeg noterte ned egne tanker om hva materialet kunne fortelle meg, og markerte uttalelser som jeg synes var bemerkelsesverdige og interessante.

Neste steg i prosessen var å utvikle koder. Gleiss og Sæther (2021) skiller mellom tematisk koding og empirinær koding. Jeg har valgt en abduktiv tilnærming, ved å kombinere de to kodene. Tematisk koding beskrives som koder basert i temaer som er utledet fra andre bidrag enn empirien, slik som fra intervjuguiden, forskningslitteraturen eller det teoretiske grunnlaget. Empirinær koding er derimot induktive koder kun basert på empirien. Den abduktive tilnærmingen jeg benyttet meg av, er eksemplifisert i tabellen nedenfor:

Utdrag fra intervju	Empirinær koding	Tematisk koding
<p>Informant 3: Jeg tenker på en måte at man skal være åpen for uenighet, fordi alle har egne meninger, holdninger og sine tilegnede forkunnskaper om ting. Men så skal man kanskje heller aktivt gå inn for å gå ut av undervisningsopplegget med en felles forståelse, ikke nødvendigvis enighet, men en forståelse om hvorfor ting er, eller burde være som de er da</p> <p>Informant 6: Selv om man som lærer skal, på en måte, holde på med menneskerettigheter og fremme demokrati, er det ikke alltid alle som er helt enig med alt. Jeg har hatt mange diskusjoner om pandemien, og de restriksjonene som regjeringen har kommet</p>	<p>Åpen for uenighet, men aktivt gå inn for å gå ut av undervisningsopplegget med en felles forståelse.</p> <p>En forståelse om hvorfor ting er, eller burde være som de er.</p> <p>Ikke alltid alle som er enig med alt</p> <p>Mange diskusjoner om pandemien.</p>	<p>Deliberativ demokratiforståelse. Vektlegger konsensus og enighet.</p> <p>Agonistisk demokratiforståelse. Åpen for å problematisere, kritisere og være uenig med myndighetenes beslutninger.</p>

med i hytt og pine. Det er jo elever som blir provosert over måten myndighetene håndterer pandemien i Norge på. At det er masse smitte i Oslo, men da må elevene sitte hjemme i [en landsdel uten smitte]. Da kan man se det fra begge sider.	Elever som blir provosert over måten myndigheten håndterer pandemien. Se det fra begge sider	
---	---	--

Som eksempelet viser benyttet jeg meg av både empirinær koding og tematisk koding. I analyseprosessen var det enklere for meg å først benytte meg av empirinær tilnærming, og deretter trekke inn og knytte det teoretiske rammeverket mitt til informantenes utsagn. Som nevnt ble sammenligning av informantenes uttalelser sentralt i mitt prosjekt. Dette var ikke i utgangspunktet hensikten med prosjektet, men gjennom å kode empirien ble jeg oppmerksom på likheter og ulikheter mellom informantene, illustrert i tabellen nedenfor:

Utdrag fra intervju	Empirinær koding	Sammenligning
<p>Informant 1: Skolen legger opp til at elevene skal bli kritiske tenkere, og ikke ta alt de hører for god fisk, og da vil det naturligvis være sånn at vi må lære de å være uenig og kritisk til det meste egentlig.</p> <p>Informant 2: Jeg tror at man må tåle å være uenig, man kan ikke være enig med alle i alt, og det gjelder jo på skolen også. Også må man jo bare, lære og å lære de å være uenig og kritisk, og å lære de måter å være uenige med hverandre på.</p> <p>Informant 3: Altså vi kan bli eksponert for så mye som ikke er sant da, så at de lærer seg det å utvikle den kritiske tankegangen gjennom diskusjon og debatt er veldig viktig. Det er sånn de lærer seg å være uenig, gjennom å være kritisk.</p>	<p>Kritiske tenkere</p> <p>Vi må lære de å være uenig</p> <p>Kritisk tenkning</p> <p>Lære de å være uenig</p> <p>Kritisk tankegang</p> <p>Sånn de lærer seg å være uenig</p>	<p>Unge informanter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Knytter uenighet til kritisk tenkning - Skolen må lære elevene å være uenig
<p>Informant 4: Jeg tror det er veldig viktig å lære elevene å tåle uenighet.</p> <p>Informant 5: i utgangspunktet at det er viktig å lære elevene opp i at vi er uenig, fordi det er jo sånn samfunnet er bygd opp, hvis alle skulle vært enig så hadde vi jo ikke hatt så mye fremdrift. Men så er det jo også visse ting vi skal være enige om, eller i hvert fall som jeg som lærer skal opplære elevene mine til å støtte.</p>	<p>Lære elevene å tåle uenighet</p> <p>Lære elevene opp i at vi er uenig</p>	<p>Eldre informanter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skolen må lære elevene å takle og tåle uenighet

<p>Informant 6: Jeg oppfordrer elevene mine fra dag en til å kunne takle uenigheter. Jeg sier alltid til dem at de ikke må være enige med meg eller medelever, men de må tolerere at andre har egne meninger.</p>	<p>Oppfordrer elevene til å kunne takle uenigheter</p>	
--	--	--

Gjennom å kode på denne måten ble jeg oppmerksom på at informant 1, 2 og 3 knyttet uenighet til kritisk tenkning og hadde et annet syn på skolens rolle i sammenheng med uenighet, enn informant 4, 5 og 6. Det ble derfor viktig å formidle dette i analysen min. Jeg har blitt oppmerksom på at flere studenter presenterer funn i sine masteroppgaver. I denne sammenhengen ville denne observasjonen kunne presenteres som et funn, fordi jeg observerer at de unge informantene har et annet syn på uenighet enn de eldre informantene. I analysekapittelet diskuterer jeg nærmere hva sammenhengen kan være, om det kan være på grunn av alder, erfaring eller utdanning for eksempel. Jeg har bevisst valgt å unngå begrepet funn i analysedelen, fordi jeg selv mener at et overdrevent fokus på å finne funn reduserer kreativiteten i å fortolke og analysere datamaterialet. Jeg synes også det er vanskelig å skulle forsvare funn når jeg har en fenomenologisk forskningstilnærming, fordi jeg anser funn som noe veldig fastsatt og bastant.

Det siste steget er å skrive og formidle analysen. I analysedelen har jeg valgt en struktur som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, og analysen vil derfor bestå av to hoveddeler.

Forskningsspørsmål 1:

Sett i sammenheng med kontroversielle temaer, skal en søke enighet eller tåle uenighet?

Forskningsspørsmål 2:

Hvor går grensen for hvilke ytringer som aksepteres i undervisningen, og hvordan håndteres kontroversielle ytringer?

Jeg har valgt å strukturere analysekapittelet mitt slik at jeg presenterer et utvalg empiri, fortolker dette og diskuterer parallelt. Avslutningsvis i masteroppgaven trekker jeg frem den overordnede problemstillingen, og forsøker å svare på denne, samtidig som jeg trekker frem noen momenter fra analysen min som jeg mener er viktig å belyse.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i vurderingen av kvaliteten på empirisk forskning. Christoffersen og Johannesen (2018) beskriver at forskningens reliabilitet handler om å vurdere dataens kvalitet og fremgangsmåten bak datainnsamlingen. Forskningens validitet knytter seg til datamaterialets gyldighet ved å vurdere om funnene kan representere virkeligheten.

Thagaard (2013) skiller mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet viser til i hvilken grad datamaterialet stemmer overens med intensjonen for undersøkelsen, mens ekstern validitet handler om i hvilken grad funnene kan generaliseres. Intervju som datainnsamlingsmetode sikret at jeg fikk innsikt i hvordan et utvalg lærere opplever og håndterer kontroversielle temaer. Jeg har tidligere begrunnet valg av metode, hvorfor jeg valgte å utelukke andre metoder, og mener at datamaterialet i stor grad svarer til intensjonen med studien. For å minimere svakhet i den interne validiteten benyttet jeg meg av intervjuguide. Denne sikret at datamaterialet korresponderte med undersøkelsesområdene mine. Intervjuguiden sikret at jeg stilte spørsmål med samme ordlyd og formuleringer. En kan argumentere for at intervjuguiden svekker den interne validiteten fordi formuleringene i spørsmålene legger føringer for samtalen. Det er mulig å hevde at spørsmålene i intervjuguiden er formulert slik at forskningsdeltakeren oppfatter at jeg problematiserer det å undervise i kontroversielle temaer og vektlegger didaktiske utfordringer fremfor muligheter. Forskningsdeltakeren vektlegger dermed kanskje det negative i større grad, fordi en tenker at det er svarene jeg ønsker å høre. Like vel mener jeg at formålet er å undersøke kontroversielle temaer i undervisningen med et kritisk blikk, og dersom jeg hadde ønsket å vektlegge det positive ville jeg formulert problemstillingen og forskningsspørsmålene annerledes. Jeg vil derfor argumentere for at den interne validiteten er ivaretatt ettersom min egen subjektive oppfatning ikke kommer frem i intervjuene, og spørsmålene ikke er formulert på en måte som favoriserer en spesiell type svar, selv om fokuset i studiet omhandler utfordringer med å undervise i kontroversielle temaer.

Funnene i studien kommer fra et begrenset antall informanter, og det kan dermed stilles spørsmål til om studien kan sies å være relevant for andre kontekster. Tematikken i studien er basert på individuelle erfaringer, og resultatene er dermed gjennomsyret av informantenes subjektive opplevelser, slik at studien vil i seg selv kun presentere min tolkning av informantenes virkelighet. Jeg vil, av flere grunner, hevde at den ytre validiteten i

undersøkelsen er svak. Det vil ikke være mulig å argumentere for at funnene fra seks informanter vil kunne generalisere hvordan alle lærere erfarer og opplever å undervise i kontroversielle temaer. Det er interessant at det er flere likheter internt i funnene. Det er likevel ikke mulig å generalisere studien, ettersom funnene kommer fra et lite utvalg. For å styrke den eksterne validiteten kan en plassere forskningen i relasjon til annen forskning på feltet (Postholm & Jacobsen, 2018). Funnene kan i noen grad samsvare med den tidligere forskningen som jeg viser til i masteroppgaven. Det er likevel kun et lite forskningsutvalg jeg velger å vise til, og i tillegg brukte jeg denne forskningen som utgangspunkt når jeg formulerte spørsmålene i intervjuguiden. Masteroppgaven er et bidrag i forskningen, og kan være til nytte i større vitenskapelige prosjekt, men funnene i seg selv kan kun representere min tolkning av informantenes virkelighet.

4 Analyse og diskusjon

I forrige kapittel gjorde jeg rede for hvordan jeg metodisk har gått frem for å analysere datamaterialet mitt. Jeg fant det mest hensiktsmessig å analysere og diskutere analogt, fordi det bidro til å formidle kompleksiteten i forskningsprosjektet på en helhetlig måte.

Informantenes uttrykte refleksjoner og beskrivelser fra intervjuet presenteres, i tillegg vil mine fortolkninger komme til syne. Diskusjonen som trekkes opp, tar utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som ligger til grunn.

Kapittelet består av to hoveddeler, som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Disse er som følger:

Sett i sammenheng med kontroversielle temaer, skal en søke enighet, eller tåle uenighet?

Hvor går grensen for hvilke ytringer som aksepteres i undervisningen, og hvordan håndteres kontroversielle ytringer?

4.1 Søke enighet, eller tåle uenighet?

Det første forskningsspørsmålet omhandler lærerens syn på uenighet. I teorien gjorde jeg rede for to ulike demokratiforståelser, Habermas sin deliberative demokratimodell og Mouffe sin agonistiske demokratimodell. Gjennom å intervjuer lærerne ønsket jeg å få innsikt i deres demokratiforståelse. Som nevnt påvirker lærerens demokratiforståelse læringssituasjonen, og er bestemmende for lærerens tilnærming til kontroversielle temaer, og aksept for uenighet blant elevene. Kontroversielle temaer, slik Stradling (1984) definerer begrepet, skaper ofte splittelse, fordi menneskene som diskuterer tematikken ofte har ulike meninger og oppfatninger av temaene. Habermas oppfordrer til konsensus og enighet, mens Mouffe hevder at demokratiet i større grad må tåle uenighet.

Innledningsvis i intervjuet spurte jeg informantene om hvilke temaer som er utfordrende å undervise i, og hvorfor det oppleves som utfordrende. Informantene forteller om ulike opplevelser, men alle gir uttrykk for at kontroversielle temaer oppleves som utfordrende, fordi tematikken er personlig, og berører elevene følelsesmessig. Flere av informantene forteller at

det er ubehagelig å undervise i tematikk som elevene har et personlig forhold til, og det er utfordrende for læreren å ikke ha kontroll på hvilke holdninger og verdier som vil komme til syne i klasserommet. Informant 5 beskriver det på følgende måte:

Det er ikke nødvendigvis temaene i samfunnsfag som er så kontroversiell i seg selv, men det er ubehagelig å undervise i temaer som elevene har egne erfaringer i, også er man ikke sikker på hvilke holdninger og verdier som vil komme fra elevene. Det er vanskelig å skulle diskutere temaer, og på en måte akseptere kontroversielle meninger, når du vet at elever har sterke og personlige følelser knyttet til tematikken som blir diskutert.

Selv om informantene forteller at det kan være utfordrende og ubehagelig å undervise i kontroversielle temaer, gir alle uttrykk for at uenighet er viktig. Flere påpeker at uenighet er avgjørende for at demokratiet skal videreutvikle seg. De anser uenighet som noe positivt, noe som bidrar til et mangfold av meninger, og som fremmer elevenes evne til demokratisk deltagelse og medborgerskap. Informantene påpeker at debatter og diskusjoner er viktig i samfunnsfagundervisningen for å blant annet bevisstgjøre elevene om at det finnes flere sider og perspektiver av en sak. Slik jeg tolker informantene oppfatter jeg at de til en viss grad har ulike forståelser av uenighet.

Da jeg analyserte datamaterialet la jeg merke til at de eldste informantene anser uenighet som noe elevene må lære seg å håndtere, og at skolens rolle dermed blir å lære elevene å akseptere og håndtere at det finnes uenighet. Informant 6 sier følgende om uenighet:

Jeg oppfordrer elevene mine fra dag en til å kunne takle uenigheter. Jeg sier alltid til dem at de ikke må være enige med meg eller medelever, men de må tolerere at andre har egne meninger.

De unge informantene knytter uenighet til kritisk tenkning, og trekker paralleller mellom kritisk tenkning og det å lære seg å være uenig og kritisk. Informant 1 sier:

Skolen legger opp til at elevene skal bli kritiske tenkere, og ikke ta alt de hører for god fisk, og da vil det naturligvis være sånn at vi må lære de å være uenig og kritisk til det meste egentlig.

Kritisk tenkning som begrep har fått mye oppmerksomhet i Kunnskapsløftet. Fokuset på at skolen må gi en opplæring som bidrar til at barn og unge lærer seg å være kritiske til alt de

blir eksponert for i dagens samfunn, spesielt i sammenheng med sosiale medier. De unge informantene har fullført lærerutdanningen i nyere tid, og dette kan være en mulig sammenheng for hvorfor de knytter uenighet til kritisk tenkning. Slik jeg tolker utsagnene til informantene kan de være at de eldre informantene i større grad knytter uenighet til aksept for uenighet i klasserommet, mellom elevgruppen, og læreren. De unge informantene knytter derimot kanskje begrepet til en ferdighet, at skolen skal lære elevene å være kritisk og uenig til den informasjonen de blir eksponert for. Samtidig gir informant 3 uttrykk for at elevene, gjennom diskusjoner og debatter i klasserommet, lærer seg å være uenig og kritisk. Hun sier:

Jeg verdsetter det med kritisk tenkning veldig høyt, fordi det er kjempeviktig i dagens samfunn, siden vi blir eksponert for så sykt mye. Altså vi kan bli eksponert for så mye som ikke er sant da, så at de lærer seg det å utvikle den kritiske tankegangen gjennom diskusjon og debatt er veldig viktig. Det er sånn de lærer seg å være uenig, gjennom å være kritisk.

Sett i sammenheng med Mouffe og Habermas sine demokratiforståelser får jeg et inntrykk av at informantene, i likhet med Mouffe, anser uenighet som viktig både i skolesammenheng, og som avgjørende for å videreutvikle demokratiet. Disse tankene kan gjenkjennes i en agonistisk demokratiforståelse. Det at kritisk tenkning har blitt inkludert i Kunnskapsløftet kan også antyde at samfunnet legitimerer at elever skal kunne uttrykke uenighet og stille seg kritisk til etablerte og aksepterte samfunnsstrukturer, dersom læreren aksepterer det.

Aksepterer læreren all form for uenighet?

Selv om informantene i utgangspunktet er positive til uenighet, gir alle uttrykk for at de ikke verdsetter all form for uenighet i klasserommet. Informant 4, mener i likhet med de andre informantene, at det må være konsensus om visse holdninger og verdier. Hun sier:

Jeg tror det er viktig å lære elevene å tåle uenighet, men noen ting skal man jo være enige om, sånn som at alle mennesker er like mye verdt. At man skal, eller, det skal ikke være rom for å si at, okei men du syns at mennesker med en annen hudfarge er annenrangs borgere, men ellers bør det være et ganske stort rom for filosofisk og politisk uenighet.

Utsagnet til informanten, kan ses i sammenheng med resonnementet til Koritzinsky (2020), som beskriver at skolens opplæring og undervisning i samfunnsfag ikke skal være

verdinøytral. Læreren har et ansvar for å formidle det verdigrunnlaget som blir formidlet i opplæringsloven. Informantene gir uttrykk for dette ansvaret. Flere av informantene forteller at de har et ansvar for å håndtere uenighet som er motivert av holdninger og verdier som ikke er i tråd med demokratiske verdier. Håndteringen av udemokratiske holdninger og verdier blir analysert og diskutert i neste delkapittel.

Koritzinsky (2020) argumenterer for at verdigrunnlaget skolen skal formidle og forsterke er så generelt formulert at det må tolkes. Den ene informanten kommer med en interessant uttalelse, og jeg vil argumentere for at hans fortolkning av det verdigrunnlaget skolen skal formidle kan gjenkjennes i en deliberativ demokratiforståelse. Informant 1, slik jeg oppfatter hans uttalelse, har en forståelse av at det norske samfunn deler et sett med felles verdier. Han sier:

Nå nylig har vi hatt om seksualitet, og seksuell orientering, jente/gutt, kjønn, og en del av de her temaene, og det kommer jo meninger som ikke nødvendigvis er forenlig med det den normale mann i gata tenker [...] Vi har hatt diskusjoner, som kunne gått over grensa, men som jeg føler at vi har klart å håndtere ganske greit. Det er klart at ikke alle meningene passer inn i den her normale, A4 hverdagen som vi gjerne ønsker at alle skal passe inn i.

Det som er særlig interessant å bemerke ved sitatet, er hans oppfatning av «meningene til den normale mannen i gaten». Iversen (2014) kritiserer en utbredt konsensus av at samfunnet hviler på delte verdier. Sett i sammenheng med kontroversielle temaer, kan en slik forståelse i verste fall sensurere meningsutvikling, dersom elever ytrer meninger som ikke samsvarer med lærerens oppfatning av samfunnets verdier og holdninger. Røthing og Svendsen (2009) uttrykker at elever kan marginaliseres i undervisningen dersom deres perspektiver og erfaringer fremstår som irrelevante fordi de ikke samsvarer med majoritetens perspektiver og erfaringer. Det kan resultere i at undervisningen ekskluderer elever, dersom lærerens meninger, ikke samsvarer med elevenes meninger, og deres perspektiv og meninger ikke blir representert eller får aksept i klasserommet. Slik jeg oppfatter informanten, har han en deliberativ demokratiforståelse, eller i hvert fall et ideal om konsensus, og at skolens opplæring skal bidra til at elevene utvikler meninger som passer inn i normen. Denne tilnærmingen er Mouffe (2015) kritisk til, og mener gir opphav til mange av problemene som demokratiske institusjoner står ovenfor i dag. Lærerens tolkning av verdigrunnlaget i skolen kan i verste fall virke mot sin hensikt, og heller ekskludere elever fremfor å inkludere de. Slik jeg forstår den agonistiske demokratiforståelsen, kan en argumentere for at opplæringsloven i

seg selv er problematisk, fordi opplæringen fra dette perspektivet burde akseptere at elever kan være uenig i demokratiske verdier og argumentere for at demokratiet som styreform ikke er idealet for å leve i fellesskap.

Aksepterer lærerne at elevene kan være kritiske til etablerte samfunnsstrukturer?

Da jeg analyserte uttalelsene til informantene fikk jeg et inntrykk av at informantene har ulik toleranse og aksept for hvor kritisk de aksepterer at elevene kan være til etablerte samfunnsstrukturer. De unge informantene gir uttrykk for at de er opptatt av elevenes mulighet til å være kritisk, men forteller også at læringssituasjonen skal avslutte med enighet, eller en felles forståelse. Informant 3 sier følgende:

Jeg tenker på en måte at man skal være åpen for uenighet, fordi alle har egne meninger, holdninger og sine tilegnede forkunnskaper om ting. Men så skal man kanskje heller aktivt gå inn for å gå ut av undervisningsopplegget med en felles forståelse, ikke nødvendigvis enighet, men en forståelse om hvorfor ting er, eller burde være som de er da.

Denne uttalelsen kan tydeliggjøre at det splittende verdigrunlaget i læreplanen påvirker opplæringen i praksis. På den ene siden oppfordrer informanten elevene til å argumentere for egne meninger og perspektiver, og dermed ha mulighet til å kritisere og problematisere etablerte samfunnsstrukturer. Samtidig virker det som at hun ønsker at læringssituasjonen skal føre til en felles forståelse om at dagens organisering av samfunnet er det ideelle. Børhaug og Christophersen (2012) uttrykker at skolen tradisjonelt har fremstilt autoriserte samfunnsbilder som formidler bestemte verdensbilder, atferdsmønstre og identiteter som noe selvsagt og udiskutabelt. De argumenterer for at det norske demokratiet blant annet fremstilles som en lukket diskurs i lærebøker, og på den måten hindrer muligheten til å kunne diskutere og problematisere det norske demokratiet. Slik jeg tolker informant 2, er denne oppfatningen fremdeles gjeldende. Det norske demokratiet blir brukt som en målestokk, og fremstilles som et demokratisk ideal. Informant 2 sier:

De ser kanskje på nyhetene fra et annet land, også skjer det noe der, også hører de at det aldri ville skjedd i Norge. Det å tørre å la dem være litt kritisk til hvorfor det faktisk er sånn, hvorfor gjør de det på den måten i USA.. Det å kunne reflektere over de forskjellene, det syns jeg absolutt er viktig.

Slik jeg tolker det, gir ikke informanten selv uttrykk til elevene for at det norske demokratiet er idealet, men han sier likevel at elevene må få mulighet til å være kritiske til hvorfor det «faktisk er sånn». Sett med et kritisk blikk, innebærer dette en anerkjennelse av den tradisjonelle fremstillingen av det norske samfunn, og en videreføring av det norske demokratiet som en lukket diskurs. I praksis undergraver dette elevens mulighet til å være kritiske til sitt eget samfunn, og denne fremstillingen danner i tillegg en feilaktig fremstilling av det norske samfunn. Dette kan i verste fall resultere i en samfunnsfagundervisning som bidrar til å svekke elevens oppfatning av at de kan påvirke politiske og sosiale forhold i eget samfunn.

De eldre informantene, slik jeg tolker deres uttalelser, aksepterer i større grad at elever kritiserer og problematiserer vårt samfunn og demokrati. Informant 6 sier følgende:

Selv om man som lærer skal, på en måte, holde på med menneskerettigheter og fremme demokrati, er det ikke alltid alle som er helt enig med alt. Jeg har hatt mange diskusjoner om pandemien, og de restriksjonene som regjeringen har kommet med i hytt og pine. Det er jo elever som blir provosert over måten myndighetene håndterer pandemien i Norge på. At det er masse smitte i Oslo, men da må elevene sitte hjemme i [en landsdel uten smitte]. Da kan man se det fra begge sider.

Slik jeg oppfatter informantene har de unge lærerne en mer instrumentell forståelse av hvordan de skal opptre og håndtere undervisning knyttet til kontroversielle temaer. De er opptatt av verdigrunnet i læreplanen, og er forsiktig når det gjelder å stille seg kritisk til det etablerte i samfunnet. De eldre informantene gir større uttrykk for at de tøyser grensene, og anerkjenner at det må være mulig å kritisere samfunnet og myndighetene. Slik jeg forstår informantene, har muligens de unge lærerne en mer snever forståelse av opplæringens verdigrunnlag, mens de eldre lærerne oppfatter at de har mer fleksibilitet og handlingsrom. Hva som er årsaken til dette er vanskelig å avgjøre, men alderen, erfaringen, eller utdanningen til informantene kan ha betydning. Informantenes barndom og skolegang kan også ha påvirkning. Worren (2018) skriver i sin masteroppgave at de eldre informantene gir uttrykk for at de hadde elever for tjue år siden som mye mer kritisk, og at det var mye mer diskusjoner, og politisk engasjement i samfunnet generelt før i tiden. Det kan altså ha sammenheng med at informantene kommer fra ulike generasjoner, og at deres egen skolegang påvirker deres tilnærming til det å være kritisk. Resultater fra ICCS – studien (2016) viser at norske elever løfter frem egenskaper som lovlidighet og valgdeltakelse, og ha respekt for

regjeringen som de viktigste egenskaper hos en god samfunnsborger. En mulig tolkning, er at norske elever sosialiseres inn i en deliberativ demokratiforståelse, er mer moral- og pliktorienterte og støtter opp om de tradisjonelle politiske institusjonene i større grad enn tidligere. Fra et agonistisk perspektiv kan en stille seg kritisk til om denne utviklingen resulterer i et samfunn bestående av passive medborgere, som har så stor tiltro til de politiske institusjonene, at den demokratiske samfunnsdebatten og de viktige demokratiske verdiene, slik som ytringsfrihet, faller vekk.

Er elevene interessert i å diskutere?

Informantene har ulike opplevelser av klasseromsklimaet. Det som er gjennomgående hos alle informantene, uavhengig av alderstrinn, er at læreren kontinuerlig må arbeide med klassemiljøet for å skape et læringsmiljø hvor elevene tør å diskutere kontroversielle temaer, og å dele meningene sine. Flere av lærerne forteller at elevene er engasjert i samfunnsaktuelle saker, og at elevene ofte tar initiativ til å diskutere saker som har fått mye oppmerksomhet i media. Jeg oppfatter at opplevelsen er gjeldende for alle informantene, uavhengig av hvilke aldersgrupper de arbeider med. Informant 5 sier:

Det virker som at dagens elever er engasjert. Jeg merker at de er veldig opptatt av saker som angår dem selv, og saker som får fokus i media, sånn som det her med George Floyd og Black lives matter, det engasjerte de seg virkelig om, og trekker det inn i undervisningen selv. Det ville vært uunngåelig å ikke skulle snakke om det, så jeg merker at de er samfunnsengasjert.

Informant 2, som arbeider på barneskolen, gir uttrykk for det samme engasjementet hos sine elever:

Alle elevene har egne smarttelefoner, og selv om de ikke sjekker VG får de med seg hva som skjer i verden, spesielt litt sånn der større saker. Den her George Floyd saken i USA, den var jo, der var det veldig mange elever som var veldig, nesten mer opplest, enn oss på den saken. Leste alt, og så på Tiktok, og fikk masse informasjon om det [...], så jeg føler at de bryr seg om hvordan det er ute i verden, og bryr seg om det som skjer ute i verden, og har noen meninger om det. Det gjør jeg absolutt.

Slik jeg forstår uttalelsen til informant 6, har hun en annen oppfatning enn de andre informantene. Hun mener at barn og unge i dag ikke leser avisen nok, og mener at elevene ikke får med seg nyhetsbilde. Hun sier følgende:

Jeg ser en stor endring i at elever ikke leser avisen nok, så det å ta frem tema kan plutselig være sånn «herregud, skjer det i verden?». De vet veldig lite om IS for eksempel, mens en klasse som jeg hadde for fem år siden så på nyhetene hver dag og var veldig opptatt av å diskutere det som skjedde i media der og da. Jeg hadde nå, nå som det var de her sakene rundt Donald Trump og valget, og i etterkant, så måtte jeg tvinge elevene til å se på valget i klasserommet for at de skulle se hva som foregår i verden.

Slik jeg tolker denne uttalelsen, omhandler den i større grad politikk, mens uttalelsene til informantene over omhandlet i større grad sosiale problemer. Det er like vel viktig å understreke at de sosiale problemene som informantene trekker frem, også omhandler politiske beslutninger og prosesser. Informant 5 uttrykker også en oppfatning av at elevene er mindre engasjert i politiske saker og spørsmål. Hun sier:

Jeg merker jo at dagens ungdom kan lite om politikk, og de er mye mindre engasjert i politiske spørsmål. De sier liksom at de bryr seg veldig om miljø og bærekraft, alle sammen, men har veldig lite kunnskap, og engasjerer seg lite, om oljeboringen i Lofoten for eksempel.

Solhaug (2021) henviser til ICCS-studien, som viser til at et flertall av barn og unge gir uttrykk for at de interesserer seg lite for politikk, og føler i stor grad at politikken er for komplisert å forstå. Videre argumenterer Solhaug for at barn og unge ofte har et felt, eller en sak som berører dem, og et engasjement som de enten ikke er seg bevisst, eller som de selv ikke anser som politisk. En viktig arbeidsoppgave for læreren blir derfor å bevisstgjøre elevene på dette engasjementet. Informanten sier at hun måtte «tvinge elevene til å se på valget», og med et kritisk blikk kan en spørre seg om den tilnærmingen bidrar til at elevene blir mer engasjert i politikk, eller om det har motsatt effekt?

Det som er særlig interessant å bemerke ved sitatet til informant 6, er hennes oppfatning av at elevene i dag vet lite om IS-konflikten, sammenlignet med elevgruppen hun hadde for fem år siden. Hun hevder at dette er på grunn av at dagens elever i mindre grad følger med på nyhetene. Dette trenger ikke nødvendigvis å bety at elevene ikke er opptatt av nyhetsbildet i

dag, men at fokuset på IS trolig var mer omtalt i media for fem år siden, enn det er i dag, og at elevene dermed har mindre kunnskap om konflikten, fordi de ikke er blitt eksponert like mye for saken gjennom media.

Har lærerne faglige verktøy for å diskutere kontroversiell tematikk?

Da jeg analyserte datamaterialet, og leste gjennom informantenes uttalelser i sin helhet, fikk jeg et inntrykk av at informantene gir uttrykk for at det er utfordrende å diskutere samfunnsaktuelle saker, og at de mangler faglige verktøy for å tilrettelegge for en produktiv og saklig diskusjon. Slik jeg tolker det, har dette sammenheng med at de samfunnsaktuelle sakene oppleves som kontroversielle, også er det ubehagelig å initiere til en diskusjon som i verste fall kan resultere i at elever uttrykker meninger og holdninger som kan såre medelever.

Informant 5 forteller at hun synes det er utfordrende å diskutere rasisme. Hun sier følgende:

Sånn som når vi snakker om rasisme da, og George Floyd.. Jeg er kanskje ikke så flink til å legge opp til diskusjon, men jeg vet ikke.. Hva er det å diskutere? Om rasisme er bra eller dårlig? Jeg vil jo ikke at elevene mine skal tro at det er greit være rasistisk. Det er vanskelig rett og slett, det synes jeg.. Det er vanskelig, og hvis elever kommer med kommentarer eller sånt..

Slik jeg tolker informanten sin uttalelse, oppfatter jeg at hun selv er redd for å initiere til en debatt om rasisme, fordi hun ikke vet hvordan diskusjonen vil utarte seg. Dette kan ses i sammenheng med Kerr og Huddleston (2017) som uttrykker at skolen nedprioriterer kontroversiell tematikk fordi de blir oppfattet som for utfordrende å undervise i. Iversen (2014) argumenterer for at rasisme er et krevende tema å diskutere. Han hevder at diskusjonen ofte blir tatt ut av sin opprinnelige kontekst, og at de som diskuterer er mer opptatt av å stemple hverandre som rasistisk, eller at argumentasjonen baserer seg på at alt blir oppfattet som rasistisk, uansett hva en mener. Slik jeg oppfatter informanten, er hun bekymret for at diskusjonen om rasisme i verste fall kan føre til en diskusjon som legitimerer rasistiske holdninger og verdier.

Demokratiforståelsen til læreren vil ha betydning for hvordan en diskusjon om rasisme kan utarte seg. Den deliberative demokratiforståelsen fremmer enighet og konsensus. Hvis idealet i diskusjonen er at deltakerne skal komme til enighet, innebærer det en enighet om hva rasisme er. Dette kan være problematisk, fordi det finnes ingen konsensus om hva rasisme er,

og nyansene for hva som oppleves som rasistisk eller ikke, vil være påvirket av flere forhold. Elevene vil ha en forståelse som er preget av deres subjektive opplevelser og erfaringer, og sannsynligvis vil en elev som er blitt usatt for rasisme, tillegge rasisme en annen betydning, enn en elev som ikke er har opplevd rasisme. Hvis elevgruppen skal definere hva rasisme er, og majoriteten aldri har opplevd rasisme, kan det resultere i at elever blir marginalisert fordi deres perspektiv og erfaringer fremstår som irrelevante fordi de ikke samsvarer med majoritetens perspektiver og erfaringer. Fra et agonistisk perspektiv vil en i større grad måtte akseptere uenighet. Elevene må få lov til å ha ulike meninger om hva rasisme er. Dette kan også ha implikasjoner, fordi elevene som representerer et mindretall kan oppleve diskusjonen som ubehagelig. Det splittende verdigrunnlaget blir fremtredende, fordi det er lærerens ansvar å sikre at alle elever føler seg ivaretatt. I denne sammenheng kan det innebære at noen elever muligens føler seg ivaretatt i større grad, dersom ytringsfriheten til andre begrenses, noe som er et paradoks, da de som blir begrenset vil føle seg mindre ivaretatt.

Hope og Grimsæth (2019) skriver at skolen er den samfunnsarenaen der barn og unge i Norge opplever flest rasistiske og gruppefiendtlige ytringer. Det tydeliggjør at lærere behøver faglig kompetanse, og verktøy for å kunne diskutere rasisme på en konstruktiv måte. Jeg vil hevde at en deliberativ demokratiforståelse, grunnet et overdrevent fokus på enighet, hindrer læreren i å ta opp kontroversielle temaer. Slik jeg tolker informanten ser hun ingen mulighet til å diskutere rasisme på en konstruktiv måte, og velger derfor å ikke initiere til en diskusjon om temaet. På den måten forhindrer hun at elever kan ytre rasistiske meninger og ytringer, men samtidig tilegner elevene seg ikke kompetanse, forståelse eller flere perspektiv på hva rasisme er, og hvordan det oppleves.

Informant 3 forteller at hun på forhånd gruet seg til å undervise i mobbing og rasisme, og brukte mye tid på å reflektere over sin egen rolle i denne sammenheng. Hun sier:

Jeg var veldig spent da jeg skulle undervise i mobbing og rasisme, fordi det er temaer som er sårende. I tillegg har jeg flere minoritetsspråklige elever i klassen, noe som gjør den rasismedelen enda mer personlig for dem. Noe som jeg kjenner på med det, er hvordan jeg skal trå frem for å skåne alle, uten at jeg skåner for mye, til at det også på en måte kan bli rasistisk igjen, hvis du skjønner.. Så det var litt utfordrende.

Informanten oppgir to grunner til hvorfor hun gruet seg til å undervise i tematikken. Hun synes temaet i seg selv er utfordrende, fordi det er sårende, spesielt for de minoritetsspråklige

elevene, fordi de sannsynligvis har opplevd rasisme. I tillegg er hun bekymret for at hun selv skal oppfattes som rasistisk dersom hun forsøker å skåne disse elevene, og dermed kanskje forskjellsbehandler de. Det er tydelig at informanten er bevisst på sitt ansvar, og ønsker å behandle sine elever likeverdige. Informanten reflekterer følgende over hvordan undervisningen om rasisme hadde gått. Hun sier:

De var heldigvis åpne på at de gledelig kunne fortelle om egne opplevelser da, så der fikk vi på en måte vinkla det til å bli noe positivt, ut fra noe som var en utfordrende greie, hvis det gir mening [...] det at de hadde opplevd det selv på kroppen, og hvordan skal man takle det da.

Røthing (2020) presiserer at lærere ofte vektlegger områder som elevene kan enes om, og i stedet for å utforske uenighetene, søker lærere på den måten å unngå konfrontasjoner, u håndterbare situasjoner og ubehag. Slik jeg tolker informanten, var hun fornøyd med undervisningen, fordi det ikke hadde oppstått noen ubehagelige situasjoner der elever hadde ytret kontroversielle meninger. Fordi tematikken oppleves som personlig, blir undervisningen, slik jeg oppfatter informanten, begrenset til å omhandle elevenes erfaringer og følelser knyttet til temaet. Dette er en viktig del av opplæringen, men i likhet med den andre informanten, kan en være kritisk til om elevene får en tilfredsstillende nok opplæring som motvirker at enkeltelever og elevgrupper utvikler fiendtlighet og rasistiske holdninger.

Kan lærerne være åpne om egne standpunkter?

Informantene forteller at de reflekterer mye over hvilken posisjon de ønsker å innta ovenfor elevene. Kerr og Huddleston (2017) uttrykker viktigheten av at læreren er bevisst sine egne holdninger og verdier, og hvordan de kan påvirke undervisningen i kontroversielle tema. Alle informantene gir uttrykk for at de ikke ønsker å påvirke elevenes meninger, men at de har et ansvar for å formidle opplæringens verdigrunnlag. Slik jeg tolker informant 1, anser han nøytralitet som et ideal, men at han gir uttrykk for sine egne meninger. Han sier følgende:

Det er litt vanskelig, i enkelte situasjoner gjør jeg sikkert det, enten bevisst eller ubevisst, men jeg prøver å forholde meg mest mulig nøytral, og heller legge opp til en diskusjon der elevene kan argumentere. Så i enkelte situasjoner fungerer jeg som en ordstyrer, som på en måte, jeg kan jo nikke anerkjennende til de de sier, og gi bekreftelse på at de kommer med et godt argument.

Sett i sammenheng med Ljunggren og Öst (2010) sine fire beskrivelser av ulike roller læreren kan tilnærme seg kontroverser, oppfatter jeg at informanten forsøker å innta en rolle som kan gjenkjennes i *debattledaren*. Han forsøker å la elevene diskutere, og prøver ikke å hevde sine egne meninger som de riktige meningene. Elevene får prøve sine argumenter, og selv om han kan nikke anerkjennende og gi bekreftelse, får elevene selv ta stilling til saken.

Informant 2 forteller at han er opptatt av å dele meningene sine, fordi det er viktig å fremstå troverdig ovenfor elevene, og å vise elevene at læreren også har personlige preferanser og synspunkt. Han sier:

Jeg tenker at selv om man er lærer, og har en rolle som lærer, er man jo også, på en måte et individ, og et eget menneske med egne meninger og synspunkt og at det også må komme frem, og være en del av jobben og undervisningen, for at det, for at det nesten skal være troverdig og at du skal føle at du kan stå inne for det du sier, så må jo noe av det komme til synet.. Det må det.

Informant 3 kommer med en interessant uttalelse, som jeg reagerer på. Hun sier følgende:

Nå har jeg veldig mainstream tankegang rundt det meste, så jeg tror ikke jeg har så veldig sterke yttersynspunkt på ting da. Så jeg tror ikke jeg provoserer noen med å si ting, andre enn de som kanskje har de har yttersynspunktene.

Det er interessant at læreren selv oppfatter at hun kan dele meningene sine, fordi hun hevder at hennes meninger ikke er provoserende. Uttalelsen hennes kan gjenkjennes i en deliberativ demokratiforståelse, og en forståelse av at det finnes konsensus i fellesskapet om visse meninger. Det er denne tilnærmingen Mouffe kritiserer, fordi hun hevder at det medfører en forståelse om at noen meninger er «gode» og at noen er «gale». Sett i sammenheng med kontroversielle temaer, vil jeg hevde at en slik tilnærming innebærer å ikke ta stilling til samfunnsaktuelle problemstillinger. Det virker som at informanten har en oppfatning av at majoriteten flest har de samme meningene. Jeg har forsøkt å reflektere over en mulig tolkning av denne forståelsen. Vi blir formet av våre omgivelser, og på grunn av sosiale medier, føler vi i dagens samfunn tilhørighet til mange mennesker. Vi blir derfor eksponert for mange oppfatninger og meninger, men vi søker gjerne tilhørighet til mennesker som vi har en felles referanseramme til. Vi får dermed trolig på grunn av sosiale medier i større grad bekreftet

våre egne referanser, og derfor får vi kanskje en oppfatning av at majoriteten har de samme referansene som en selv. Sett i sammenheng med kontroversielle temaer, vil jeg hevde at en slik tilnærming i større grad innebærer å fraskrive seg ansvaret for å ta stilling til samfunnsaktuelle problemstillinger. Hva er den *mainstream* tankegangen når det gjelder selvbestemt abort? Uke 12, 18 eller 22? Er det *mainstream* å være for eller mot oljeboring i Lofoten? Er det *mainstream* å være for eller imot å vise Muhammed-karikaturen?

De eldre lærerne er åpne om meningene sine, men er opptatt av at elevene skal få lov til å gjøre seg opp sine egne meninger og synspunkt. De gir uttrykk for at det er viktig å vise elevene at man har et standpunkt og en mening om samfunnsaktuelle saker. Informant 6 sier:

De bruker å kalle meg for djevelens advokat, noen av de elevene jeg har, fordi jeg plutselig kan se ting fra forskjellige sider. Mange ganger spør de meg hva jeg egentlig mener, fordi da har jeg argumentert så mye på begge sidene at de blir usikre på hva jeg egentlig mener. Men jeg mener at det er viktig å si hva man står for.

Læreren eksemplifiserer uttalelsen sin:

Nå underviser jeg om Midtøsten for tiden. Tverrfaglig i samfunnsfag og krle. Så underviste jeg om Muhammed – karikaturen, og de var helt i sjokk, fordi de hadde aldri hørt om at dette var en problematikk i det hele tatt, fordi, i og med at de ikke følger med så mye i media, en 10. klasse – skulle trodd at de fulgte litt mer med, men.. Så når man legger frem denne debatten, og den her saken fra Frankrike, om læreren som ble halshugd, så er de litt i sjokk, men samtidig skjønner de, i og med at vi har jobbet mye med det, at ytringsfriheten burde gå foran. Så når jeg sier «jeg kommer ikke til å vise tegningene her i klasserommet», så sier de «det er fordi du er redd», også sier jeg «nei, men jeg har respekt for religionen, og det er ikke kun islam som ikke ønsker at bildene skal være der, det er jødedommen også». Da blir de litt sånn betenkte, også sier jeg «men dere har egen datamaskin, dere har mulighet til å gå inn å se på karikaturene selv, og å selv ta et standpunkt for hva dere mener. Da var det sånn halvparten av klassen som ville gå å se, også bestemte halvparten av elevene seg for at de ikke ønsket å støtte opp om det her. Du får en helt annen diskusjon i klasserommet, fordi de kunne respektere at jeg hadde et standpunkt om å ikke vise karikaturene, men samtidig får de selv mulighet til å ta et eget standpunkt. Vi fikk

veldig fine samtaler om ytringsfrihet, pressefrihet, etikk og brukte mye tid på å diskutere disse sakene.

Slik informanten eksemplifiserer sin tilnærming til kontroversielle temaer, oppfatter jeg at hun inntar en rolle som kan gjenkjennes i både *debattledaren* og til dels *nörmformidlaren*. Hun tilrettelegger for en undervisning som inkluderer flere og motstridende perspektiver av en sak. Hun lar elevene diskutere, men inkluderer også sine egne meninger. Likevel gir hun elevene mulighet til å selv være selvstendig og ta egne standpunkter. Jeg vil argumentere for at det er denne eksemplifiseringen som mangler hos de andre informantene. De gir uttrykk for viktigheten av å undervise i kontroversielle temaer, at meningsutvikling og uenighet er betydningsfullt i denne sammenheng, men kommer med veldig få eksempler eller beskrivelser fra sin egen praksis. I neste delkapittel vil jeg i nærmere grad analysere og diskutere grensene for hvilke ytringer som aksepteres i klasserommet, og hvordan informantene håndterer kontroversielle ytringer.

4.2 Hvor går grensen for hvilke ytringer som aksepteres i klasserommet?

Det andre forskningsspørsmålet omhandler hvor grensen går for hvilke ytringer som aksepteres, og hvordan læreren håndterer kontroversielle ytringer. Som nevnt i forrige delkapittel gir lærerne uttrykk for at de har grenser for hvilke meninger og uttalelser som aksepteres i klasserommet. De forteller at det er flere forhold som påvirker hvor grensen går, og hvordan de håndterer uttalelsen som blir ytret. Det er situasjonsavhengig, og lærerne må ofte reagere impulsivt, spesielt hvis uttalelsen er spontan.

Sosiale føringer for hva som er akseptabelt å mene?

Da jeg analyserte datamaterialet var jeg først og fremst mest fokusert på grenseleggingen til læreren, men jeg la merke til at flere av informantene gir uttrykk for at det sosiale samspillet i klasserommet setter en standard for hvilke meninger som aksepteres. De forteller at dette påvirker undervisningen fordi enkeltelever, spesielt de som er populær i klassen, legger føringer for hvilke meninger som anses som de riktige meningene. Informantene, særlig de som arbeider på ungdomsskolen og videregående, gir uttrykk for at majoriteten av elevgruppen er enig i saker, og at det er enkeltelever som argumenterer mot den etablerte konsensusen i klassen. Den ene informanten forteller at disse elevene kan oppleve sosiale

sanksjoner fra medelever. Informant 3 forteller at hun har opplevd at elever kommer med uttalelser som majoriteten av klassen reagerer på. Hun sier følgende:

Jeg har opplevd at det har vært sterkt uønska meninger, men ikke nødvendigvis feile meninger, men at de ikke har stemt overens med det resten av klassen gjerne har tenkt da. Jeg har en elev som er veldig fan av Donald Trump, og det ble veldig dårlig mottatt av medelever da.

Informant 4 syns det er utfordrende å vite hva elevene egentlig mener, og om elevene mener det de gir uttrykk for, eller om det sosiale samspillet hindrer elevene i å si meningen sin. Hun sier:

Det er mange som er enige med hverandre, fordi det er noen som setter standarden i klasserommet for hva som er akseptabelt å mene. Jeg er lærer på yrkesfag, med veldig mange, nesten rene gutteklasser, og da er det kanskje ikke så lett å si i at du er opptatt av miljø og bærekraft, når det er bensin som er gøy. Så det er vel litt sånn sterke sosiale føringer i et klasserom for hva man skal mene da kanskje. Det er vanskelig for meg å vite hva de egentlig mener, og hvor mange som egentlig er uenig med hva de andre mener.

Informant 5 forteller at de diskuterte abort og at dette førte til at den ene gutten som var imot abort fikk negative sosiale sanksjoner fra medelever i etterkant. Hun forteller:

Vi diskuterte abort for en stund tilbake, og da var det en gutt som sa at han var imot abort, og flere av jentene ble fornærmet og mente at han så ned på kvinner og nærmest tilskrev han holdninger og meninger som han aldri hadde ytret [...] og jeg merket i ettertid at han, altså gutten som hadde sagt at han var imot abort, ble utstøtt, eller ikke utstøtt, men, hva skal jeg si, han fikk sosiale sanksjoner.

Disse opplevelsene er interessante fordi de synliggjør igjen de sosiale grensene for hva som er akseptabelt å mene, og at elevene har en oppfatning om at det finnes «rette» og «gale» meninger. De virker som at det finnes en kons blant elevgruppen om hvilke meninger som er sosialt akseptable, og at meninger som går imot denne konsensus, fremstilles som gale meninger. Det er positivt at det er diskusjoner i klassen, men slik jeg tolker lærerne, får jeg et inntrykk av at det kun er enkeltelever som er uenig med majoriteten. Det kan tyde på at

klasseromsklimaet er preget av mye enighet. Det svekker skolen som en arena som bidrar til at barn og unge kan diskutere samfunnsaktuelle saker, hvis elevene opplever at de ikke kan dele meningene sine, med mindre det er sosialt aksepterte meninger. Hvis en tar utgangspunkt i Habermas sin deliberative demokratimodell kan enigheten i klasserommet antyde at samfunnet i stor grad er preget av konsensus. Dette er positivt, ifølge Habermas, hvis en tenker seg at majoriteten i elevgruppen representerer majoriteten i samfunnet. Likevel kan en argumentere for at Habermas sine gyldighetskrav vil være uoppnåelig å gjøre gjeldende i klasserommet, og i samfunnet, dersom konsensus oppstår på bakgrunn av det sosiale hierarkiet. I ytterste konsekvens vil denne utviklingen være truende for demokratiet hvis den etiske standarden for hva som er rett og galt blir definert av de med mest sosial status.

Ljunggren og Öst (2010) beskriver ulike roller læreren kan innta i møte med kontroversielle temaer i klasserommet, men dette synliggjør at det finnes ulike tilnærminger av kontroversaksept blant elevene, og at de selv også inntar ulike roller i møtet med kontroverser. Det vil være avhengig av elevgruppen, og læreren, hvilken kontroversaksept som ligger til grunn i klasserommet. I denne sammenheng, basert på opplevelsene til informantene, kan det virke som at det er en lav kontroversaksept blant elevgruppene.

Det overrasker meg at informantene ikke gir uttrykk for at de forsøker å debattere og utfordre den etablerte konsensusen i større grad. Samtidig, er det ikke så overraskende, sett i sammenheng med de ulike forholdene jeg belyste i forrige delkapittel. Har læreren en deliberativ demokratiforståelse, og majoriteten av elevgruppen representerer de meningene som læreren oppfatter som sosiale aksepterte, vil det trolig oppleves som unaturlig å skulle utfordre disse meningene.

Den ene læreren fortalte om en elev som var tilhenger av Trump. Hun sier at dette ikke ble godt mottatt av medelever. Slik jeg oppfatter informanten, stilles det høyere krav til argumentasjon fra denne eleven, enn majoritetens mening. Denne eleven må i større grad forsvare sin mening, mens majoriteten må ikke forsvare sin mening, fordi de har den sosialt aksepterte meningen. Sett med et kritisk blikk, innebærer dette at sosialt aksepterte meninger ikke blir utfordret i like stor grad som meningene som oppleves som kontroversielle. Opplæringsloven formilder at opplæringen skal fremme kritiske ferdigheter hos elevene, og det må derfor være lærerens arbeidsoppgave å tilrettelegge for en undervisning som bidrar til at elevene kan argumentere og reflektere over resonnementene sine. Hvorfor er majoriteten av

elevgruppen ikke tilhengere av Trump? Hvis en elev aldri må forsvare og argumentere for meninger som blir ansett som akseptable meninger, har en egentlig aldri innsikt i om elevene har et grunnlag for meningen sin, eller om de kun representerer meningen fordi de oppfatter dette som den riktige meningen. Spørsmålet i denne sammenheng blir dermed om elevene egentlig har et grunnlag for å argumentere for at de ikke er tilhenger av Trump, eller om de kun reagerer på eleven som er tilhenger, fordi den faktisk strider mot majoriteten og den sosialt aksepterte standarden i samfunnet? I ytterste konsekvens kan dette resultere i et samfunn bestående av samfunnsborgere uten egne politiske standpunkt eller meninger, som kun reproducerer og støtter opp de meningene som får sosial anerkjennelse og samfunnsmessig verdi.

Hvordan håndterer læreren kontroversielle uttalelser?

Da jeg analyserte datamaterialet ble jeg overrasket over at lærerne ikke gir tydeligere uttrykk for at elever kommer med kontroversielle meninger og uttalelser. Det er kun en lærer som er innom dette temaet. Han uttrykker at det er utfordrende å vite hvordan han skal reagere på disse uttalelsene. Informant 1 sier:

Det er noen uttalelser man kan tenke er i gråsonen, også blir man usikker på om man burde statuere foran hele klassen at de ikke var greit, eller ikke. Jeg har vært i situasjoner der jeg har måtte si ifra, og vært i situasjoner der jeg har tenkt i ettertid på om jeg burde sagt noe, eller om jeg burde snakket med den eleven, eller med foreldre. Det er noe av det vanskeligste, sånn som jeg ser det.

Slik jeg oppfatter læreren gir han uttrykk for at det finnes to mulige handlingsalternativ for å reagere på uttalelser eller meninger som oppleves som kontroversielle. Læreren må enten akseptere uttalelsen, eller statuere at uttalelsen ikke aksepteres i klasserommet. Sett i sammenheng med beskrivelsene til Ljunggren og Öst (2010) får jeg oppfatning av at læreren gir uttrykk for at han har en rolle som kan gjenkjennes i beskrivelsen til *fostraren*. Hvis en elev kommer med en uttalelse som oppleves som kontroversiell, lar ikke læreren uttalelsen føre til en diskusjon i klasserommet. Læreren diskuterer i stedet uttalelsen med den enkelte eleven etter undervisningen. Denne tilnærmingen kan begrense diskusjonsklimaet og utelukker muligheten for at elevene kan grunnegi forklaringen for resonnementet sitt. Senere i

intervjuet, når læreren forteller om sin egen rolle når motstridende meninger kommer til uttrykk i klasserommet, sier han følgende:

Det har skjedd at elever har kommet med, ikke nødvendigvis akkurat det med at homofili er idiotisk, men noe lignende, som har gjort at jeg har sagt i fra i klasserommet om at det der syns jeg var over grensen, og at vi har løftet det opp og diskutert det [...] Jeg prøver å legge opp til at de nesten kan mene akkurat det de vil, så lenge de har gode argumenter for det [...] Jeg stiller kritiske spørsmål hvis de kommer med argumentasjon som jeg syns de skal grunngi litt bedre, eller at jeg kommer med kritiske spørsmål for å få de til å reflektere.

Slik jeg tolker disse uttalelsene, basert på når i intervjuet informanten uttaler seg om disse temaene, får jeg et inntrykk av at læreren reagerer annerledes avhengig av konteksten til den kontroversielle uttalelsen. Hvis læreren selv har lagt opp til en diskusjon, er han forberedt på at elever kommer med egne meninger, som kan oppleves som kontroversielle. I denne sammenheng kan læreren sin rolle kjennetegnes i beskrivelsen som en *nörmformidlar*. Informanten tillater at elevene diskuterer, men gir uttrykk for at han reagerer på uttalelsen, og ber eleven grunngi og argumentere for meningene sine. Den første uttalelsen, slik jeg tolker den i ettertid, synliggjør kanskje at informanten i tradisjonell undervisning, der en diskusjon ikke er planlagt, reagerer på denne måten dersom det kommer en uttalelse som oppleves som kontroversiell. Informant 2 forteller at han ikke opplever at elevene har så veldig mange kontroversielle meninger, og at han derfor ikke har vært i så mange situasjoner hvor han har måttet håndtere slike meninger eller uttalelser. Han reflekterer over hvordan han tror at han ville reagert hvis en slik situasjon oppstår:

Uten at jeg har vært i alt for mange sånne, tror jeg at ideen er å ta det opp i fellesskap. Bruke det innspillet, få litt mer informasjon om hvorfor det blir sagt, og finne ut hva elevene mente med utsagnet. Det er ikke sikkert de nødvendigvis mener det de sier, det kan hende at elevene har lest eller hørt det en annen plass, også sier de det som sitt eget, også vet de egentlig ikke helt hva de sier.

Denne uttalelsen kan i likhet med informant 1, gjenkjennes i beskrivelsen av rollen som en *nörmformidlar*. Informant 3 gir uttrykk for at hun forsøker å respektere at elevene har ulike meninger, og at de må få lov til å mene det de selv ønsker. Hun sier følgende:

Jeg har ikke lyst til å farge noen til å skifte mening, med mindre det er faglige feile meninger da, i forhold til det som er pensum. Men ja, nei det er et veldig sånn sensitivt tema, fordi man, ja man vil jo ikke inn å endre tankegangen til folk, eller holdningene til folk heller, fordi man skal jo få lov til å ivareta sin egen identitet [...] Sånn som han som er tilhenger av Trump, så tenker jeg «hvorfor i guds navn er du det?», men jeg er sikkert fan av mange personer eller saker han ikke bryr seg noe om, eller som han syns er teit, ikke sant. Det er liksom personlige preferanser, holdninger, og tanker, og det er jo ikke nødvendigvis det at han er så ekstrem for det, så det. Jeg føler at man må vite mer om hvorfor de mener, og sier som de gjør, før man kan gå inn å si imot det.

De eldste informantene gir uttrykk for at elevene må kunne argumentere og begrunne meningene sine, og å uttrykke seg på en saklig måte. De uttaler seg derimot ikke så mye om opplevelser eller erfaringer av at elever har kommet med kontroversielle uttalelser. Det kan antyde at informantene i liten grad opplever at elevene kommer med uttalelser som oppleves som kontroversielle, men det kan også avhenge av lærerens toleranse for uttalelser i klasserommet. Det kan være at de eldste lærerne har mer erfaring og aksept for uttalelser, og dermed ikke opplever disse situasjonene som utfordrende, nettopp fordi lærerne har en høy toleranse, eller en høyere toleranse enn de unge informantene, for uenighet og motstridende meninger i klasserommet.

Hvordan håndterer lærerne hatefulle ytringer?

Alle lærerne forteller at de har opplevd at elever kommer med hatefulle og krenkende uttalelser når det undervises om kontroversielle temaer, og i andre sammenhenger i skolen. Informantene uttrykker at de har et ansvar for å ta tak i disse ytringene, og slik jeg tolker de, har de en relativt lik tilnærming til hvordan dette gjennomføres i praksis, uavhengig av aldersgruppe på elevene og hvor mye erfaring informantene har i skolen. Informantene forteller at det er betydningsfullt å være tydelig fremfor klassen for å synliggjøre at de ikke aksepterer uttalelsene som blir ytret. Informant 1 sier følgende:

Hvis det kommer en uttalelse som jeg tenker er helt åpenbart krenkende, som for eksempel at homofile er idioter, så vil jeg si at det der er ikke noe vi sier i dette klasserommet, og det er ikke greit i det hele tatt [...] Det sier jeg tydelig fremfor hele klassen fordi det handler om å sende et signal til de andre om at jeg ikke opplever det

som greit [...] i tillegg ville jeg nok snakket med eleven, en til en, etter det, og kanskje med foreldre hvis jeg opplever at dette er en mening eleven kjenner veldig på.

I sammenheng med hatefulle ytringer, kan informantene gjenkjennes i beskrivelsen som *fostraren*. Informantene er opptatt av å forhindre at eleven fortsetter å uttale seg, og markerer og rettfærdiggjør sin distansering fra oppfatningen som uttales. Informantene tillater ikke meningen, og eleven blir hindret i å begrunne bakgrunnen for sin uttalelse. Informant 5 sier:

Altså når elever kommer med hatefulle ytringer, så syns jeg man skal slå ned på de med engang. Særlig hvis det er elever i klassen som kan gjenkjenne seg i meningene. Hvis det ikke er elever som blir krenket eller såret, kan man kanskje diskutere det, men skal man virkelig bruke tid i 2021 på å diskutere om homofili er en sykdom, eller om hvite mennesker er mer verdt enn mørke mennesker? Jeg syns ikke det burde være nødvendig å skulle diskutere hatefulle uttalelser og meninger.

Jeg syns det er interessant å bemerke seg at informanten sier at man kan diskutere uttalelsen, hvis det ikke er elever som blir krenket eller såret av uttalelsen. En mulig tolkning av dette, er at det er enklere å diskutere kontroversielle meninger hvis ingen føler seg personlig berørt av det som blir ytret. Informantene har gitt uttrykk for at kontroversielle temaer oppleves som utfordrende fordi elevene har personlige erfaringer knyttet til tematikken som diskuteres, og kan derfor bli personlig berørt hvis medelever ytrer hatefulle meninger. Slik jeg oppfatter informantene, mener hun det er ubehagelig å skulle diskutere uttalelsen, fordi det kan oppfattes som at uttalelsen legitimeres eller blir tatt seriøst, fordi læreren prioriterer å bruke tid på å diskutere den. Det er tydelig at informantenes hensikter er gode, ettersom de forsøker å vise at de ikke aksepterer eller tolerer diskriminering.

Sett med et kritisk blikk vil denne tilnærmingen bidra til at elevene blir bevisst på at dette er meninger som ikke aksepteres av majoriteten av samfunnet. Samtidig, hvis hatefulle meninger og uttalelser alltid blir møtt med forbud, vil det da føre til en bevissthet om hvorfor meningene ikke aksepteres? I sammenheng med en agonistisk demokratiforståelse, må en i større grad akseptere at det finnes mennesker som har holdninger og verdier som er krenkende mot enkeltmennesker, og folkegrupper, og akseptere at disse menneskene alltid vil finnes i samfunnet. En kan derfor argumentere for at disse holdningene og verdiene må møtes med kunnskap, og ikke forbud eller en fornektelse av at disse meningene eksisterer. Iversen (2014) uttrykker at meninger en selv ikke er enig i, må møtes med argumenter og fakta, slik at

mennesker i større grad kan bli bevisst sine egne fordommer og stereotypier, og å trene på å overprøve disse i møtet med andre mennesker.

5 Avslutning og veien videre

Konklusjon

Med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene mine, som jeg analyserte og diskuterte i forrige kapittel, forsøker jeg å besvare problemstillingen min:

Hvordan opplever og håndterer læreren undervisning i kontroversielle temaer?

Jeg har gjennom analysen og diskusjonen forsøkt å formidle min fortolkning av hvordan informantene mine opplever og håndterer undervisning i kontroversielle temaer. Informantene gir uttrykk for at kontroversielle temaer oppleves som utfordrende å undervise i, fordi tematikken er personlig, og kan berøre elevene følelsesmessig. Informantene håndterer undervisning i kontroversielle temaer ulikt, men sett i sammenheng med masteravhandlingens forskningsspørsmål, er det tydelig at lærerens demokratiforståelse har konsekvenser for hvordan læreren mener at kontroversielle temaer burde håndteres i klasserommet. Gjennom å analysere og diskutere informantenes uttalelser mener jeg at informantene mine har en deliberativ demokratiforståelse, og vektlegger konsensus og enighet blant elever når kontroversielle temaer diskuteres. De unge informantene gir uttrykk for at de vektlegger konsensus i større grad enn de eldre informantene. Slik jeg tolker de unge informantene er de åpne for uenighet i klasserommet, men ønsker at elevene skal komme til enighet når de diskuterer. De eldre informantene er mer tolerant og robust for å håndtere og initiere til uenighet blant elevene. Slik jeg tolker deres uttalelser aksepterer de i større grad at elevene problematiserer og kritiserer medelever og demokratiet, men innenfor en viss grense. Selv om de eldre informantene er mer åpne og tolerante for uenighet, mener jeg at alle informantene har en demokratiforståelse som kan gjenkjennes i en deliberativ demokratiforståelse.

Studien min avdekker flere forhold som jeg mener er verdt å belyse. Jeg vil argumentere for at samfunnsfaglærere behøver mer faglig kompetanse og opplæring for å undervise i kontroversielle temaer. Lærere behøver verktøy for å håndtere, og i større grad akseptere og tolerere uenighet og meningsutvikling i klasserommet. Rasisme har vært et gjennomgående tema som informantene gir uttrykk for at oppleves som utfordrende å undervise i. Slik jeg oppfatter informantene, er det bedre å unngå temaet, eller å tilnærme seg tematikken på en måte som resulterer i at elevene kan enes, og på den måten unngå uenighet og kontroversielle ytringer. Dette er bekymringsverdig fordi det svekker demokratiopplæringen og skolen som en arena der barn og unge kan ha fri meningsutvikling. I ytterste konsekvens blir elevene

ekskludert fra å delta i viktige samfunnsdebatter og utelukket fra å delta i egen samfunnsutvikling.

Den største utfordringen, slik jeg ser det, er en utbredt forståelse av samfunnet som et konsensusfellesskap. Det er ingen tvil om at informantene mine har en god hensikt når de underviser i kontroversielle temaer. De er opptatt av verdigrunnlaget i skolen, og ønsker at barn og unge skal føle seg trygg og ivaretatt i skolen. Informantene har en deliberativ demokratiforståelse, og i likhet med de fleste andre, sosialisert inn i en virkelighetsoppfatning av at konsensus og enighet er viktige demokratiske prinsipper. Denne studien argumenterer for at en deliberativ demokratiforståelse, og et overdrevent fokus på enighet og konsensus, begrenser opplæringen i kontroversielle temaer. Studien setter lys på en samfunnsutfordring som ligger utenfor klasserommets fire vegger, men som er med på å legge føringer for hvordan diskusjonen om kontroversielle temaer blir håndtert i skolen, nettopp fordi skolen blir påvirket av samfunnsmessige forhold. Jeg stiller spørsmål til om verdigrunnlaget i skolen er så generelt formulert, at det er utfordrende for læreren å realisere det i praksis, fordi de demokratiske verdiene går på bekostning av hverandre. Sett i sammenheng med kontroversielle temaer vil jeg hevde at en deliberativ demokratiforståelse hindrer elevers ytringsmulighet i klasserommet, til fordel for at andre elever skal føle seg ivaretatt.

Jeg konkluderer med at vi som samfunn må arbeide for å opprettholde en levende, agonistisk og offentlig sfære som i større grad er preget av uenighet. Jeg vil hevde at en agonistisk demokratiforståelse i større grad vil kunne realisere verdigrunnlaget i skolen, og slik realisere at alle elever blir hørt, og føler seg inkludert. Samtidig krever dette en opplæring som må lære elevene å bli robuste, og å møte meninger og uttalelser som de reagerer på med kunnskap og kritiske spørsmål.

Veien videre

Hvis det legges til grunn at det lærerstudentene lærer i sin utdanning er betydningsfullt for hvordan studentene praktiserer sin undervisning når de kommer ut i arbeidslivet, vil det være betydningsfullt å undersøke lærerstudenters demokratiforståelse. Sett i lys av studien min, som avdekker at opplæringens demokratiforståelse er preget av en konsensustenkning, ville det være interessant å undersøke hvilken tilnærming lærerutdanningen har til disse perspektivene. Det er beklagelig dersom lærerutdanningene ikke har ressursene som behøves

for å utdanne lærere med den kompetansen som trengs for å undervise i kontroversielle temaer.

Kunnskapsløftet 2020 blir innført i norske skoler i dette øyeblikk. Det blir interessant å se hvilke virkninger den nye læreplanen vil ha for opplæringen i praksis. Selv om det tar mange år før en kan se innflytelsen, vil et forslag til fremtidig forskning være å undersøke om de nye elementene i læreplanen, slik som kritisk tenkning og folkehelse og livsmestring, har betydning for hvordan kontroversielle temaer blir behandlet i norske klasserom.

Avslutningsvis i masteren ønsker jeg å understreke betydningen av at vi som samfunn, både barn, ungdommer og voksne forsetter å engasjere oss, er kritiske og har mot til å delta i den aktive samfunnsdebatten.

Referanseliste

Bøker og antologier

- Anker, T., & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Lærerens håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismer nr.4 - 2016 Reformasjonsjubileum*, s. 261 - 272.
- Aasland, T. (2011). Utdanning som motvekt mot hat og fordommer . *Tale ved semesterstart* . Universitetet i Oslo.
- Børhuag, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eriksen, E. O., & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal 1999
- Harwood, A., & Hahn, C. (1990). *Controversial issues in the Classroom*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Blooming IN.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R. (1999). Moderne samfunnsutfordringer. I J. Habermas, *Kraften i de bedre argumenter* (ss. 11 - 45). Oslo: Gyldendal.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ljunggren, C., & Öst, I. U. (2010). Skolors och lärares kontrovershantering. *Skolor som politiske arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering*, ss. 18 - 41.
- Ljunggren, C., Öst, I. U., & Englund, T. (2015). *Kontroversielle frågor. Om kunnskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups Utbildning.

- Mouffe, C. (2015). *Om det politiske*. Oslo: Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. (2009). *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stradling, R., Noctor, M., & Baines, B. (1984). *Teaching controversial issues*. London: Edward Arnold.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Internettkilder

- Hope, C., & Grimsæth, G. (2019). Rasisme og antisemittisme i skolen. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-rasisme/rasisme-og-antisemittisme-i-skolen/206039>
- Kerr, D., & Huddleston, T. (2017). Å undervise i kontroversielle temaer. Hentet fra: <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Lovdata. Opplæringsloven kapittel 1. Formålet med opplæringa. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Politiets sikkerhetstjeneste (PST). (2021). Nasjonal trusselvurdering 2021. Hentet fra: <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/nasjonalt-trusselvurdering-2021/>
- The IEA International Civic and Citizenship Study 2016 (ICCS). Hentet fra: <http://iccs.iea.nl/>
- Utdanningsdirektoratet. Kunnskapsløftet. Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. Kunnskapsløftet. Overordna del – Verdigrunnlaget i opplæringa. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?kode=saf01-04&lang=nno>

Worren, H. (2017). Det kritiske klasserom. Ei kvalitativ studie av lærarars forståing og operasjonalisering av elevar sine kritiske evner i samfunnsfaget. Hentet fra:
<https://hdl.handle.net/11250/2687013>

Figurer:

Figur 1. Ljunggren og Öst (2010). *Relasjonen mellom lærerens aksept av kontroverser og valg av kommunikativ strategi*. Hentet fra: Skolors och lärares kontrovershantering. *Skolor som politiske arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering*, ss. 18 - 41.

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kontroversielle tema

Referansenummer

644250

Registrert

18.01.2021 av Thea Hanssen - tha221@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tove Leming, tove.leming@uit.no, tlf: 41446609

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Thea Hanssen, tha221@uit.no, tlf: 95481047

Prosjektperiode

01.01.2021 - 20.05.2021

Status

24.02.2021 - Vurdert

Vurdering (2)**24.02.2021 - Vurdert**

Vi viser til endring registrert 19.02.2021. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyille-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema/>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore A. K. Fjeldsbo

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

22.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernløvgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 22.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyille-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.05.2021.

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.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbo

Vedlegg 2: Rekruttering på sosiale medier

Hei!

Jeg er masterstudent på lærerutdanning 5 – 10 ved UiT, og skriver en masteroppgave om kontroversielle temaer i samfunnsfagundervisning. Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med lærere som har erfaringer knyttet til denne tematikken. Alle erfaringer er nyttige – holdninger og verdier, opplevelser i klasserommet, håndtering av motstridenende synspunkter og meninger, innvendinger mot/for å diskutere kontroversiell tematikk, ytringsfrihet og grenser, positive/utfordrende hendelser, reaksjoner fra elever/foresatte, refleksjoner om egen rolle og påvirkningskraft.

Du vil få en intervjuguide på forhånd, og for å opprettholde meteren vil jeg ta utgangspunkt i digitale intervju. Du vil forbli anonym, og intervjuet vil maks ta 45 min. Send meg gjerne en PM hvis dette høres interessant ut!

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledningsvis:

Kan du fortelle litt om deg selv: alder, utdanning og erfaring i skolen

Spørsmål:

- Er det temaer innenfor samfunnsfag du synes det er utfordrende å undervise i. Hvilke temaer, og hvorfor er det utfordrende?
- Når vi tar opp forskjellige temaer i skolen, skal vi søke enighet, eller skal vi tåle uenighet?
Hvis uenighet, hva skal til for at det skal være trygt for elevene å være uenig?
- Sammenheng med kontroversielle tema, hvordan benytter du deg av muntlighet i klasserommet?
- Fokuset på kritisk tenkning har fått stor plass i den nye lærerplanen. Syns du at elever bør være kritiske til etablerte og allmenn aksepterte samfunnsstrukturer?
- Hvilke opplevelser har du av klasseromsklimaet?
- Har du noen krav til elevene når de argumenterer for seg?
- Er du bekymret for at elever skal føle seg krenket i samfunnsfagundervisningen?
- Hvor går grensen for ytringer i klasserommet, når har læreren et ansvar for å korrigere, og hvordan bør dette gjøres?
- Syns du at samfunnsfag bør ha et særskilt ansvar for å lære elever å tåle å bli provosert og krenket?
Hvis ja, hvordan tilrettelegge for denne opplæringen? hvis nei, hvorfor ikke?
- Er det temaer du unngår å ta opp i klassene dine? Hvilke temaer, og hvorfor?
- Hvordan ser du på din egen rolle når motstridende synspunkter og meninger kommer til uttrykk i klasserommet? Deler du egne meninger og synspunkt?
- Har du opplevd situasjoner der elever har kommet med utsagn som er uønsket i en undervisningssammenheng? Hvordan har du håndtert dette?

Avslutningsvis:

Har du andre opplevelser/erfaringer/synspunkt med tema du ønsker å dele? Er det noe annet du ønsker å tilføye.

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kontroversielle temaer i samfunnsfag?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om kontroversielle temaer i samfunnsfag. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er en student som skal gjennomføre et prosjekt i forbindelse med min masteroppgave på lærerutdanningen 5.-10. trinn ved universitetet i Tromsø. Datainnsamlingen min vil basere seg på intervju med lærere. Tidsperioden satt av for intervju er februar måned, og hvert intervju vil ta ca. 40 minutter. Avtale om tid og sted til intervju vil gjøres med lærerne som sier seg villig til å delta. Intervjuene vil bli tatt opp på en lydopptaker. Når intervjuene er transkribert, slettes opptakene. Personopplysninger som skulle komme frem via epost-kommunikasjon og under intervjuene vil bare bli sett av meg, og behandles konfidensielt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er Tove Leming ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta grunnet din interesse til å delta i mitt prosjekt som har kommet frem i korrespondanse mellom meg og deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å delta i prosjektet må du gi samtykke til at jeg kan gjennomføre intervju med lydopptak av intervjuet. Intervjuet gjennomføres med meg som intervjuer. Dersom du velger å delta, vil det innebære at du lar deg intervju og at det tas lydopptak av intervjuet. Spørsmålene som stilles vil ikke omhandle egne opplysninger. Innholdet i intervjuet er rettet mot kontroversielle temaer i samfunnsfag.

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. Ønsker du å trekke deg kan du henvende deg til meg direkte eller min veileder. Dette vil ikke påvirke deg som lærer, privatperson og forholdet ditt til meg eller Universitetet i Tromsø.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er Tove Leming (Veileder), og Thea Hanssen (Undertegnede student).

Ingen sensitiv informasjon vil være tilgjengelig for andre og alt anonymiseres i arbeidsprosessen etter datainnsamlingen, slik at ingen er gjenkjennbare i masteravhandlingen. Datamaterialet vil for øvrig bli lagret trygt og innelåst, samt kryptering og passordbeskyttelse på oppgavebevaringsenhet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2021. Datamaterialet og eventuelle personopplysninger vil bli fjernet og destruert ved prosjektets avslutning.

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 Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø ved Tove Leming, Telefon: [REDACTED] og [REDACTED], e-post: [REDACTED]
- Student: Thea Hanssen, Telefon: [REDACTED], e-post: [REDACTED]
- Personvernombud: Joakim Bakkevold, Telefon: 776 46 322 og 976 91 578, e-post: personvernombud@uit.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig:

Student:

Tove Leming

Thea Hanssen

Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju ledet av student med opptak av intervjuet på lydopptaker

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

20.06.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

