

Åshild Engesmo

Kontroverser i klasserommet

En kvalitativ studie av fem samfunnsfaglæreres forståelse av bruken av kontroversielle spørsmål i undervisningen

Masteroppgave i Samfunnsfagsdidaktikk

Veileder: Knut Vesterdal

Trondheim, november 2018

Åshild Engesmo

Kontroverser i klasserommet

En kvalitativ studie av fem samfunnsfaglæreres forståelse av bruken av kontroversielle spørsmål i undervisningen

Masteroppgave i Samfunnsfagsdidaktikk
Veileder: Knut Vesterdal
Trondheim, november 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning

Forord

Jeg vil begynne med å takke min veileder, Knut Vesterdal. Jeg har underveis i denne oppgaven funnet ut at en av hans mange kvaliteter er tålmodighet. Han har gitt meg mange gode råd som jeg ser på som verdifulle for å få denne masteroppgaven i havn. I tillegg vil jeg takke de lærerne som stilte opp på intervjuene til tross for en travel arbeidsdag. Deres refleksjoner, tanker og erfaringer har gjort skrivingen mer meningsfull – jeg ser dere er engasjerte i jobben som samfunnsfaglærere.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter for støtte og oppmuntrende ord.

God lesing!

Åshild Engesmo

Innholdsfortegnelse

1.0 SAMMENDRAG	5
1.1 ABSTRACT	6
2.0 INNLEDNING	9
2.1 PROBLEMSTILLING	10
2.2 AVGRENSING OG OPPBYGGING	11
2.3 AKTUALISERING OG POLITISKE FØRINGER	12
2.4 BEGREPSAVKLARING	15
3.0 TIDLIGERE FORSKNING	17
3.1 KLASSEROMMET SOM UENIGHETSFELLESSKAP	17
3.2 LÆRERES HÅNDTERING AV KONTROVERSER	18
3.3 LÆRERENS MANGE ROLLER	19
3.4 LIGNENDE OPPGAVER	21
4.0 TEORETISK UTGANGSPUNKT	23
4.1 DEMOKRATIET I SKOLEN	23
4.2 TEORIEN OM KOMMUNIKATIV HANDLING	24
4.2.1 HVA LIGGER I BEGREPET KOMMUNIKATIV HANDLING?	24
4.3 TRE NORMATIVE DEMOKRATIMODELLER	25
4.4 KRITIKK AV HABERMAS	27
4.5 UENIGHETSFELLESSKAP I KLASSEROMMET	28
4.6 EN UFERDIG STEMME	29
4.7 KLASSEROMMET SOM TRYGG ØVINGSARENA	29
4.8 KONTROVERSIELLE TEMA I KLASSEROMMET	30
4.8.1 UPLANLAGTE ELLER PLANLAGTE KONTROVERSER	30
4.8.2 KONTROVERSENESS Plass I UNDERVISNINGEN	31
4.9 KLASSEROMMETS BARRIERER	32
5.0 METODE	35
5.1 METODOLOGISKE VALG	35
5.1.1 METODE	36
5.1.2 INTERVJUTYPE	36
5.1.3 INTERVJUGUIDEN	38
5.1.4 UTVALG	39
5.1.5 KVALITATIV ANALYSE	41
5.2 VITENSKAPSTEORETISK BAKTEPPE	42
5.2.1 FENOMENOLOGI	42
5.2.2 FENOMENOLOGIEN I LYS AV EGET MASTERPROSJEKT	43
5.3 REDEGJØRELSE FOR FORSKNINGSPROSESSEN	43
5.3.1 FORBEREDELSE	44
5.3.2 DATAINNSAMLING	45
5.3.3 INTERVJUSITUASJONEN	45
5.4 KVALITETEN AV UNDERSØKELSEN	46
5.4.1 ETISK REFLEKSJON	46
5.4.2 RELIABILITET	47
5.4.3 VALIDITET	48
5.5 OPPSUMMERING	49

6.0 ANALYSE OG DISKUSJON	51
6.1 OVERSIKT OVER ANALYSEKAPITTELET	51
6.2 PRESENTASJON AV INFORMANTENE:	51
7.0 EN EMPIRISK GJENNOMGANG AV INTERVJUENE	53
7.1 DEFINISJON AV KONTROVERSIELLE TEMA	53
7.2 FORVENTNINGER TIL ELEVENE VED DISKUSJONER:	54
7.3 EGEN ROLLE I KLASSEROMSDISKUSJONEN	55
7.4 BESKRIVELSE AV EN DÅRLIG DISKUSJON VS. EN GOD DISKUSJON	57
7.5 SYN PÅ FORMÅL MED DISKUSJONER	58
7.6 GRENSE FOR YTRINGER	60
7.7 EN OPPSUMMERENDE TABELL:	61
8.0 FORUTSETNINGER FOR KONTROVERSIELLE TEMA	63
8.1 TRYGT KLASSEROMSKLIMA	63
8.1.1 KLASSEMILJØETS IMPLIKASJONER FOR DELTAKELSE	65
8.2 KLASSEDYNAMIKKEN	66
8.2.1 KLASSEDYNAMIKKENS IMPLIKASJONER FOR DELTAKELSE	68
8.3 OPPSUMMERING	69
9.0 FORVENTNINGER TIL ELEVENE VED DISKUSJONER	73
9.1 DISKUSJON	75
10.0 LÆRERNES SYN PÅ EGEN ROLLE	79
10.1 DE ULIKE ROLLENE	81
10.1.1 PASSIV / NØYTRAL	81
10.1.2 VEILEDENDE	81
10.1.3 MOTIVATOR	82
10.1.4 ORDSTYRER	83
10.1.5 KORRIGERENDE	84
10.1.6 AVVISENDE	85
10.2 DISKUSJON	85
11.0 LÆRERNES SYN PÅ FORMÅLET MED KONTROVERSER	87
11.1 DISKUSJON	89
11.1.1 DEMOKRATIOPLÆRING	89
11.1.2 MÅLOPPNÅELSE	90
11.1.3 HÅNDTERE ULIKE MENINGER	91
11.2 OPPSUMMERING	91
12.0 AVSLUTNING	93
12.1 AVSLUTTENDE DISKUSJON	93
12.1.1 EN OPPSUMMERING	94
12.2 VEIEN VIDERE	95
13.0 LITTERATURLISTE	97
14.0 VEDLEGG	100
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	100

VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA OG INFOSKRIV
VEDLEGG 3: GODKJENNELSE FRA NSD

101
102

1.0 Sammendrag

I denne samfunnsfagsdidaktiske studien har temaet vært kontroverser i samfunnsfagundervisningen. Målet har vært å undersøke hvordan lærere på ungdomsskolen forholder seg til bruken av kontroversielle spørsmål eller saker. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan forholder fem samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet seg til bruken av kontroversielle spørsmål i klasserommet?* For å belyse denne problemstillingen valgte jeg å ta utgangspunkt i noen forskningsspørsmål:

- *Hvilke forutsetninger mener lærerne må ligge til grunn i klasserommet?*
- *Hvilke forventninger har lærerne til elevene vedrørende kontroversielle tema?*
- *Hvordan ser lærerne på egen rolle knyttet til kontroversielle diskusjoner?*
- *Hva sier lærerne til formålet med bruken av kontroversielle diskusjoner?*

For å undersøke dette har jeg benyttet meg av kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode. Gjennom en semi-strukturert intervju type har jeg intervjuet fem lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomsskolen.

Bakgrunnen for studien innebærer først og fremst en generell interesse for temaet. Dessuten har temaet stor aktualitet. I skolen legges det mer og mer vekt på at elevene ikke bare skal kunne gjengi men også argumentere, vise til kritisk tenkning og at forstå og godta andres perspektiv i ulike saker. Denne viktigheten har blitt enda mer forsterket ved at dagens klassesammensetninger i større grad enn tidligere er mangfoldige. Denne mangfoldigheten består i elever fra ulike kulturer, religioner og nasjonaliteter. Men det finnes også en mangfoldighet som ikke er av den synlige arten: elever er forskjellige og har ulike synspunkt på saker. Gjennom å bringe kontroversielle tema inn i undervisningen kan skolen bidra med dialogisk kompetanse og demokratisk deltakelse.

Studien viser at dersom det skal være mulig å ha diskusjoner rundt kontroversielle tema er det noen grunnleggende forutsetninger som bør være på plass. Det handler i stor grad om å ha et trygt klasseromsklima som åpner for meningsutveksling. Dette mener lærerne innebærer at elevene skal føle en viss trygghet i å kunne komme med sine meninger uten at de blir møtt med hetsende retorikk. Dessuten slår også studien også fast det foreligger noen forventninger til hvordan elevene skal vise god etikk rundt samtalen. Lærerne har forventninger knyttet til

bl.a. argumentasjon og begrunnelse, samt at elevene skal kunne skille sak og person. Studien har også løftet frem hvordan lærerne ser på egen rolle knyttet til diskusjoner rundt kontroversielle tema, og viser at det er mange ulike roller en og samme lærer har. Det kan være rolle som ordstyrer, motivator og en korrigerende rolle. Hvilken rolle læreren tar er i stor grad avhengende av diskusjonens natur.

1.1 Abstract

The topic of this study was controversies in teaching social studies. The aim of the study was to investigate how teachers in secondary schools deal with questions or conversations on topics that might be controversial. My main problem statement is as follows:

How do five social studies teachers on secondary school level deal with controversial questions in their classroom?

In order to further enlighten the research question I have proposed four additional research questions:

- What type of prerequisites do the teachers believe is necessary in the classroom?
- What expectations do the teachers have for their students when discussing a controversial topic?
- How do the teachers regard their own role?
- What purpose do the teachers feel discussions on controversial topics provide in the classroom?

To investigate these questions I have collected qualitative data gathered from semi-structured interviews of five secondary teachers of social studies at a secondary school.

The background for this study is first and foremost my personal interest for the topic. Furthermore, the topic is very applicable as education today emphasize to a larger extent a more argumentative pupil as well as developing critical thinking. This is maybe more enhanced in Norway (or perhaps the entire Europe) today regarding the ever-growing diversity of pupils within the same classroom. This diversity involves pupils from various cultures, religion and nationalities. However, there is also a more hidden degree of diversity

between the pupils in that they are different and have different views. By bringing controversial topics in the classroom, the schools might contribute toward a greater conversational competence as well as develop more democratic participation.

This study shows that in order to have controversial discussions of a topic in a classroom, some prerequisites needs to be in place. To a large degree these prerequisites boils down to a safe classroom environment that is open to different opinions. The teachers believe that this entails that students feel safe enough to state their opinions without being met by slurs and inappropriate comments from their peers. This study also show that the teachers have different or rather more focused expectations of the pupils to be argumentative and to show proper ethic when it comes to these conversations. In addition this study highlights the various roles the teachers can have in these types of conversations. For example the teachers can take the role of:

- A moderator
- A motivator
- A corrector

The role in which the teachers take is dependent on the nature of the discussion topic.

2.0 Innledning

“Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng” (Opplæringslova, 1998).

Å starte masteroppgaven med å referere til formålsparagrafen er kanskje en klisje, men det er jo formålet til all opplæring. Formålsparagrafen er et av styringsdokumentene lærere må forholde seg til, og kanskje det viktigste. I delen jeg har referert til påpekes det at elevene skal utvikle *kunnskap, dyktighet og holdninger* for å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Med bakgrunn i dette blir det lærerens jobb å sikre undervisning som kan føre til denne utviklinga. Hva skal lærere inkludere i skolehverdagen for å sikre dette formålet? Hvilke teorier, metoder, læringsverktøy skal vi ta i bruk? Hvilke former for klasseledelse er mest egnet? Det er mange spørsmål knyttet til lærerprofesjonen. Som det framgår i referansen skal også elevene utfolde *skaperglede, engasjement og utforskningstrang*. Det er store oppgaver som hviler på læreres skuldre, og det finnes nok dessverre ikke en oppskrift på hvordan dette kan gjennomføres. Problemstillingen for min masteroppgave er:

- *Hvordan forholder fem samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet seg til bruken av kontroversielle spørsmål i klasserommet?*

I arbeidet med denne masteroppgaven kan jeg kanskje kunne belyse denne problemstillingen. Temaet for oppgaven er altså kontroverser i klasserommet, og handler i korte trekk om hvordan et utvalg lærere forholder seg til kontroversielle spørsmål og diskusjoner i klasserommet. Englund (2015, s. 12) beskriver kontroversielle spørsmål som spørsmål uten et gitt svar, og at slike typer spørsmål kan sette mennesker med ulike ståsted og perspektiver mot hverandre. Hva tenker disse lærerne om formålet med å bruke diskusjoner rundt kontroversielle saker? Jeg har valgt å undersøke hvordan 5 utvalgte samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet ser på bruken av kontroversielle spørsmål i undervisningen. Jeg valgte en skole- og praksisnær forskning. Fokuset for forskningen vil være hvordan lærere forholder seg til slike kontroverser. Hvordan de oppfatter de? Er det et ressursorientert syn på det, eller prøver lærere å dempe diskusjoner rundt slike tema? Er de komfortable med å la klasseromsdiskusjonen slippe løs?

I det følgende vil jeg gjøre kort gjøre rede for hva noen av de teoretiske perspektivene jeg har valgt å inkludere i oppgaven. Deretter vil det komme en kort redegjørelse for avgrensing og oppbygging i oppgaven. Til slutt i innledningskapittelet vil det komme en aktualisering for oppgaven.

2.1 Problemstilling

Skolen er øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse mener Iversen (2014, s. 16). Et sted hvor elever kan utforske meninger, prøve og feile. Klasserommet er et naturlig sted for et uenighetsfellesskap. Med dette mener Iversen at skoleklasser er tilfeldig kastet sammen i et fellesskap. Et mål er å fungere sammen til tross for uenighetene. Solhaug & Børhaug (2012, s.201) skriver om debatter i skolen da de påpeker at disse er gode reelle situasjoner for å lære, samtidig som det også kan gi politisk kyndighet. Derfor får den ordinære politiske debatten en plass i undervisninga. Likevel er noen spørsmål og saker av den kontroversielle typen.

Diskusjoner rundt slike saker stiller krav til læreren med tanke på å håndtere uenigheter.

Kontroversielle spørsmål stiller krav til læreren på en annen måte enn andre diskusjoner, som Englund (2015) påpekte i sin definisjon så kan slike typer spørsmål sette mennesker med ulike ståsted og perspektiver mot hverandre. Hvordan håndterer lærerne dette?

Problemstillingen min er som tidligere nevnt: *"Hvordan forholder fem samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet seg til bruken av kontroversielle spørsmål i klasserommet?"*

Jeg har også valgt å inkludere noen forskningsspørsmål i denne studien:

- *Hvilke forutsetninger mener lærerne må ligge til grunn i klasserommet?*
- *Hvilke forventninger har lærerne til elevene vedrørende kontroversielle tema?*
- *Hvordan ser lærerne på egen rolle?*
- *Hva sier lærerne til formålet med bruken av kontroversielle diskusjoner?*

Disse forskningsspørsmålene vil bli omhandlet som egne kapitler i analysedelen. Siden jeg har valgt å forske med et fenomenologisk utgangspunkt er altså formålet å avdekke lærernes tanker om bruken av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen. Postholm (2010, s. 42) mener at målet i fenomenologien er å beskrive meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring, og deretter finne essensen/kjernen i opplevelsen. Fenomenologien har altså et subjektsperspektiv. Datamaterialet i denne masteroppgaven baserer seg på svarene til fem samfunnsfaglærere fra tre forskjellige ungdomsskoler gjennom

semi-strukturerte intervjuer. Videre vil jeg kort gjøre rede for avgrensning og oppbygging. Før jeg til slutt vil gjøre rede for aktualisering for oppgavens tema, i dette vil jeg også inkludere hvilke politiske føringer som gir støtte for denne aktualiseringen.

2.2 Avgrensning og oppbygging

Avgrensning og oppbygging av oppgaven er noe jeg kommer tilbake til i metodekapitlet. Men jeg tenker det med fordel også kan nevnes her for å gi leseren et innblikk i hva som kommer videre i oppgaven.

Det store spørsmålet alle forskningsoppgaver begynner med er: ” hva skal jeg skrive om?”. Det er utrolig mye som er interessant, og som man gjerne vil grave litt dypere i. Det temaet jeg til slutt valgte var kontroverser i klasserommet. Men dette temaet er veldig stort, jeg måtte gjøre noen avgrensende valg. Det første avgrensende valget var å fokusere kun på lærere. Jeg har jo også kunne inkludert elevenes synpunkt på dette temaet, men jeg ville fokusere på å gå dypere inn i *lærernes* oppfatning av fenomenet. En annen avgrensing jeg gjorde var å velge kun en datainnsamlingsmetode, nemlig semi-strukturerte intervju med samfunnsfaglærere på ungdomsskolen.

Etter innledning vil det komme et kapittel som omhandler tidligere forskning. Her vil jeg skrive om aktuelle forskninger som er gjort på lignende temaer. Det første hovedkapitlet er *4.0 teoretisk utgangspunkt*. I dette kapitlet vil det naturligvis komme en redegjørelse for hvilke teoretiske perspektiver jeg har valgt å inkludere i oppgaven. Dette er bl.a. Habermas sin teori om kommunikativ handling og hans tre normative demokratimodeller. Videre har jeg inkludert bl.a. Lars Laird Iversen, samt Trond Solhaug og Kjetil Børhaug for å få perspektiver på demokratiet i skolen og klasserommet som arena for meningspluralisme. Tomas Englund og Diana Hess er inkludert med sine teorier på bruken av kontroversielle spørsmål i skolen.

Det neste hovedkapitlet er *5.0 metode*. Hvor jeg vil redegjøre for mine metodiske valg knyttet til oppgaven. Videre kommer *6.0 Analyse og diskusjon*. Dette kapitlet er delt inn i flere underkapitler som tar utgangspunkt i de forskerspørsmålene jeg har. Til slutt er det et konklusjonskapittel, samt et om veien videre.

2.3 Aktualisering og politiske føringer

Stray og Sætra (2016, s. 280) påpeker aktualiteten ved det å kunne snakke sammen, ta andres perspektiv, argumentere og diskutere. Denne aktualiteten begrunner de med bakgrunn i at dagens klasserom, i større grad enn før, består av et bredere mangfold elever. Dette mangfoldet kan være ulike kulturer, religioner eller ulike nasjonaliteter. Videre påpeker de at skolen er en viktig arena for at elevene skal kunne tilegne seg dialogisk kompetanse for demokratisk deltagelse, noe som kan være en utfordring for lærere.

Innledningsvis refererte jeg til formålsparagrafen. Den gir retning for norsk skole ut fra et felles verdigrunnlag. Paragrafen sier noe om hvordan opplæringen bør skje, og kommer med konkrete verdier skolen skal fremme i elevene, dette er verdier som blant annet demokrati og medborgerskap. Disse verdiene er avgjørende elementer i utdanning og i dannelsesprosessen. I formålsparagrafen står det blant annet:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte (Opplæringslova 1998).

Her nevnes det altså spesifikt at formålet med opplæringen er bl.a. å fremme demokrati, gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for andres meninger. Alle disse aspektene er svært aktuelle i min forskning. Hvordan kan diskusjoner rundt kontroversielle saker fremme demokrati? Kan slike diskusjoner bidra til at elevene utvikler respekt for andres meninger? Det er iallfall sikkert at kontroversielle saker gjør disse aspektene aktuelle.

I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) "Læreren - rollen og utdanningen" kommer lærerens oppgave til uttrykk gjennom det å tilrettelegge for demokratiske prosesser i skolen. Skolens demokratiutdanning skal bestå i å formidle kunnskaper, og å legge opp til elevmedvirkning. Videre påpeker Stortingsmeldinga (Ibid) at det avhenger av tilfeldigheter om eleven får opplæring i demokrati.

Opplæringa i norsk skole skal altså fremme demokratiet. Det finnes gode kilder på at diskusjon av kontroversielle spørsmål kan være med på å fremme demokratiopplæringa. Solhaug & Børhaug (2012, s.202) skriver at kontroversielle saker i stor grad handler om normer for samtale mellom elever og med medmennesker mer generelt. I en deliberativ demokratimodell er måten å samtale på et svært sentralt poeng.

Læreplanen i samfunnsfag kan også bidra i aktualisering av dette temaet. I samfunnsfagets formål står det:

I et demokratisk samfunn er verdier som medvirkning og likeverd viktige prinsipper. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektorat, 2013).

Her vil jeg spesielt trekke fram demokratisk deltakelse som et sentralt stikkord. For å kunne delta i demokratiske beslutningsprosesser må man kunne argumentere, tenke kritisk, forholde seg til andre synspunkter m.m. Solhaug & Børhaug (2012, s. 201) påpeker at samfunnsdebatten er reell. Elever har ulikt syn på de fenomener som omgir dem i samfunnet. Å bringe debatten inn i skolen er å skape reelle situasjoner for læring. I slike debatter kan noen spørsmål være kontroversielle. Disse spørsmålene stiller større krav til å håndtere uenighet for lærere.

Videre vil jeg trekke fram et punkt fra den grunnleggende ferdigheten knyttet til muntlig aktivitet i samfunnsfagets læreplan:

(...) Muntlige ferdigheter handler også om å lytte til, vurdere, gi respons på og videreutvikle innspill fra andre. Utviklingen av muntlige ferdigheter i samfunnsfag går fra å lytte til og uttrykke meninger i enkle muntlige tekster til å ytre seg med grunngitte synsmåter og lytte til andre med faglig trygghet. Muntlige ferdigheter i samfunnsfag oppøves i en prosess som begynner med refererende ytringer, ofte av personlig karakter, og utvikles til fagrelevante og fagspesifikke tankerekker med økende grad av argumentasjon, drøfting og presis bruk av fagbegreper. Forståelse for ulike syn, evne til perspektivtaking og evne til å uttrykke uenighet saklig og med respekt for andre oppfatninger er også en del av muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Først det generelle; muntlig ferdighet handler ikke lenger bare om å gjengi innhold. Det handler om å tørre å mene noe, reflektere og argumentere for noe. Her påpeker læreplanen at muntlige ferdigheter i samfunnsfag utvikles i en prosess som går fra refererende ytringer av personlig karakter til fagrelevante og fagspesifikke tankerekker med økende grad av argumentasjon og drøfting. Dette er noe av kjernen for denne studien. Kan diskusjon av kontroversielle saker være med å bidra til denne prosessen? Hvordan ser lærerne på det?

Kunnskapsdepartementet kom i starten av 2018 med manualer for håndtering av kontroversielle saker i skolen. Disse skal være med på sikre opplæring i demokratiske prosesser og bygger på demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter:

(...) De skal hjelpe lærere og skoleledere til å aktivt håndtere og få til gode dialoger om vanskelige og kontroversielle temaer. Kontroversielle temaer omfatter store verdi- og interessekonflikter, og ofte er det uenighet om bakenforliggende fakta. Spørsmålene er ofte kompliserte uten enkle svar. De vekker sterke følelser og har en tendens til å skape eller forsterke splittelse og mistillit mellom mennesker. Eksempler på kontroversielle temaer er bruken av hodeplagg og evolusjonsteorien i naturfag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8).

I manualene er det skrevet om formålet med kontroversielle saker, nøkkelkompetanser for å undervise i dem, øvelser og aktiviteter, undervisningsmetoder samt teori knyttet til temaet. I manualene begrunnes det også hvorfor dette kom. Dette begrunnes med alvorlige voldshendelser og uroligheter i europeiske land. Kontroversielle tema har med bakgrunn i dette blitt et høyst aktuelt utdanningsspørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11).

I læreplanmålene etter 10.årssteg hentet fra hovedområdene Utforskeren og Samfunnskunnskap:

- gi eksempler på og diskutere kulturelle variasjoner og drøfte muligheter og utfordringer i flerkulturelle samfunn
- identifisere samfunnsfaglige argumenter, fakta og påstander i samfunnsdebatter og diskusjoner på Internett, vurdere dem kritisk og vurdere rettigheter og konsekvenser når man offentliggjør noe på Internett
- vise hvordan hendelser kan framstilles ulikt, og drøfte hvordan interesser og ideologi kan prege synet på hva som oppleves som fakta og sanning (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Disse kompetansemålene er inkludert fordi de kan alle brukes som inngang til kontroversielle diskusjoner. I det første kompetansemålet, som er hentet fra læringsmål i hovedområde samfunnskunnskap, er det eksplisitt nevnt at elevene skal *diskutere* kulturelle variasjoner og utfordringer i flerkulturelle samfunn. Videre er de to neste målene hentet fra hovedområdet Utforskeren. I det ene står det at elevene skal kunne identifisere samfunnsfaglige argumenter, fakta og påstander i samfunnsdebatter. Det siste kompetansemålet handler om å drøfte

hvordan ideologi kan prege synet på hva som oppleves som fakta og sannhet. Altså avhenger det ut fra hvilken ideologi en har, hvilket syn man har på de samfunnsordningene som finnes.

2.4 Begrepsavklaring

Tomas Englund (2015, s. 12) definerer kontroversielle spørsmål som spørsmål uten et gitt svar, og at slike typer spørsmål kan sette mennesker med ulike ståsted og perspektiver mot hverandre. Hvilke spørsmål som blir definert som kontroversielle mener han varierer ut fra et tidsperspektiv, samt fra kultur til kultur.

Definisjonen Europarådet (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) la til grunn i sine studier var “tema som vekker sterke følelser og splitter opinionen i lokalmiljøer og samfunn”. Denne definisjonen er den som de mener har vist seg mest gjeldende på tvers av Europa. Videre skriver de at begrepet brukes på ulike måter ulike steder. Det er dog såpass likt at det beskrives som variasjoner av de samme temaene heller enn en annen begrepsoppfatning. Temaene beskrives som konflikter eller problemer som er samfunnsaktuelle. De kan vekke sterke følelser og kan medføre ulike forklaringer og løsninger avhengig av hvilket synspunkt man har på saken, verdier og interesser. Kontroversielle spørsmål kan med bakgrunn i dette skape splid i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Med bakgrunn i disse forholdsvis lignende definisjonene inkluderer begge aspekter som er sentrale i denne oppgaven. Englund påpeker at det er spørsmål uten et gitt svar, mens Europarådets påpeker at det vekker sterke følelser. Begge har en felles konsensus om at det kan splitte mennesker, eller sette mennesker med ulikt syn mot hverandre.

3.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på temaet. Noe av det som blir presentert her vil også bli tatt med inn i teorikapittelet. Med dette mener jeg bl.a. Lars Laird Iversen og Diana Hess. Studien hans vil bli presentert her, mens teorien hans vil bli presentert med utdypende i teorikapittelet. Dessuten vil jeg se på noen stortingsmeldinger og Europarådets utredninger.

3.1 Klasserommet som uenighetsfellesskap

Lars laird iversen er sosiolog, og underviser i samfunnsfag på Det teologiske menighetsfakultet. Han har brukt skolen som forskningsarena i sin bok *“Uenighetsfellesskap - blikk på demokratisk samhandling”*. Gjennom observasjonsstudier har han undersøkt hvordan lærere underviser om verdier i religionsfaget. Han påpeker at kjennetegnene for mange av klassene var at de ikke delte verdier i nevneverdig grad, samt at de var livlige i diskusjoner. Videre skriver han at lærerne ikke først og fremst var opptatt av å formidle verdier fra tradisjoner som elevene skulle identifisere seg med, men at de heller brukte tiden på å legge til rette for gode diskusjoner og å sørge for at klassen var gode uenighetsfellesskap. Han beskriver elevene han studerte som en sammensveiset gjeng som så på klasserommet som et naturlig sted å fremme sine argumenter, og bli brynt av andres argumenter.

Noe som Iversen påpeker selv med svakheten med å forske i klasserommet var at elevene ikke alltid engasjerte seg nok, hadde ikke gode argumenter samt at de kunne gå på eleven og ikke sak. Diskusjonene det var mest engasjement i var mellom muslimer og majoritetsnorske elever med konservative ståsteder. Likevel påstår Iversen av diskusjonene ikke truet klasseromsfellesskapet (Iversen, 2014, s. 74). For å sammenligne Iversens studie med min egen er valg av fag samt metode den første forskjellen. Han gjorde observasjonsstudier, mens jeg har intervju med lærere som datainnsamlingsmetode. Dessuten gjorde han sin studie på skoler med et større antall elever med fremmedspråklig bakgrunn. Likevel kan man si at feltet er det samme, og det er nemlig klasserommet som rom for diskusjoner.

Iversen studie tar for seg det han velger å kalle et uenighetsfellesskap. Iversen definerer uenighetsfellesskap som en gruppe mennesker med ulike meninger, som jobber i en felles prosess for å løse et problem eller utfordring (2014, s.12). Eksempler på uenighetsfellesskap kan være ”offentligheten” i skoleklasser, borettslag osv. Klasserommet er et naturlig sted for

et uenighetsfellesskap. Med dette mener Iversen at skoleklasser er kastet sammen i et fellesskap. Et mål er å fungere sammen til tross for uenighetene. Likevel kan også skolen bli sett på som et fristed. Med dette mener han at elevene kan mene og diskutere i stor grad uten å ta konsekvensene av det, klassen er et demokratisk samfunn i liten skala.

Diana Hess har forsket på ungdomsskoler og videregående skoler i USA om kontroversielle saker. Målet med studien var å få en bedre forståelse av konseptet et knippe samfunnsfaglærere gjorde for å undervise med bakgrunn i kontroversielle tema. Elevene til disse lærerne deltok mer effektivt slike diskusjoner. Gjennom grounded theory analyserte hun gjennom bl.a. klasseromsobservasjoner og intervju med samfunnsfaglærere (Hess, 2002, s. 11). Noe av det Hess konkluderer med i sin studie er at klasseromsdiskusjoner ofte ikke inkluderer saker av kontroversielt innhold. Hess påpeker også at det er lettere å få elever med i diskusjoner av mildere art, enn kontroversielle diskusjoner. Likevel er det et mål at elever skal kunne diskutere slike tema på en god måte.

3.2 Læreres håndtering av kontroverser

ICCS (International Civic Citizenship Study) har som formål å gi innblikk i elevers demokratiske beredskap og vilje til å delta i samfunnet som aktive og engasjerte medborgere. Undersøkelsen ble sist gjennomført i Norge i 2016, og hadde som mål å undersøke 9.klassingers medborgerskap. Undersøkelsen avdekker at norske elever skårer høyt på kunnskap om og forståelse av hvordan demokratiet fungerer i teori og praksis (Utdanningsdirektoratet).

I en svensk oppfølgingsstudie til ICCS-studien fra 2009 tok Ljunggren & Öst (2010, s. 35) opp hvordan lærere håndterte kontroverser. Studien deres avdekket at lærere skilte seg fra hverandre med utgangspunkt i to områder: kommunikasjonsstrategi og grad av kontroversaksept. De påpeker at lærere som hadde fokus på åpen meningspluralisme i klassen i hovedsak valgte to ulike strategier for kommunikasjon. Den ene strategien ble beskrevet som *debattledere*. De som falt inn under denne strategien hadde fokus på klassens synspunkter og formidlet sitt eget syn på saken på en objektiv måte. Den andre strategien ble kalt *normformidlere*. Denne gruppen åpnet i større grad opp for å inkludere hva som var den vanlige oppfatningen i samfunnet, hva normen var.

To andre grupper av lærere hadde en lav toleranse for ulike synspunkter og kontroversielle spørsmål. Den ene gruppen falt under kategorien *oppdrageren*, mens den andre ble kalt *avviseren*. Oppdrageren forhindret kontroversielle debatter i klassen, men hørte på elevenes synspunkt og kunne drøfte disse med eleven privat. Avviseren avviste debatten aktivt. Med bakgrunn i denne undersøkelsen kan man se et nyansert bilde av lærerens mange roller. Under har jeg tatt med en tabell som viser relasjonen mellom lærernes aksept av kontroverser og valg av kommunikativ strategi.

Kommunikativ strategi	Kontroversacceptans	
	Hög	Låg
Normdialog	<p>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.</p>	<p>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.</p>
Normförmedling	<p>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.</p>	<p>4 AVVISAREN förhindrar dialog och markerar sitt avståndstagande. Motiverar kort varför. Om eleven vill fortsätta föra fram sina åsikter så kommer den att avisas.</p>

Figur 1: Relasjonen mellom lærernes aksept av kontroverser og valg av kommunikativ strategi. Hentet fra: Ljunggren & Öst, 2010, s.35

Tabellen viser altså hvordan forholdet mellom høy og lav kontroversaksept påvirker den rollen læreren innehar. Stray & Sætra (2016) har også gjort undersøkelser med utgangspunkt i norske samfunnsfaglærere og deres rolle i klasseromsdialogen vedrørende kontroversielle saker.

3.3 Lærerens mange roller

Studien til Stray og Sætra bygger på funn fra en undersøkelse gjort av Sætra angående samfunnsfaglæreres erfaring med dialoger i klasserommet. Til forskjell med min studie,

baserte Sætras studie seg på intervju av syv samfunnsfaglærere på videregående. De påpeker at et primært spørsmål til dialogen i klasserommet ikke i størst grad er *om* og *når* lærere bør påvirke elever eller ikke, men heller *hvordan*. Dette handler altså om kvaliteten i lærerens handlemåter. Deres studie avdekker bl.a. at læreren har mange ulike roller i en klasseromsdiskusjon. De kan bl.a. være moderator, advokat, motivator, fasilitør og forbilde.

Læreren kan virke som en moderator med formål om å sikre en fri og åpen meningsutveksling. Når elever vanskeliggjør andre elevers deltakelse, kan læreren ha gode grunner til å gripe inn. En dialog hvor elever får til å umyndiggjøre andre ved å bryte de normene som finnes i klasserommet, vil altså undergrave dialogens demokratiserende potensiale. Ved å gripe inn som *moderator* sikrer læreren alles rett til deltakelse. Stray og Sætra (2016, s.287) at læreren har et kommunikasjonsetisk ansvar som gjør at han kan involvere seg i dialoger *mellom* elever, i de tilfeller hvor elever kommer med utsagn som hindrer andre i å ta del i diskusjonen. Det å virke i rollen som *fasilitør* handler om å legge forholdene til rette for at demokratisk meningsbrytning og uenighet kan skje. Dette sammenfaller med Iversens (2014, s. 12) Uenighetsfellesskap som jeg har nevnt tidligere.

I en rolle som *advokat* er det viktig for læreren å perspektivere. En sentral del av denne rollen er å virke på måter som bidrar til at spørsmålene det samtales om blir belyst fra flere sider. For å kunne gjøre det problematiserer læreren det elevene sier slik at dialogen videreføres. I en slik rolle kan lærerne bli frigjort til en viss grad fra sine egne synspunkter, og heller bringer de synspunkter elevene drar inn i diskusjonen videre, og å bringe andres perspektiver inn i diskusjonen.

Motivator rollen innebærer å besvare elevenes begynnelse. Det vil altså si at når elevene tar opp eller spør om noe, har læreren et ansvar til å følge opp disse begynnelse. Det kan oppstå slike situasjoner i klasserommet, og da skjer de her og nå. Dette bærer med seg en mulighet for at elevene skal kunne være demokratiske subjekter, noe som læreren ser som en mulighet til å benytte. Læreren bør derfor gi et faglig begrunnet svar, eller åpne for en klasseromsdiskusjon. Antakeligvis vil det virke oppmuntrende for en elev som begynner på noe å få svar (Stray & Sætra, *ibid*, s. 290).

Sist men ikke minst er rollen som *forbilde* beskrevet som en rolle hvor læreren modellerer hvordan deltakelse i demokratiet faktisk foregår. Dette fordi eleven skal kunne delta, samt

sitte med et ønske om å delta i demokratiet utenfor skolen. Med bakgrunn i dette vil det kanskje virke mot sin hensikt dersom læreren står fram som en apolitisk og verdinøytral person. Lærerens roller er med andre ord mangfoldige. Lærerne virker på ulike måter og med ulike begrunnelser og formål. Dialogen kan ha flere formål, og rollene kan brukes på måter som både komplementerer og er motstridende hverandre. Stay og Sætra (ibid, s.292) påpeker de at det kan være lurt å variere mellom hvilken rolle man som lærer inntar. De påpeker at det ikke finnes en korrekt måte å gjøre det på, men at læreren må benytte seg av faglig skjønn for å håndtere hver enkelt situasjon. Lærerens demokratiske virke inkluderer altså evnen til å kunne fremstille ulike holdninger og standpunkter, samt det å gjøre riktige avveininger omkring hva som kreves i ulike situasjoner.

3.4 Lignende oppgaver

Bergersen & Bruun (2017, s.V) har skrevet en masteroppgave omhandlende kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen. De har i sin studie valgt å intervju tre samfunnsfaglærer på videregående samt et utvalg av deres elever fra tre ulike skoler. De har valgt å forske gjennom en fenomenologisk analyse av semi-strukturerte intervjuer. Det de konkluderte med i deres studie var at det er nærhet mellom kontroversielle spørsmål og samfunnsfaget. Både lærere og deres elever ser på kontroversielle spørsmål som et verktøy for læring da det virker fremprovoserende, nyanserende aktiviserende og viser ulikhet. De har også slått fast at slike diskusjoner har klare forventninger til argumentasjon, men at det ikke forventes enighet. Min studie og Bergersen & Bruuns har mange likhetstrekk, likevel er det noen viktige forskjeller. De har valgt å intervju både lærere og elever, jeg valgte heller å fokusere kun på lærerne og deres oppfatning av bruken av kontroverser i klasserommet. En annen viktig forskjell som kan ha betydning for resultatet er at de gjennomførte studien på Østlandet, mens jeg har gjennomført den i Trøndelag.

4.0 Teoretisk utgangspunkt

I dette kapittelet vil det presenteres hvilke teorier jeg vil knytte til studien min. Som en grunnleggende teori har jeg sett på Habermas teori om kommunikativ handling og hans demokratimodeller. Jeg har også inkludert Tomas Englunds teorier om kontroversielle spørsmål i undervisning, og Lars Laird Iversen som har forsket på det han beskriver som uenighetsfellesskap i norske skoler. Teorikapittelet skal fungere som en teoretisk forståelsesramme som jeg ønsker å bruke som et grunnlag for videre drøfting i analysen.

4.1 Demokratiet i skolen

Ordet demokrati er stammer fra gresk og betyr “folkestyre”. Demokrati kan forstås på ulike måter. Solhaug & Børhaug (2012, s. 29) påpeker at skolen må ta stilling til hvilke tradisjoner demokratiundervisninga skal ta utgangspunkt i. Hvilken forståelse læreren har av demokrati, vil påvirke demokratiopplæringen. Det er også viktig at de har forståelse for hva en slik avgrensing kan medføre. De ulike synene er:

- Den konkurranseorienterte, og pluralistiske tradisjon (liberal).
- Deltakerdemokratisk tradisjon (republikansk).
- Dialogdemokratisk tradisjon (deliberal).

En videre utdypning av de ulike modellene vil bli redegjort for senere i kapittelet.

Stray & Sætra påpeker i sin artikkel *Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole* (2015, s. 461) at begrepet medborgerskap har blitt mer implementert i diskusjoner rundt skole. Bakgrunnen for dette er fordi det er et begrep som bygger på både kunnskap, læring og praktisering. Som i nyere faglitteratur omtales som undervisning om, for og gjennom demokratisk deltakelse. I NOU (2011:20) definerer de opplæring *om* demokrati er det som forbindes med demokratiets historie, om valg og andre institusjonelle ordninger, i tillegg hvordan politiske prosesser skjer. Opplæring *for* demokrati handler derimot om å legge til rette for at eleven kan opparbeide kritisk tenkning, gi dem perspektivrikdom, og skille mellom fakta og vurderinger. Til slutt er dreier opplæring *gjennom* demokrati seg om den deltakende elev. Altså en praksisorientert tilnærming av opplæringa. Disse tre dimensjonene mener Stray & Sætra (Ibid) at kan bidra til å skape aktive medborgere som har erfaring med å ivareta egne og andres rettigheter, videreutvikle og fostre demokrati. Med bakgrunn i dette er det først og fremst opplæring for demokrati som blir sentral for min studie.

4.2 Teorien om kommunikatív handling

En som har forsket mye på det kommunikative er Jürgen Habermas. I følge han er den språklige kommunikasjonen helt sentral. For å opprettholde normer, institusjoner og konvensjoner i samfunnet er den kommunikative siden av rasjonaliteten svært viktig. Habermas' rasjonalitets begrep knytter han til et begrep som omfatter flere sider av menneskets tenkning og samfunnsliv. Det er et stort poeng i det at individer samhandler og kommuniserer, for at ny innsikt og ny kunnskap skal kunne utvikles videre, og overføres (Habermas, 1995, s. 28).

Eriksen og Weigård (1999, s.14) viser til Habermas' rasjonalitetstro når de skriver at rasjonalitetstroen ikke innebærer at vi kan feste tillit til noe etablert sett av substansiell kunnskap. Tvert imot; all kunnskap er i prinsippet feilbarlig, og konklusjoner må derfor betraktes som reviderbare. Habermas er altså opptatt av prosessen, det er ikke innholdet i det vi kommer fram til, men måten vi kommer fram til det på som er sentralt. Dette omtaler han som en prosedural rasjonalitetsforståelse. Dette innebærer en åpenhet rundt svarene: de kan alltid utfordres, kritiseres og prøves igjen. Denne prosedurale rasjonalitetsforståelse er noe jeg kan knytte til det datamaterialet jeg har hentet inn. Flere av lærerne påpekte at det var selve prosessen som var målet for læring, ikke hva de til syvende og sist kom frem til. De kan altså sies å ha en prosedural rasjonalitetsforståelse.

Det er nettopp denne prosedurale rasjonalitetsforståelsen som ligger til grunn for Habermas' teori om kommunikatív handling. Et av de viktigste poengene i denne teorien er våre talehandlinger. Disse talehandlingene er menneskers kommunikasjon gjennom språklige ytringer, disse språklige ytringene må bestå av noen *gyldighetskrav*. Dette vil si at individets handlinger vil, i noen situasjoner, avhenge av deres oppfatning og vurdering av gyldighet i andre menneskers utsagn (Eriksen & Weigård, 1999, s. 16).

4.2.1 Hva ligger i begrepet kommunikatív handling?

I Habermas' teori dreier kommunikatív handling seg om å handle for å oppnå noe. Den kommunikative handling forutsetter et sett med gyldighetskrav i den ideale talesituasjon. Dette innebærer å snakke sant, tale forståelig, fremme riktighet og sannferdighet, noe som er særlig viktig i en deliberativ demokratimodell. Disse gyldighetskravene vil i praksis si at det reises krav til *forståelighet*, *riktighet* og *oppriktighet*. Disse premissene for diskusjonen er selve bakteppe for at den kommunikative handlingsbegrepet skal fungere. Flere av lærerne tok

kanskje uten at de visste om det utgangspunkt i noe ved dette prinsippet når de fortalte hvordan de ville at elevene skulle te seg i en diskusjon. Særlig dreide det seg om riktighetskravet. Noe alle lærerne påpekte var at elevene ikke måtte komme med løgner, eller forestillinger som en lærer valgte å kalle det.

Habermas legger, som tidligere nevnt, stor vekt på adekvate prosedyrer. Han er opptatt av at de prosedyrene som velges er de som passer formålet best, dermed sikres de løsningene som velges innholdsmessig rasjonalitet. Med bakgrunn i dette kommer hans kommunikative utgangspunkt inn. Siden det ikke ligger noen oppskrift på hvilke løsninger som er de beste, må dette avgjøres prosess av deliberasjon hvor alle parter berørt av problemet har de samme prinsipielle mulighetene til å delta, og gjøre sitt syn gjeldende. Det er institusjonaliseringen av slike argumentasjonsprosedyrer som, ifølge Habermas, sikrer demokratiets legitimitet (Erikssen & Weigård, 1999, s.18). Med bakgrunn i denne tanken vil det være avgjørende at alle kan delta for å gjøre sitt syn gjeldende. Ved å kople denne teorien til skoleklasser vil det alltid være elever, som for en eller annen grunn, ikke deltar i muntlige diskusjoner. Hvordan gagnar en slik deliberativ viktighet de elevene som ikke tør å ytre sine meninger?

4.3 Tre normative demokratimodeller

Demokrati kan forstås på ulike måter. Solhaug & Børhaug (2012, s. 29) påpeker at skolen må ta stilling til hvilke tradisjoner demokratiundervisningen skal ta utgangspunkt i. Hvilken forståelse læreren har av demokrati, vil påvirke demokratiopplæringen. Jürgen Habermas' teorier om demokrati er kanskje det mest sentrale for mitt masterprosjekt.

Habermas presenterer den liberale demokratimodellen, den republikanske modellen og en deliberativ modell. Det er særlig den deliberative modellen som blir viktig i min undersøkelse. I det følgende vil jeg presentere og diskutere alle tre modellene med vekt på den deliberative, deretter skal jeg drøfte de opp mot egen studie.

I den liberale modellens oppfatning av politikk er det sentralt å programmere staten i samfunnets interesse. Sentralt i liberalismen er individet, og dets frihet. Frie markedsstyrte viljer, samt en individorientert og pluralistisk interesseseksjon, er liberalismens kjerne. Rettighetsbegrepet innebærer bl.a. frihet, mens individets forpliktelser til samfunnet er lite vektlagt. Eksempel på dette er bl.a. privatisering, staten skal ikke eie. Frihet til å drive økonomisk. Frihet er vern mot inngrep. Rettighetsbegrepet blir subjektive rettigheter ovenfor

staten, og de skal gi vern *fra* statens inngripen i individets private sfære. Rasjonalitet: Hva lønner seg for *meg*? Statsborgerbegrepet inneholder visse subjektive rettigheter. Som bærere av disse rettighetene nyter statsborgerne statens beskyttelse så lenge de forfølger sine private interesser innenfor de grenser loven setter. Gjennom stemmegivning kan statsborgere gjøre sine interesser gjeldene. Den politiske prosessens natur er forhandling, ikke argumentering (Habermas, 1995, s.191-193).

En hovedforskjell mellom den liberale- og den republikanske demokratimodellen er bl.a. at den republikanske har et større fokus på sosialt fellesskap, det felles gode. Den republikanske modellens oppfatning av politikk bygger på at den utgjør det medium gjennom hvilket medlemmene i et naturlig oppstått solidaritetsfellesskap blir bevisst sin avhengighet av hverandre. Rettighetsbegrepet omhandler bl.a. retten til å delta. Du er ansvarlig samfunnsmenneske, med en stemme. Det gode liv er å være engasjert og delta. Rasjonaliteten innenfor en republikansk modell dreier seg i stor grad om hva som lønner seg for *oss*? Statsborgerbegrepet innebærer retten til politisk deltakelse og politisk kommunikasjon. Sentralt i en republikansk demokratimodell er å skape og opprettholde en offentlig sfære hvor folket sammen argumenterer og overveier om de rette vilkårene for den sosiale sameksistens. Den politiske prosessens natur er samtalen (Ibid, s. 195-198).

Den deliberative modellen har fokus på politisk kommunikasjon og fremhever derfor menneskets sosiale vesen. I deliberalismen er krav til samtalen (diskursetikken) viktig. Dette innebærer å snakke sant (objektiv), å være oppriktig (subjektiv), i tillegg må den være tidsriktig i forhold til konteksten (den sosiale verden) osv. Det skal være det bedre argument som kommer ut av dette. Rasjonalitet: Hvordan skal vi snakke sammen? Medborgere deltar i en menings- og viljesdannelse gjennom deliberasjoner. Deltakelse er sentralt i en deliberativ modell for å opplyse sakene. Ved beslutningspraksiser søkes det felles beste gjennom diskursive prosesser. Prosessen har legitimitet. Rettsbegreper bygger på gjensidig anerkjennelse av rettigheter og plikter i symmetriske samtale relasjoner. Med bakgrunn i dette ser en at dette synet på demokrati forplikter deltakerne til handling gjennom kommunikasjon. Habermas introduserte et alternativ til disse modellene, som tok utgangspunkt i teorien om kommunikativ handling. Denne alternative modellen kalte han *diskursteoretisk deliberativ demokratimodell*. I dette lå det tilrette for et styresett hvor borgerene, gjennom deltakelse i rettslige institusjonaliserte lovgivningsprosesser, styrer seg

selv. I et slikt system kan bare utfall som kan få alles bifall i en fri debatt legitime (Ibid s, 201-203).

Habermas påpeker at det ikke er lovenes form, ved at de er vedtatt av folkevalgte forsamlinger, som garanterer legitimitet. Dog heller er det de prosessene som sikrer en fri og kontinuerlig diskusjon om hvilke lover som skal være gjeldende. I et slikt perspektiv viser Habermas til viktigheten av demokratiske rettigheter som institusjonaliserer en allmenn rett til kommunikasjon og deltakelse (Habermas, 1996, s.14). Mye av den politiske aktiviteten foregår som en maktkamp og strategisk spill, men likevel mener Habermas at det representative demokratiet representerer en deliberativ demokratimodell.

Selv om disse tre demokratimodellene har relativt ulikt fokus på politikk, samfunnsforståelser, medborgerroller, frihetsbegrepet, rettigheter og ansvarligheter, rasjonalitet og beslutningspraksiser, vil forståelse av demokratimodeller ha implikasjoner for demokratiopplæringen. Som tidligere nevnt er det vesentlig for demokratiopplæringen hvilket syn læreren på demokrati. Iversen påpeker jo at skoleklasser i realiteten fungerer som demokratiske samfunn i liten skala. Ved å inkludere Habermas teori om de normative demokratimodellene kan jeg kanskje knytte de opp mot lærernes syn, og hvordan de behandler kontroverser i lys av den deliberative demokratimodellen.

4.4 Kritikk av Habermas

I det følgende vil jeg presentere noen kritiske blikk på Habermas' teori. Disse kritiske synspunktene dekker forskjellige sider ved Habermas' teorier. Jeg vil vise til Espen Schaannings kritiske syn på Habermas' generelle metode, samt kritikk rundt den kommunikative handlingsteorien.

Espen Schaanning (2000, s.161) beskriver Habermas som en formidler av andres teorier, hvor hans eget innslag er å supplere med egne refleksjoner. Dette vil jeg tør å påstå er en negativ innfallsvinkel på Habermas' arbeid. Dog er det godt kjent at Habermas bruker og videreutvikler andres teorier, men likevel er dette noe Habermas står for. Han mener at all kunnskap er i prinsippet feilbarlig, og konklusjoner må derfor betraktes som reviderbare. De kan alltid utfordres, kritiseres og prøves igjen. Det rasjonelle blir da det som de sterkeste argumentene kan framføres i fordel til. Det faktum at Habermas jobber på en slik måte som

Schaanning finner kritikkverdige, er slettet ikke rart med tanke på hva han står for at kunnskap kan revideres, eller bygges videre på.

Videre påpeker Schaanning sider ved Habermas' kommunikative poeng og sannhetspremisses. Schaanning mener Habermas' teori kan legitimere kynisk maktbruk:

"Habermas poeng er at ingen maktutøvelse har legitimitet med mindre den bygger på en forutgående diskusjon og debatt. Men det han ikke ser, er at dette krav om forutgående diskusjon er et tveegget sverd. Forutgående diskusjon kan brukes som alibi. Når saken har vært gjenstand for diskusjon, er det desto lettere for maktinnehavere å utøve sin makt" (Schaanning, 2000, s.165).

Her påpeker Schanning noe han mener er en svakhet med Habermas' kommunikative handlingsteori. Likevel er det viktig å påpeke her at prosessen reiser relevante innvendinger. Videre kommentere også Schaanning beslutningspresset, av at det av praktiske årsaker sjeldent har tid til å oppnå konsensus gjennom dialog. Noe han kan ha mye rett i. Mange av lærerne jeg intervjuet nevnte stadig det tidspresset som finnes i samfunnsfaget. Det er en rimelig omfangsrik læreplan som følges per dags dato. Føler lærerne de har *nok* tid til å drive både planlagte og uplanlagte diskusjoner i klasserommet?

4.5 Uenighetsfellesskap i klasserommet

Lars Laird Iversen kritiserer en utbredt ide om at fellesskap hviler på delte verdier. Gjennom tidene har det vært mange konfliktlinjer, bygd – by, ja eller nei til EU, kristent eller sekulært samfunn osv. Dette mener han er et eksempel identitetsbyggende motsetninger. Likevel påpeker Iversen at Norge er et fellesskap. Iversens forskning tok utgangspunkt i klasseromsforskning. Iversen definerer uenighetsfellesskap som en gruppe mennesker med ulike meninger, som jobber i en felles prosess for å løse et problem eller utfordring (2014, s.12). Eksempler på uenighetsfellesskap kan være "offentligheten" i skoleklasser, borettslag osv.

Skolen er øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse mener Iversen (ibid, s. 16). Er sted hvor elever kan utforske meninger, prøve og feile. Klasserommet er et naturlig sted for et uenighetsfellesskap. Med dette mener Iversen at skoleklasser er kastet sammen i et fellesskap. Et mål er å fungere sammen til tross for uenighetene. Likevel kan også skolen bli sett på som et fristed. Med dette mener han at elevene kan mene og diskutere i stor grad uten å ta

konsekvensene av det, klassen er et demokratisk samfunn i liten skala. Fungerer klasserommet som et fristed? Er det i praksis et fristed til å prøve meninger, og feile? Flere av lærerne jeg intervjuet hadde nettopp dette som mål - et godt klasseromsklima med stor takhøyde.

4.6 En uferdig stemme

Iversen har benyttet skolen som forskningsarena med bakgrunn i å se på uenighetsfellesskapet og konsekvensene for demokrati og deltakelse som finnes der. Iversen sammenligner klasserommet i offentlige skoler som demokratiske samfunn i liten skala, forskjellige mennesker som er satt sammen og må samhandle. Han påpeker også at skoleklasser alltid er mangfoldige selv om mangfoldet ikke er av den synlige arten gjennom innvandrere og minoriteter. Dette mangfoldet håndteres bedre dersom det sees på som uenigheter heller enn kulturforskjeller eller verdiforskjeller. I klasserommet er meningsmangfold, trygghet og fellesskap sentralt. Det er åpenbart at personsjikaner, irrelevant hets og hatretorikk er med på å stenge ytringsrommet, ikke åpne det. Videre påpeker han at det er et demokratisk problem dersom flere ståsteder ikke kan utfordres uten å møte krenkelsesretorikk, når det handler om substansielle uenigheter (ibid, s.75). Særlig med tanke på at klasserommet skal være en trygg øvingsarena er det viktig å ikke bli krenket. Som Iversen sier er hatretorikk med på å stenge ytringsrommet, ikke åpne det. Dersom en elev kan prøve ulike meninger, må ikke eleven bli møtt med brutal motstand. Men kanskje heller et annet ståsted i samme sak, så kan det være opp til eleven selv å vurdere de andre ståstedene eller motargumentene.

4.7 Klasserommet som trygg øvingsarena

Klasserommet er et sted hvor elever kan prøve ut sin uferdige stemme (Iversen, ibid, s.86). Med dette mener han at elever skal kunne prøve ut meninger innenfor den trygghet som klasserommet gir. I klasserommet kan man prøve ut, og eventuelt endre sine meninger. Videre påpeker Iversen at skolen har mulighet til å stoppe opp og utfordre vante spor, slik at elevene ikke ser på det som en krenkelse når de blir utfordret på sine meninger. Lærere kan bevisst skape situasjoner der det er trygt å øve på uenighet og å trene på å ta sjanser, gjøre feil og lære av dem. Ved å se på klasserommet som uenighetsfellesskap og understreke at elevers meninger er deres egne, ikke bare et resultat av religiøs og kulturell tradisjon, kan lærere unngå å låse eleven fast i roller eller å forstå uenigheter som uløselige verdikonflikter. Undervisning hvor elevene oppfordres til å fremme sine standpunkter, argumentere for dem samt å bryne seg på

andres meninger kan hjelpe elever til å framstå som mer selvstendige og deltakende. Noe som igjen *kan* føre til aktive medborgere med individualitet og særpreg (Ibid, s.87). Dette er en sentral del av min studie. Hvordan ser lærere på dette? Har de en ressursorientert syn på meningsutveksling? Hvilke tanker har de evt. om hva slike diskusjoner kan føre til av læring?

4.8 Kontroversielle tema i klasserommet

Definisjonen Europarådet (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) la til grunn i sine studier var “tema som vekker sterke følelser og splitter opinionen i lokalmiljøer og samfunn”. Videre påpekes det at temaene varierer fra det lokale til det globale. Noen av temaene som ble nevnt av det utvalget som ble intervjuet i denne undersøkelsen var bl.a. innvandring, homofili og adopsjon, bruk av hodeplagg og reduksjon av klimagasser. Med andre ord et bredt utvalg av ulike temaer. Det er også viktig å påpeke at temaene også varierer med sted og tid. Kvinner i arbeidslivet, skilsmisser, barn utenfor ekteskap og hvem som skal få stemmerett har vært store kontroversielle saker, dog i en annen tid.

4.8.1 Uplanlagte eller planlagte kontroverser

Tomas Englund (2015, s. 192) påpeker at kunnskap og politikk ofte henger sammen, og kan bidra til kontroverser i skolens undervisning. Han beskriver kontroversielle spørsmål som spørsmål uten et gitt svar, og at slike typer spørsmål kan sette mennesker med ulike ståsted og perspektiver mot hverandre. Hvilke spørsmål som blir definert som kontroversielle mener han varierer ut fra et tidsperspektiv, samt fra kultur til kultur. Videre skriver Englund (ibid, s. 194) at det finnes et skille når det kommer til kontroverser i undervisningen. Dette skillet er mellom de planlagte kontroversene og de uplanlagte kontroversene.

De planlagte kontroversene er det læreren selv som står for gjennom planlegging av undervisningen. De uplanlagte kontroversene er derimot de som oppstår spontant i klasserommet. Disse oppstår når det er uenighet om noe eller har ulike oppfatninger i spesifikke spørsmål. Denne uenigheten kan både være elever seg imellom, men også mellom elever og læreren. Englund (2015, s. 195) mener at disse uplanlagte kontroversene bør løftes opp, og ikke avvises av lærere. Dette begrunner han med at engasjement og motivasjon er gode forutsetninger for læring. Et spennende funn i analysen vil være hvordan det utvalget av samfunnsfagslærere jeg har valgt å intervju ser på dette med kontroversielle spørsmål og læring. Og hvordan ser lærerne på disse uplanlagte kontroversene? Har de et ressursorientert syn, eller skyves de vekk pga. tidspress og usikkerhet?

4.8.2 Kontroversenes plass i undervisningen

Solhaug & Børhaug (2012, s.201) skriver om debatter i skolen da de påpeker at disse er gode reelle situasjoner for å lære, samtidig som det også kan gi politisk kyndighet. Derfor får den ordinære politiske debatten en plass i undervisninga. Likevel er noen spørsmål og saker av den kontroversielle typen. Diskusjoner rundt slike saker stiller krav til læreren med tanke på å håndtere uenigheter. Videre påpeker de at det også finnes problematiske sider ved bruken av kontroversielle spørsmål. Dette er knyttet til at fenomenet kan lage uro og konflikt i klasserommet. De påpeker at læreren må avgjøre hvilke saker som skal prioriteres, og hvilke de skal avvise. Dessuten må læreren vurdere i hvor stor grad han eller hun skal flagge egne oppfatninger. Kontroversielle saker reiser også krav til samtalen mellom elever på mer generell basis. Solhaug & Børhaug mener at en god men krevende strategi til dette er dersom læreren kan formulere en samfunnsnorm som et spørsmål i tilknytning til en diskusjon. Målet til elevene blir da å selv veie opp hvilke etiske, moralske og politiske dilemmaer de skal vektlegge. Fordelene med dette mener de er at elevene blir vist tillit, og med bakgrunn i det stimuleres debatten heller enn å kveles.

Solhaug & Børhaug (ibid, s. 202) skriver at en vanlig innvending ta opp kontroversielle saker i skolen er at det skaper konflikt og uro. For å unngå dette har de foreslått noen regler for alminnelig samtale:

- Snakke sant. Avgjørende for tilliten mellom de som snakker sammen.
- Være oppriktig. De som uttaler seg oppriktig må mene det som sies. Viktig for at samtalen skal oppleves som reell.
- Lytte. Viktig for å vise respekt til andre i samtalen.
- Være saklig. Skjerpes med elevens alder. Fokus på å skille sak og person.
- Tema bør være allment. Temaer som angår kun et fåtall elever bør kanskje unngås.

Disse reglene kan minne om Habermas gyldighetskrav, men er mer siktet inn på eleven og klassen som arena for diskusjon. Solhaug & Børhaug (ibid, s. 203) påpeker at skolen bør være et sted med stor takhøyde for de fleste meninger som ligger innenfor rammen av ytringsfriheten. For at elevene skal føle oppmuntring til å lufte meningene sine er det viktig med positive tilbakemeldinger på muntlige ferdigheter. Solhaug & Børhaug mener at målet

med å bringe det kontroversielle inn i skolen kan være å fremme politisk eller kulturell kyndighet. Det kan hjelpe elevene til adekvat samtaleetikk, å mestre dialog med uenigheter, samt å leve med ulikhet. Lærerens evne til å skape gode dialoger om store og små kontroversielle saker, med et ressursorientert syn på eleven og elevens meninger er sentralt.

I manualene fra Europarådet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13) knyttes også skolen inn til bruken av kontroversielle spørsmål. Med bakgrunn i at disse temaene kan potensielt vekke sterke følelser, er også det grunnen til at det anses som et hinder i undervisningen. Siden mange kontroversielle tema oppleves som politisk ladde kan det skape splid i elevgruppen, men også hos lærerne, foreldregruppen og skolepersonalet forøvrig. De henviser til Stradling (1984) når de skisserer to hovedgrunner til å undervise i kontroversielle tema. Disse grunnene er:

1. *Saksrelaterte*
2. *Prosesorienterte*

De saksrelaterte begrunnelsene omhandler først og fremst at temaene er viktige i seg selv. Dette fordi de enten omhandler elevenes livsverden, eller handler om viktige sosiale, politiske, økonomiske eller moralske problemer. En annen grunn er for å skape et mer nyansert bilde av saken, noe som ikke alltid media evner (Stradling, referert i kunnskapsdepartementet, 2017, s.15).

Prosesorienterte grunner handler derimot om prosessen som læringsgrunnlag. I et slikt grunnlag er ikke temaet det viktigste for læringen, men heller hvordan diskusjonen i seg selv kan bidra til lærdom. Demokratistyrkende grunner er en av de prosessbaserte grunnene. Europarådet referer her til Hess (2009) da de skriver at kontroversielle diskusjoner kan bidra til økt politisk engasjement og økt kunnskap om medborgerskap. Dette er noe som videre kan føre til økt engasjement (Hess, referert i kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

4.9 Klasserommets barrierer

“Det er både en spennende og vanskelig tid å være lærer på” (Hess, 2009, s.). Med dette sikter hun til alle de temaene som man kan regne som kontroversielle i vår tid. Hess stiller spørsmål vedrørende hvilken rolle skolen skal spille i sammenheng med disse vanskelige temaene, og hvorvidt lærere skal forholde seg til dem. Skal de være nøytrale eller skal de si hvilket ståsted de har? Hun mener det er et problem at klasseromsdiskusjoner ofte er dominert av læreren.

Dette kan videre gjøre elevene mer passive med tanke på å påvirke kommunikasjonen i klasserommet.

Iversen refererer til Cass Sunstein (2009) og hans forskning om dynamikken mellom mennesker i diskusjoner. Sunstein hevder at dersom deltakerne i gruppediskusjonen alle er enige i en påstand, vil gruppens medlemmer bli mer ekstrem i sine beslutninger enn det deltakerne i utgangspunktet var. Hvis de derimot er uenige i en påstand, men ikke opplever påstandens spørsmål som viktig, vil gruppen kunne bli mer enig. En siste mulighet er dersom gruppen er uenig, og opplever påstanden som viktig, vil de ikke kunne nærme seg (Sunstein ref. i Iversen, 2014, s. 35). Med bakgrunn i dette påpeker Iversen (2014, s.35) at dialog, diskusjon og uenighet ikke er en selvsagt vei til moderasjon, rasjonalitet eller enighet. Derimot mener han at bred deltakelse heller er viktig å legge vekt på i avgjørelser som angår flere. Dersom det er en bred deltakelse ligger forholdene mer til rette for å finne akseptable løsninger på konkrete problemer.

Videre påpeker Sunstein at det kan finnes ulike barrierer i grupper. Disse barrierene kommer med de sosiale mekanismene som ligger i gruppen. Slike barrierer kan forhindre bred deltakelse. Han fremhever to viktige kategorier for barrierer mot deltakelse. Den første er informasjonsbarrierer. I informasjonsbarrierer tenker gruppemedlemmene i diskusjonen at den informasjonen de innehar ikke er relevant for diskusjonen, eller at den informasjonen de har også er noe de andre gruppemedlemmene innehar. Sunsteins andre kategori er statusbarrierer. Dette kan forekomme dersom gruppemedlemmene tror at de andre vil tenke negativt om dem dersom de deler sine påstander. Iversen påpeker med bakgrunn i dette at dersom klasserommet skal bli en arena for et trygt uenighetsfellesskap må læreren finne løsninger som kan bidra til å bryte med disse barrierene. Dette kan gjøres gjennom sosialt pedagogisk arbeid. Likevel kan det være en lang prosess å gjøre klasseromsklimaet trygt. Det avhenger av at elevene kjenner hverandre relativt godt, og kan kjenne på en viss trygghet om at de ikke vil bli hetset for sine utsagn.

Europarådets manualer skisserer opp fem utfordringer ved å undervise i kontroversielle tema. Disse er: undervisningsstrategi, hensynet til elevenes følelser, stemning og kontroll i klasserommet, mangel på spesialkunnskap og håndtering av spontane spørsmål og kommentarer.

5.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort gjennom denne oppgaven, samt å drøfte disse med bakgrunn i teori. Dette kapittelet har som formål å belyse de metoder jeg har benyttet meg av for å besvare problemstillingen, bakgrunn for valg av informanter og hvordan den generelle gjennomføringen har foregått. De metodiske valgene er tatt med utgangspunkt i hvordan jeg på best mulig måte kan svare på problemstillingen: *Hvordan forholder fem samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet seg til bruken av kontroversielle spørsmål i klasserommet?*. Problemstillingen har jeg valgt å dele inn i følgende forskningstema:

- *Hvilke forutsetninger mener lærerne må ligge til grunn i klasserommet?*
- *Hvilke forventninger har lærerne til elevene vedrørende kontroversielle tema?*
- *Hvordan ser lærerne på egen rolle?*
- *Hva sier lærerne til formålet med bruken av kontroversielle diskusjoner?*

I det følgende skal jeg ta for meg de metodiske valgene jeg har gjort. Gjennom en redegjørelse av de valgene jeg har tatt, søker jeg også å vise gjennomsiktighet i undersøkelsen. Dette kan være med på å styrke oppgavens reliabilitet. Valgene er gjort med bakgrunn i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Jeg har i hovedsak valgt å ta utgangspunkt i Johannessen, Tuft og Christoffersens bok *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2010), Kvale og Brinkmann *“Det kvalitative forskningsintervju”* (2009), samt Dalland *“Metode for oppgaveskriving for studenter”* (2007), men kommer også til å referere til flere kilder.

5.1 Metodologiske valg

Når man skal gjennomføre en undersøkelse vil metodevalget være et resultat av både hva som best kan besvare problemstillingen, samt hva som er fysisk mulig å få gjennomført innenfor den fastsatte tidsrammen av oppgaven (Johannessen m.fl, 2010, s.102). Det er nettopp dette som legger føringer for hvilke metodologiske valg som gjøres i en slik undersøkelse. I denne forskningen ligger fokuset i å forstå og beskrive læreres oppfatning rundt valgt tema. Med dette utgangspunktet vil noen metoder gjøre seg mer gjeldende enn andre. Likevel kan en kombinasjon av flere metodiske tilnærminger ha besvart problemstillingen på en adekvat måte, men da kanskje med tidsrammen som en begrensning.

Dalland (2007, s. 81) beskriver metode som et redskap i møte med noe vi vil undersøke. Videre skriver han at metoden først og fremst skal være en hjelp til å samle inn *data*. Hvilke former for data som best bidrar til å svare på problemstillingen er noe man på forhånd må tenke på i forberedelsesstadiet. I tillegg er det viktig å vurdere hva som er praktisk gjennomførbart.

Johannessen m.fl. (2010, s. 36) skriver at det raskt dukker opp et skille i samfunnsvitenskapelig metodelære. Det er skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. I en kvantitativ tilnærming er fokuset å telle opp fenomener, og kartlegge deres utbredelse. Dalland (20 , s. 82) påpeker at kvantitativ metode har som fokus å forme informasjon til målbare enheter, som etter hvert kan gi regneoperasjoner. Med bakgrunn i min problemstilling hvor fokus ligger på å forstå og beskrive læreres mening om et fenomen vil nok ikke det være veien å gå i dette skillet.

5.1.1 Metode

Til min forskning har jeg valgt å benytte *kvalitativ forskningsmetode*. Kvalitativ forskningsmetode har som fokus å fange opp meninger som ikke lett kan tallfestes eller måles. Johannessen m.fler. (2010, s.101) skriver at kvalitative metoder forholder seg til data gjennom tekster, samt at det legges vekt på å fortolke datamaterialet. Gjennom en kvalitativ forskningsmetode vil man kunne fange opp et mer nyansert og detaljert perspektiv. Videre påpekes det at hensikten med en kvalitativ tilnærming er å få frem fyldige beskrivelser, og at en slik tilnærming er særskilt anvendbar når formålet er å forske på fenomener man ikke kjenner så godt. Selv om de to metodene har ulik tilnærming, er de ikke uforenlige. Likevel har jeg valgt å fokusere kun på kvalitative metoder i min forskning, da gjennom intervju som datainnsamlingsmetode.

5.1.2 intervju type

Det *kvalitative forskningsintervju* beskrives av Kvale & Brinkmann (2009, s.125) som en samtale med en struktur og et formål. Intervjuer er ofte mer en samtale heller enn rene spørsmål- og svareseanser. Med bakgrunn i dette kan man også være mer fleksibel når man skal utforske fenomenet. I en dialog kan man få en større forståelse for informantens erfaringer med fenomenet. Dessuten er det også større spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Dette

bidrar til å skape en mer naturlig situasjon rundt intervjuet og til å skape tillit, noe som er viktig for at informanten skal ytre sine meninger. Likevel er det viktig å påpeke at det ikke er en situasjon av likestilthet i en intervjusituasjon. Det er intervjueren som kontrollerer og styrer intervjuet (Johannessen m.fl., 2010, s. 135).

I gjennomføringen valgte jeg å bruke et *semistrukturert intervju*. Et semistrukturert intervju er en intervjutype som ligger mellom de to ytterpunktene strukturerte og ustrukturerte intervjuer. Johannessen m.fl. (2010, s. 139) påpeker at i et slikt intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men legger opp til mer åpne spørsmål og muligheten for å bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden. Ofte kan det være vanskelig å fange opp kompleksiteten av et sosialt fenomen, ofte avdekker man ting underveis. De ulike temaene tar utgangspunkt i de forskningsspørsmålene som undersøkelsen skal belyse. En annen fordel ved å benytte en semistrukturert intervjutype er at man kan, i større grad enn i en strukturert intervjutype, fange opp tykke beskrivelser. Ved utarbeidingen av intervjuguiden laget jeg spørsmål og tema, men fulgte ikke nødvendigvis rekkefølgen av disse under intervjuene. Det viktigste da var at samtalen fløt godt og at jeg kunne stille de oppfølgingsspørsmålene som passet best for å få mer informasjon ut av informantene, eller da tykke beskrivelser. Kanskje kan det være temaer informantene kommer med selv som også kan bidra med å belyse problemstillingen min. Et annet navn for semi-strukturerte intervju er aktivt intervju. Dette vil jeg si er en god beskrivelse på hvordan mine intervju foregikk. Sammen med informant var også jeg med på å konstruere og forhandle om kunnskap. Her kommer et eksempel på aktiv meningsforhandling med informanten:

(i samtale om grenser for ytringer i klasserommet)

Lærer: jeg korrigerer eleven hvis jeg ikke synes noe om det han eller hun kommer med. Da slår jeg ned på det.

Jeg: Da er det den usaklige biten du slår ned på, eller?

Lærer: ja det er det usaklige. Ikke selve temaet. De må jo få komme med meninger, så lenge de kan begrunne hvorfor. Men hvis det er noe usaklig eller det kommer med en rasistisk undertone sier jeg ifra om hvordan det kan oppfattes. Det synes jeg faktisk er jobben min å gjøre.

Dette er et eksempel på hvor jeg må forsikre meg om at jeg har forstått informanten rett. Noe som også kan være med å sikre reliabilitet med tanke på at informanten blir forstått og tolket på den måten han eller hun mente. Men dette er noe jeg kommer tilbake til senere i kapittelet.

Dersom jeg hadde valgt strukturert intervju ville det kanskje ikke ha vært like mye rom for refleksjoner og erfaringsdeling. Men det ville på en annen side kanskje blitt lettere å sortere og kategorisere svarene i analysedelen. Et av målene var å kunne la samtalen flyte naturlig slik at informantene kunne utdype spørsmålene underveis. Med bakgrunn i dette kanskje jeg heller skulle valgt en ustrukturert intervjutype. Johannessen m.fl. (2010, s.140) beskriver en slik form for intervju som svært uformell. I et ustrukturert intervju er kun tema gitt, mens spørsmålene blir til underveis i samtalen. Denne typen intervju ble ikke valgt fordi jeg ikke var sikker på å få dekket det jeg faktisk ville ha svar på. Dermed ble det den gyldne middelvei: et semistrukturert intervju. Med det fikk jeg litt i pose og sekk i den forstand at jeg hadde tryggheten med spørsmål som i en strukturert intervjutype, samt mulighet for å bevege seg mer fritt som i en ustrukturert type.

5.1.3 Intervjuguiden

Kvale og Brinkmann (2015, s.43) påpeker at utforming av intervjuguiden er en viktig del av gjennomføringen av de påfølgende intervjuene. En intervjuguide kan hjelpe forskeren med å holde tråden under intervjusituasjonen, og sørge for at problemstillingen blir belyst på en god måte. Utformingen av intervjuguiden sto i tråd med hvordan en semi-strukturert intervjutype skal foregå. Selve intervjuguiden var inndelt tematisk, med underspørsmål for å utdype samt å sikre at jeg fikk svar på sentrale emner. I min intervjuguide var dette tema som:

- Klasseromsklima
- Meningsutveksling i klasserommet
- Lærerens rolle
- Grenser for ytringer

Disse temaene ble selvsagt valgt fordi de kan hjelpe meg å belyse sentrale tema i rundt min problemstilling. Det første temaet omhandlet spørsmål rundt klasseromsklima. Hvordan ser lærerne på klasseromsklimaet i deres klasser? Er elevene aktive i diskusjoner? Tør de komme med sine meninger? Deretter var det tema som omhandlet meningsutveksling i klasserommet. Er det høy terskel for meningsutveksling? Hvor går grensen for ytringer? Til slutt var det tema om flerkultur i klasserommet. Hvordan er det å diskutere innvandring i et flerkulturelt

klasserom? Hvilke utfordringer eller muligheter kan det by på? Spørsmål under disse temaene var ment som en oppmuntring til å utdype. Johannessen m.fl (2010, s. 139) påpeker at en intervjuguide ofte vil ha en viss rekkefølge å forholde seg til, men at denne kan endres dersom informantene selv tar initiativ til nytt tema.

Det kommer an på problemstillingen og forskningsspørsmålene hva slags informasjon som blir samlet inn i intervjuene. Forskningsspørsmålene kan være beskrivende, fortolkende og teoretiske spørsmål. I min intervjuguide ble de fleste spørsmålene av den fortolkende typen. Dette med bakgrunn i at slike typer spørsmål handler om hvordan informanten oppfatter og fortolker hendelser og handlinger. Altså hvilken betydning informantene tillegger disse hendelsene eller handlingene. Det fantes også noen spørsmål som kan ligne mer på beskrivende spørsmål. Dette er spørsmål som baserer seg på konkrete hendelser eller handlinger. for eksempel:

- *Hvordan vil du beskrive en god og en dårlig diskusjon i klasserommet?*
- *Hvordan vil du beskrive engasjementet i samfunnsfagklassen din?*

5.1.4 utvalg

Utvelgelse av informanter i undersøkelser er av stor betydning, både i kvalitative og kvantitative tilnærminger (Johannessen m.fl. 2010, s. 105). Problemstillingen min ga meg et utgangspunkt for hvor rekruttering skulle skje, og hvem som var egnet som informanter. Som Johannessen m.fl. (ibid) påpeker er det et sentralt mål å komme nært inn på personene som tilhører den målgruppen vi er interessert i å vite noe om. Rekruttering av informanter i kvalitative undersøkelser har som regel et klart mål; nemlig å generere overførbar kunnskap, men også å anskaffe mer utfyllende kunnskap om fenomenet. Dette fører til at i kvalitative undersøkelser er det som regel en strategisk utvelgelse av informanter (Johannessen m.fl, Ibid). Strategisk utvelgelse innebærer at det er gjort et valg for hvilken målgruppe det skal forskes på, i min undersøkelse ble det gjort en *kriteriebasert utvelgelse*. Kriteriene kommer som følge av problemstillingen, samt hva som er praktisk gjennomførbart. Eksplicit i problemstillingen står det at det er samfunnsfaglærere, så det var første kriteriet. Andre kriterier var også å finne i problemstillingen, nemlig at de måtte jobbe på ungdomsskolen. Tredje kriterium var at informantene måtte jobbe på forskjellige skoler. Dette var for å få et litt bredere innsyn i hvordan samfunnsfaglærere generelt ser på dette. Dersom jeg hadde valgt fem lærere fra samme skole ville de kanskje ha en viss form for felles praksis, samt at det er

kanskje vanskelig å finne fem samfunnsfaglærere på en og samme skole. Et siste kriterium, som kanskje var litt vanskelig å vite eksakt på forhånd, var at skolene burde ha litt ulikt antall minoritets elever siden dette var et tema jeg valgte å se på. Derfor valgte jeg ut skoler som jeg trodde hadde et lavt antall minoritets elever, samt en som hadde et større antall. Den siste skolen visste jeg hadde relativt mange. Andre kriterium, som f.eks. kjønn, alder osv. var ikke så viktig fordi det ikke var noe jeg kom til å sammenligne uansett i analysen. Johannessen m.fl. (Ibid) påpeker at det er viktig at forskeren velger informanter som kan belyse forskningsspørsmålene på en god måte. Hvor stor variasjon i kjennetegn er nødvendig å ha med? Ensartede utvalg kan for eksempel gjøre det vanskelig å studere fenomenet fra ulike synspunkt.

Et annet sentralt valg jeg tok i forbindelse med utvelgelse av informanter var at jeg ikke kontaktet elever. En av hovedgrunnene til det er selvsagt at problemstillingen eksplisitt nevner kun lærere som objekt for undersøkelsen. Men denne kunne jo selvsagt ha blitt endret slik at jeg kunne sett på både lærere og elever. Bakgrunnen for dette valget ligger litt i hva jeg i utgangspunktet var interessert i å utforske. Jeg ville først og fremst gjøre en undersøkelse på hvordan lærere ser på dette med kontroversielle spørsmål. Det hadde kanskje gitt studien en annen dimensjon dersom jeg hadde sett på både lærere og elever, men i denne studien var det essensen i det læreren mente om fenomenet som ble det sentrale. Dessuten må man ta noen begrensinger på bakgrunn av omfang av studien også.

I forbindelse av rekruttering av informanter fant jeg ut at det er en stor fordel med et nettverk i ulike skoler, og til lærere. Lærere blir stadig oppfordret til å delta i undersøkelser, og dermed kan det være vanskelig å få de til å stille opp på intervjuer. Samt at i jobben som lærer har man et visst tidspress i dagens samfunn. I rekrutteringen ble to metoder for utvelgelse gjennomført. Den første metoden var at jeg tok direkte kontakt med aktuelle lærere på mail, heller enn å kontakte ledelsen. Dette var et bevisst valg for å øke sjansen for et positivt svar.

Den andre metoden kan ligne på den såkalte snøballmetoden, som Johannessen m.fl. skriver om. I utvelgelsen kom jeg i kontakt med lærere som jeg ikke kjente, men som jobber på skoler hvor jeg har kjennskap til noen. Johannessen m.fl. (2010, s.113) forklarer snøballmetoden som en metode som kan benyttes taktisk. I en slik metode spør forskeren personer direkte om de kjenner noen i målgruppen som kan tenkes å være tilgjengelig for et intervju. Dersom personen kjenner noen, får forskeren vedkommende kontaktinformasjon.

Forskeren tar direkte kontakt med den eventuelle informanten. Gjennom en kort og beskrivende e-post beskrev jeg kort hva prosjektet mitt omhandlet, og hva informantene måtte evt. stille opp på med tanke på tidsbruk, type spørsmål og hvordan det ville bli dokumentert.

Johannessen m.fl. (2010, s.102) påpeker videre at noe av det som kjennetegner en kvalitativ fremgangsmåte er å få mye ut av lite. Det vil si at et formål er å få mye informasjon, ut av relativt få informanter. Når det kommer til valg i forbindelse med utvalgsstørrelsen, altså hvor mange informanter man skal ta med, kommer det an på både problemstillingen og tidsrammen. Johannessen m.fl. (ibid) skriver at det i praksis ikke er noen grense på hvor mange informanter man kan ta med. Men et utgangspunkt er å fortsette intervjuer til det ikke lenger kommer noen ny informasjon, eller til forskeren mener det ikke har noen hensikt å hente inn mer informasjon. Ofte oppgis 10-15 informanter som et rimelig tall. I studentprosjekter hvor tidsrammen kan være kortere påpeker Johannessen at 5-10 informanter kan være nok. I denne undersøkelsen har jeg valgt å intervju 5 samfunnsfagslærere.

5.1.5 Kvalitativ analyse

Johannessen m.fl. (2010, s. 157) påpeker at en av utfordringene med en kvalitativ analyse ligger i å strukturere en stor mengde ustrukturert datamateriale. Både det å få noe fornuftig ut av materialet samt å redusere informasjonsmengden til noe håndfast som man kan jobbe med. Videre skriver han at mye av arbeidet ligger i å identifisere mønstre og å lage et rammeverk for å formidle innholdet.

Ved å benytte seg av intervju som datainnsamlingsmetode bygger dataene på hva informantene sier i samtaler med forskeren, som materialiseres i tekst. Disse tekstene vil deretter danne et bakteppe for analysen. Første del av analysen er transkriberingen. Nilssen (2012, s.47) skriver at transkribering er en viktig del av analyseprosessen, og at den bør gjøres av forskeren selv. For min del var det utvalget av den størrelse at jeg fint kunne gjøre det selv. Det er en tidkrevende prosess var noe jeg lærte. Nilssen (ibid) påpeker at når man transkriberer kommer nye tanker og ideer til koding. Ord som gjentar seg og setninger som kanskje er særlig viktig er noe man legger godt merke til i arbeidet med transkriberingen. I arbeidet med transkribering oppdaget jeg selv hvor viktig det var. Mens jeg transkriberte skrev jeg inn hvilke tanker jeg hadde til innholdet, slik at det skulle være lettere å finne det igjen når jeg skulle begynne med selve analysen. Dette kunne både være tanker om hvilken

teori jeg kunne drøfte det med eller om det potensielt kunne være en kategori. Et eksempel:

Utover det, så har de lov å si og mene hva de vil men jeg korrigerer når jeg synes det er nødvendig. Viktig å få til et godt klima hvor de kan si det de vil. Som lærer må jeg oppfordre til det, å skape en arena hvor de tør å komme med forskjellige meninger og hvor de kan si det uten å ta for store konsekvenser av det. Det tror jeg bare er sunt. Det får de til å tenke over at vi er forskjellige og at det er lov å ha forskjellige meninger. Det er jo viktig for et demokrati det. **(luften en uprøvd stemme → Englund)**

Som tidligere nevnt så jeg også at ideer til kategorier kom tydelig fram når jeg transkriberte. Dersom det var noe gjentakende i alle intervjuene var det noe som kunne etterhvert bli en kategori. Derfor merket jeg disse slik at jeg allerede hadde kodet de frasene.

5.2 Vitenskapsteoretisk bakteppe

I masterarbeidet må man ha innsikt i de ulike vitenskapene. Dette er viktig fordi man bør vite hvordan de ulike vitenskapene forholder seg til sannheter. For å skrive en adekvat masteroppgave må man vise at man har forståelse for hvordan metode, metodologi, teoretiske perspektiv og epistemologi henger sammen. Crotty (1998, s.8) definerer epistemologi som teorien om kunnskap som ligger i metodologien og i det teoretiske perspektivet. Teoretisk perspektiv beskrives Crotty (Ibid) som filosofien som gir kontekst for prosessen og skaper grunnlag for den logikk og kriterier. Mens metodologi beskrives som strategien eller designet bak valget og bruken av metodene, samt å knytte valget og bruken av metoden til de ønskede resultatene. Metodene er da teknikkene eller prosedyrene man bruker for å samle og analysere data relatert til problemstillingen (Ibid, s.3). Hovedfokuset i denne oppgaven er som tidligere nevnt et vitenskapsteoretisk og metodologisk. Likevel er det viktig å sette dette inn i en større sammenheng. I det følgende vil jeg diskutere det vitenskapelige bakteppe for denne oppgaven, nemlig fenomenologien, og knytte dette opp mot valg tatt i eget masterarbeid.

5.2.1 Fenomenologi

Utgangspunkt for fenomenologien er filosofi og psykologi. I fenomenologien prøver man å forstå mening gjennom enkeltpersoner, eller en gruppe mennesker. Gjennom enkeltpersoners erfaring får man kunnskap om det fenomenet man forsker på. Bevisstheten er rettet ut mot

verden, og mot et objekt. Det er den enkeltes opplevelse og erfaring av objektet som er grunnlaget for undring. Fenomenologien har altså et subjektsperspektiv. Postholm (2010, s. 42) mener at målet i fenomenologien er å beskrive meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring, og deretter finne essensen/kjernen i opplevelsen. Nøkkelbegreper i fenomenologien er *wakefulness* og *lived experience*. Dette handler i stor grad om kroppslige erfaringer og være tilstede. Mennesker henger sammen med virkeligheten, og hvordan man reagerer ulike opplevelser være en gjenstand for undring.

Siden jeg har valgt å knytte masteroppgaven min opp mot fenomenologien, vil fokuset mitt være lærerens oppfatning av kontroversene. Fenomenet blir dermed kontroversene i klasserommet. Hvilke metoder gjør seg gjeldene for å finne ut dette? En fenomenologisk studie opp til metoder hvor en er i interaksjon med studieobjektene, f.eks.: intervju.

5.2.2 Fenomenologien i lys av eget masterprosjekt

I denne undersøkelsen har jeg valgt å forske på læreres oppfatninger og lærernes metoder. Carina Henriksson (2012) skriver at en ikke kan bruke objektive metoder for å finne ut av slike spørsmål; tvert imot mener hun at for å svare på spørsmål som er knyttet mennesket, kan en ikke få konkrete svar eller bruke positivistiske metoder. Derfor kan fenomenologi være egnet når en skal forsøke å svare på pedagogiske problemstillinger og spørsmål knyttet opp mot skole og undervisning. Fokuset ligger jo i læreres mening om fenomenet kontroverser i et flerkulturelt klasserom. Det er mindre viktig å finne ut av hva som ligger i selve kontroversene, men heller lærernes erfaringer med dem i et flerkulturelt klasserom. Derfor passer det med en fenomenologisk studie; en dybdesamtale der jeg kan forsøke å fange opp essensen av disse erfaringene. I en fenomenologisk analyse er det meningsenheter som skal beskrive det som forskes på, gjennom strukturelle beskrivelser; hva som er erfart og hvordan (Postholm, 2010, s.42). Ved å velge en fenomenologisk tilnærming i mitt masterarbeid vil jeg altså kanskje kunne belyse hvordan noen lærere forholder seg til kontroverser i klasserommet.

5.3 Redegjørelse for forskningsprosessen

Det store spørsmålet alle forskningsoppgaver begynner med er: ”hva skal jeg skrive om? Hva interesserer meg?”. Det er utrolig mye som er interessant, og som man gjerne vil grave litt dypere i. Første gang jeg møtte dette spørsmålet var ved bacheloroppgaven. Den gangen prøvde jeg å finne ut hva som virkelig interesserte meg. Likevel endte jeg opp med et tema

som ikke var særlig interessant. Når dette er sagt var det likevel et tema som var aktuelt, og en forskningsprosess som lærte meg mye. For å ikke gå videre inn i en utdypende tekst ang. Min bacheloroppgave vil jeg nå komme til et poeng som gjelder min masteroppgave. Hele prosessen startet på nytt, med de samme spørsmålene. Og denne gangen valgte jeg noe som virkelig interesserte meg, og som er aktuelt å forske på. Jeg valgte en skole- og praksisnær forskning. Temaet for oppgaven er nemlig; kontroverser i klasserommet. Fokuset for forskningen vil være hvordan lærere forholder seg til slike kontroverser. Hvordan de oppfatter de? Er det et ressursorientert syn på det, eller prøver lærere å dempe diskusjoner rundt slike tema? Er de komfortable med å la klasseromsdiskusjonen slippe løs?

Hvilke erfaringer har gjort meg interessert i dette? Som tidligere nevnt opplevde jeg en god forskningsprosess under arbeidet med bacheloren. Da valgte jeg å drive semi-strukturerte intervju med forskningsobjektene, altså lærere. Dette har jeg tatt med meg videre inn i dette prosjektet. Lærere er fokus for forskningen, og det er i hovedsak gjennom intervju jeg vil samle empiri til oppgaven. Siden dette er noe jeg har tatt med meg videre inn i dette oppgaven er det klart at jeg synes dette er en adekvat måte å forske på. Gjennom det sosiale og språket har jeg tro på at jeg kan finne noen sannheter i forskningen min. Dette kan minne om et konstruksjonistisk kunnskapssyn. I et slikt syn påpeker Crotty (s.7) at det er ingen sannhet uten sinn. Sannheter er ikke oppdaget, men konstruert. Subjektet og objektet er således partnere i søken etter sannheter. Dette kan kanskje si noe om mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Når det er sagt er det likevel viktig å nevne at jeg først og fremst ser på meg selv som en konstruksjonist, og derfor velger tema og tilnærminger jeg kan jobbe med gjennom konstruksjonistiske måter. Det er denne typen forskningen og fokus jeg syntes var mest mulig anvendelig for akkurat denne oppgaven.

Crotty (Ibid) understreker også at selv om problemstillingen, kunnskapssynet og vårt forskerperspektiv påvirker metodologi og valg av metode, er det ikke nødvendigvis slik at en først velger en epistemologi, videre velger teoretisk perspektiv og så metode. "Pilene" kan gå alle retninger, og som Crotty påpeker kan man fint velge metode uten å ha "bestemt seg" for teoretisk perspektiv og epistemologisk ståsted først. Ofte kan disse to tingene falle på plass senere i arbeidet. Dette er noe jeg kjenner meg igjen i.

5.3.1 Forberedelse

Dette gryende prosjektet startet med bakgrunn i nysgjerrighet. I denne studien var det hvordan

lærere forholder seg til kontroversielle tema i klasserommet som ble gjenstand for nysgjerrigheten. Dette ledet an til noen forskningsspørsmål jeg ville ha svar på. Johannessen m.fl. (2010, s. 37) påpeker at den forberedende fasen består i blant annet av å ta stilling til undersøkelsens formål. Hva skal den bidra til? Hva er målet med forskningen? I dette tilfellet ble målet å beskrive et fenomen og oppnå forståelse for det. En slik tanke om hvordan forske på viste seg å være en fenomenologisk tilnærming, altså et kvalitativt design.

5.3.2 Datainnsamling

I en forskning må det samles inn en form for data for å kunne anta eller stadfeste noe. Dataen som samles inn skal være av den type som gjenspeiler den virkelighet som undersøkes. Allerede i forberedelsesfasen hadde jeg en tanke om at jeg ville ha intervju som datainnsamlingsmetode. Hvem som skulle velges til informanter ble raskt bestemt med tanke på at det var klasseromsforskning jeg skulle gjøre. Enten lærere eller elever, eller begge deler. Valget ble lærere. Valg knyttet til informanter og utvelgelse av informanter har jeg allerede beskrevet tidligere. Så i det følgende vil jeg ta utgangspunkt i utforming av intervjuguiden, samt vurdere intervjusituasjonen.

5.3.3 Intervjusituasjonen

Innledningsvis presenterte jeg meg selv for informanten, samt en kort introduksjon av prosjektet. Jeg klargjorde hvilke typer spørsmål jeg kom til å stille, forsikret de anonymitet og at intervjuet ville bli spilt inn på opptaker. Deretter valgte jeg å vise til godkjenningen fra NSD, for å forsikre informanten at intervjuet var godkjent.

Johannessen m.fl. (2010, s. 140) har skissert en struktur til et semistrukturert intervju, som jeg valgte å benytte meg av i stor grad. Innledningsvis stilte jeg enkle spørsmål som hvor lenge de hadde jobbet som lærer, og om de var faglærere eller kontaktlærere. Johannessen m.fl. (ibid) påpeker at det er i denne fasen man etablerer en relasjon til informanten, og at det i denne fasen er viktig å ikke stille for vanskelige spørsmål.

Videre gikk jeg over til å stille spørsmål som i større grad kunne belyse problemstillingen. Dette ble på mange måter hoveddelen av intervjuet. I denne delen skriver Johannessen (ibid) at man, som regel, har oppnådd en god relasjon med informanten og kan starte med litt mer

kompliserte spørsmål. Avslutningsvis valgte jeg igjen litt mer enkle spørsmål. Johannessen m.fl. (ibid) skriver at man må avslutte intervjuer med følelsesmessig nøytrale spørsmål.

5.4 Kvaliteten av undersøkelsen

Her vil jeg vurdere kvaliteten av undersøkelsen gjennom å redegjøre for hvilke etiske refleksjoner jeg har gjort gjennom studien. I tillegg vil jeg vurdere studiens validitet og reliabilitet.

5.4.1 Etisk refleksjon

Forskerens etiske og juridiske ansvar er en side ved denne undersøkelsen jeg føler er viktig å belyse. I enhver forskning finnes det visse etiske retningslinjer en må forholde seg til. I samfunnsforskning aktualiseres etiske spørsmål, fordi denne typen forskning berører enkeltmennesker og forhold mellom mennesker direkte. Etiske problemstillinger mener Johannessen mfl. (2010, s. 91), oppstår når forskningen direkte berører mennesker, da særlig i forbindelse med datainnsamling. I min undersøkelse er denne datainnsamlingen i form av intervju.

Den etiske refleksjonen rundt prosjektet startet tidlig. Søknadsprosessen til datatilsynet (NSD) måtte inn på et tidlig stadium i forskningen. Bakgrunnen for at jeg søkte handlet i stor grad om at jeg skulle spille inn og bevare personopplysninger over et lengre tidsrom. Opplysningen jeg fikk var ikke av sensitiv art, men likevel var det viktig å få på plass en godkjenning av prosjektet fra NSD.

Etter en slik godkjenning var på plass kunne jeg begynne å gjennomføre intervjuene. Med bakgrunn i det kommer det nye etiske prinsipper man som forsker må forholde seg til. Dette handlet i min oppgave bl.a. om samtykkeskjema hvor undersøkelsen var beskrevet. Her fikk informantene vite essensen av undersøkelsen og hva de ville være med å bidra til. Det sto også om hvor lang tid intervjuet ca. ville ta, samt at prosjektet var godkjent fra NSD og at lydfilene ville bli slettet etter prosjektet ble levert. En annen måte å sikre de etiske prinsippene på var å sikre informantene anonymitet. I oppgaven blir verken navn, alder eller skole de jobber på avslørt. En tredje måte var at informantene hadde mulighet til å trekke seg når som helst, noe som både sto på samtykkeskjema og som ble opplyst om før intervjuet startet.

5.4.2 Reliabilitet

Som Johannesen m.fl. (2010, s.33) påpeker må forskeren samle inn data som er pålitelig. Pålitelighet, eller reliabilitet, handler om hvordan data samles inn, bearbeides og brukes. I følge Nyeng (2012, s.105) dreier pålitelighet eller reliabilitet om i hvor stor grad av tillit en kan vektlegge en undersøkelse. Altså å gjøre gode målinger av det man har valgt å undersøke. Forskningens pålitelighet har stor sammenheng med nøyaktigheten av undersøkelsens data, og et spørsmål i all forskning vil alltid være hvor pålitelig datamateriale er.

Intervjuguiden var en måte å sikre datainnsamlingens pålitelighet og gyldighet. Spørsmålene var ment å undersøke det de skulle undersøke, og dermed er det en form for validitet. Videre har jeg forsøkt å beskrive alle valgene jeg har tatt i undersøkelsen, noe Johannesen m.fl. (2010, s.248) påpeker som sentralt for å sikre reliabiliteten. Gjennom å beskrive leddene i forskningen kan andre enn forskeren forskerens dokumentasjon, og dermed gjøre det mulig for leseren å vurdere undersøkelsens pålitelighet. Dette var viktig for meg å gjøre studien gjennomsiiktig. I prinsippet skal en annen forsker kunne fulgt samme fremgangsmåte og fått samme funn som meg, men dette er ikke realiteten i en kvalitativ studie. I en fenomenologisk studie er det opp til forsker å prøve å trekke ut en essens av det informantene sier. Derfor er tolkningen av datamaterialet stort sett opp til forskeren. Men ved å vise til noe av datamaterialet vil også leseren kunne ha et visst tolkningsrom.

For å sikre studien reliabilitet har jeg prøvd å gjøre godt rede for de valg jeg har tatt, og resultatene jeg har fått. Det har vært viktig å ikke generalisere funnene, for som problemstillingen tilsier er poenget med denne undersøkelsen å få innsikt i fem samfunnsfagslæreres refleksjoner og erfaringer med tema. Det med å presisere at dette kun gjelder et utvalg lærere kan være med på å styrke studien, resultatet for denne studien er med andre ord ikke representativt for alle samfunnsfagslærere.

En annen måte å sikre oppgavens pålitelighet ble svarene spilt inn på båndopptaker, slik at ikke mine formuleringer skulle bli representert. Båndopptakeren gjorde også slik at jeg kunne vurdere meg selv. Hvordan stiller jeg spørsmålene? Stiller jeg ledende spørsmål? legger jeg ord i munnen på informantene? Er spørsmålene farget av egne meninger rundt temaet? Slike spørsmål kunne jeg få svar på ved å lytte til intervjuene etterpå. Dersom jeg hadde gjort noe av dette ville det vært et poeng å skrive noe om dette, for å sikre reliabiliteten.

5.4.3 Validitet

Forskning må også ha en gyldighet eller validitet, dvs. at det må foreligge en relasjon mellom fenomenet og datamateriale. Dataen må være relevant for problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, s. 23-24). Videre beskriver Nyeng (2012, s. 109) *begrepsvaliditet* som at man undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke – og ikke noe annet. Gir dataene et godt bilde av fenomenet?

Å sikre god validitet i en undersøkelse er et sentralt mål i forskning. I min undersøkelse har det vært flere valg som jeg har gjort som kan ha bidratt til å styrke undersøkelsens validitet. Dette er bl.a. jeg har prøvd å se på datamateriale så objektivt som mulig. Likevel mener jeg det kan være vanskelig å forholde seg helt objektivt til noe, man har som regel en forforståelse eller oppfattelse om hvordan resultatet eller funnene vil bli.

Det som kan være et problem ved en slik type undersøkelse er at informantene svarer slik de tror det er mest sosialt forventet. I dette tilfellet måtte jeg på forhånd tenke nøye over hvordan jeg skulle stille spørsmålene. De måtte stilles på en slik måte at informanten ikke følte at det var er rett eller galt svar. Derfor var intervjuet preget av åpne spørsmål. Ved noen anledninger kunne det oppstå en slags re-forhandling av meningsinnholdet. En slik type situasjon kunne være at jeg gjentok svaret slik jeg hadde tolket det, for å spørre om det var slik de mente det. Dette kan både være positivt og negativt. Positivt i den forstand at jeg kan styrke dataenes validitet ved å forsikre meg om at jeg har forstått hva informanten mente. Negativt i den forstand at jeg kunne ha misoppfattet informantens poeng, og re-forhandlet det til noe litt annet. Utdraget under illustrerer hvordan kunnskapen konstrueres under samtalen (også henvist til tidligere):

(i samtale om grenser for ytringer i klasserommet)

Lærer: jeg korrigerer eleven hvis jeg ikke synes noe om det han eller hun kommer med. Da slår jeg ned på det.

Jeg: Da er det den usaklige biten du slår ned på, eller?

Lærer: ja det er det usaklige. Ikke selve tema. De må jo få komme med meninger, så lenge de kan begrunne hvorfor. Men hvis det er noe usaklig eller det kommer med en rasistisk undertone sier jeg ifra om hvordan det kan oppfattes. Det synes jeg faktisk er jobben min å gjøre.

Dette eksempelet synes jeg viser på en god måte hvordan informanten og jeg sammen ble enig om innholdet, samt at jeg forsikrer meg om at jeg har forstått hva informanten mente. Siden dette er en forsikring på at jeg har forstått informanten riktig kan validiteten styrkes.

5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet de ulike metodiske valgene jeg har foretatt i denne undersøkelsen. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til oppgaven, med intervju som metode. Gjennom semi-strukturerte intervjuer har jeg undersøkt hvordan samfunnsfaglærere forholder seg til kontroversielle tema som gjenstand til diskusjoner i klasserommet. Denne intervjutypen gjorde slik at jeg kunne lede samtalen relativt fritt, og med spørsmål som kunne utdype svarene enda mer. Jeg har også beskrevet mitt vitenskapsteoretiske ståsted i oppgaven, valg gjort i forbindelse med utvelging av informanter, samt en refleksjon angående oppgavens reliabilitet og validitet. Gjennom en redegjørelse av de valgene jeg har tatt, har jeg forsøkt å oppnå transparens i undersøkelsen, noe som gjør at leseren selv kan lese om forskningsmetoden, og valgene som er tatt.

6.0 Analyse og diskusjon

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å presentere de funnene jeg har gjort i undersøkelsen. Deretter vil jeg analysere disse funnene i lys av teori, tidligere forskning og politiske føringer. Analysens formål er å belyse problemstillingen i prosjektet: *Hvordan forholder fem samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet seg til bruken av kontroversielle spørsmål i klasserommet?*”. Jeg har valgt å starte kapittelet med en presentasjon av informantene og de hovedfunnene som ble gjort. Deretter skal jeg drøfte hovedfunnene rundt temaene: definisjon, forventninger til elever, syn på egen rolle, beskrivelse av en god vs. en dårlig diskusjon, syn på diskusjoner og grense for ytringer.

6.1 Oversikt over analysekapittelet

I analyse delen vil jeg dele kapitlene inn etter forskningsspørsmålene. De ulike kapitlene vil basere seg på forskningsspørsmålene:

- *Hvilke forutsetninger mener lærerne må ligge til grunn i klasserommet?*
- *Hvilke forventninger har lærerne til elevene vedrørende kontroversielle tema?*
- *Hvordan ser lærerne på egen rolle?*
- *Hva sier lærerne til formålet med bruken av kontroversielle diskusjoner?*

6.2 Presentasjon av informantene:

- Lærer nr. 1 er en mann som jobber på en mellomstor ungdomsskole. Skolen kan beskrives som relativt mangfoldig, med flere ulike minoriteter. Han er kontaktlærer i klassen som han underviser i samfunnsfag, KRLE og norsk.
- Lærer nr 2 er en kvinne fra samme skole som lærer nr. 1. Hun har samfunnsfag i flere trinn på ungdomsskolen.
- Lærer nr. 3 er en kvinne fra en ungdomsskole som kan beskrives som litt mindre - både i mangfoldig antall elever. Tidligere har det ikke vært mange minoriteter på skolen, men antallet har vokst litt de siste årene. Hun er kontaktlærer for klassen som hun underviser i samfunnsfag, engelsk og norsk.
- Lærer nr. 4 er en kvinne fra samme skole som lærer nr. 3. Hun underviser samfunnsfag og norsk.

- Lærer nr. 5 er en mann fra en relativt urban og stor skole. Skolen kan beskrives som mangfoldig, og har flere elever som er minoriteter. Han underviser flere klasser i samfunnsfag.

I det følgende vil jeg presentere hvilke funn jeg har gjort i intervjuene med dette utvalget. Jeg kommer til å sammenligne de på noen sentrale punkter gjennom de svarene de har gitt. Underveis kommer jeg til å referer til intervjuet. I den forbindelse har jeg valgt å bruke noen former for tegnsetting:

F = forsker.

L = lærer. L1 = lærer 1, L2 = lærer 2 osv.

... = tenkepause

(...) = deler av utdraget er tatt bort, og da ikke vurdert som relevant.

7.0 En empirisk gjennomgang av intervjuene

I det følgende vil jeg redegjøre for de ulike hovedfunnene som ble gjort. I denne delen kommer jeg ikke til å drøfte de i lys av teori, men heller en kort beskrivelse av hvordan lærere snakket om:

- Definisjon av kontroversielle tema
- Forventninger til elevene
- Egen rolle
- En god vs. en dårlig diskusjon
- Syn på diskusjoner
- Grense for ytringer

Jeg har valgt å ta temaene i denne rekkefølgen og deretter beskrive kort hvordan de ulike lærerne snakket om dette. Jeg kommer som sagt ikke til å drøfte det i lys av teori, men heller inkludere noen av de svarene som belyser disse temaene. Gjennom å vurdere disse svarene er målet å finne noen kategorier som jeg videre kan bruke i analysen.

7.1 Definisjon av kontroversielle tema

L1: Det er meningsforskjeller. ... Oppfatninger, eller virkelighetsoppfatninger. Kanskje som de (elevene) egentlig har arvet fra foreldrene. Spørsmål som jeg tenker har ulike svar. Ut ifra ideologi, meninger. Kan være tema som Innvandring, homofili, isreal-palestina.

L2: At det finnes forskjellige meninger. Kan være både sterke og svake. Og det kan gjelde mange forskjellige tema.

L3: Tema som det kanskje ikke finnes noe fasitsvar. Mange meninger om det.

L4: Spørsmål som går på holdninger sånn generelt i samfunnet, f.eks. rasisme, homofili og sånne ting. Men det kan være noe mer personlig også, som f.eks. rus i familien.

L5: Da tenker jeg på et tema hvor det finnes mange ulike synspunkter, og kanskje ikke noen av de er helt riktige. Jeg forbinder det med tema som vekker følelser og engasjement. Kanskje handler det om noe samfunnspolitiske. Dessuten tenker jeg at de ulike temaene er avhengig av tid og sted.

Meningsforskjeller, mange meninger, sterke meninger, ikke noe fasitsvar, engasjement, følelser, personlig, ulike holdninger. Det er disse nøkkelordene lærerne i denne studien kom med da de fikk spørsmål om hva de kunne prøve å definere kontroversielle tema/spørsmål.

Lærer 1 legger vekt på meningsforskjeller, og mener at kontroversielle spørsmål har mange ulike svar ut fra den virkelighetsoppfatningen eleven har. Han påpeker også at denne virkelighetsoppfatningen er noe eleven kan ha fra foreldrene sine, og hvordan deres oppfatning er på ulike kontroversielle tema. Lærer 2 og påpeker også det med meningsforskjeller, og lærer 3 og 5 mener at det kanskje ikke finnes noe rett svar på temaer, noe som kan ligne på en definisjon av etiske dilemmaer. Avslutningvis påpeker lærer 5 at hvilke temaer som blir sett på som kontroversielle avhenger av tid og sted. Temaer som blir nevnt som kontroversielle er innvandring, homofili og Israel-Palestina-konflikten, rus og rasisme.

7.2 Forventninger til elevene ved diskusjoner:

Dette var et eget spørsmål i intervjuguiden. Lærerne hadde stort sett en felles forståelse for hva som de forventet av elevene ved diskusjoner:

L1: Ja, jeg har alltid sagt at man må begrunne argumentene sine. ... Det er ingenting som er feil så lenge det kan begrunnes. Men der sliter de litt fordi, som sagt, det er en forestilling ut fra det foreldrene har fortalt de og en kultur her som sier at ”det bare er sånn”.

L3: De må jo ha en begrunnelse for hvorfor de sier det de sier.

L4: Målet er jo at de skal kunne argumentere for det de sier eller mener. Særlig når det kommer til måloppnåelse så påpeker jeg at det er viktig at de ikke bare gjengir, men også kan argumentere. Fortelle, argumentere, motargumentere, forståelse tenker jeg er sentrale mål. Ofte ber jeg de om å være med å vurdere argumentene. Har vi tillit til de? Hvis de passive elevene svarer så prøver jeg som regel ikke å få de til å utdype så veldig mye, men roser det at de faktisk sier noe.

Lærer 1, 3 og 4 legger størst vekt på begrunnelse av argumentene, dessuten må begrunnelsen må være gyldig. Lærer 4 påpeker også at det er avhengig av hvilke elever som kommer med utsagnet. Dersom det er en elev hun ser på som muntlig svak, er fokuset å gi ros heller enn å få eleven til å komme med en begrunnelse.

L2: Jeg forventer at de diskuterer på en ordentlig måte. At de forholder seg til saken, og ikke går på personangrep. Dessuten er det svært viktig at de lærer seg å begrunne det de sier.

L5: Argumentasjon er nok det første jeg tenker på. Ellers tenker jeg at det er viktig at de viser hensyn til de rundt seg, at de rett og slett går på sak og ikke person. (...) Dessuten er det viktig at det de sier faktisk bunner i noe reelt. Ofte har ikke barn og ungdom fått et overblikk over saken, men de kan gjerne finne på å uttale seg om den likevel. Så at det er sant da, eller iallfall ikke bare er en slags forestilling om at det er sant. Fake news er jo noe det finnes mye av. så de må jo være kildekritiske.

Lærer 2 og 5 legger også vekt på etikken rundt diskusjonen. Hvordan de snakker elevene til hverandre og hvordan forholder de seg til de andre elevenes meninger er sentralt. Begge har en forventning om at elevene forholder seg til saken, heller enn å gå på person.

Alle lærerne legger altså særlig vekt på at elevene må begrunne meningene sine. Disse begrunnelsene må bygge på relevant argumentasjon. Lærer 1 kobler igjen inn foreldrenes virkelighetsoppfatning, og påpeker at dette ikke er godkjent argumentasjon for meninger og ytringer eleven kommer med. Lærer 5 inkluderer også det at elevene må snakke sant. Dette påpeker han er noe kan være vanskelig for elevene siden det er mye "fake news" i dag. Med bakgrunn i dette påpeker han viktigheten av kildekritikk. Elevene må altså ha undersøkt noe litt før de kan påstå noe.

Begrunnelse, argumentasjon, saklighet (sannhet), kritisk tenkning og kildekritikk står altså frem som de hovedforventningene de ulike lærerne har til samfunnsfagselevne sine i forbindelse med klasseromsdiskusjoner.

7.3 Egen rolle i klasseromsdiskusjonen

Dette fremsto som et vanskelig spørsmål å svare på for flere av lærerne, og jeg tror spørsmålet åpnet opp til litt selvrefleksjon. Her er noen av de svarene som kom frem:

L1: Noen ganger må jeg gå inn å korrigere elevene, men i de fleste tilfellene korrigerer elevene seg selv ved at de har ulike oppfatninger.

L2: Jeg tror jeg lar elevene diskutere ganske fritt ganske lenge for å få frem meninger, og for å se hvordan det utvikler seg. Om de henter seg inn selv eller om noen andre elever korrigerer de. Også griper jeg inn når det er nødvendig. Men hvis det er en brukbar diskusjon rundt det, og de klarer å begrunne det de mener så lar jeg diskusjonen gå sin gang. Etterhvert når de kjenner meg så merker de nok hvor grensene går, på kroppsspråket mitt og. Da henter de seg inn. (...) ... Kanskje slår jeg litt for hardt ned. Men jeg prøver også å vise til ting som kan få den eleven til å se ting fra flere sider. (...) Jeg prøver å korrigere slike ting (fordommer) fordi jeg er redd det kan ødelegge det klima vi har i klassen. Det er jo en oppdragende effekt ved det å, noe jeg ser på som mitt samfunnsmandat.

L3: Det spørs litt på om jeg har lagt opp til diskusjonen eller ikke. De bli veldig engasjert. Hvis jeg har lagt opp til en diskusjon blir jeg litt mer passiv, prøver å ikke blande meg så mye for å se hvor det fører

an. Bryter inn hvis jeg ser det kommer usakligheter, da må jeg veilede litt. ... Si fra om at det ikke er passende å si de meninger. Fordi det kan såre noen, eller at det ikke er rettferdig.

Lærer 1, 2 og 3 legger vekt på at deres rolle i klasseromsdiskusjonen blir å korrigere elevene. Dette kan både være med tanke på feilinformasjon, men også utsagn som er uønsket i klasserommet. Likevel påpeker lærer 3 at rollen er mer passiv dersom diskusjonen er god og elevene er engasjerte.

L4: Min rolle er nok å stille spørsmål som skaper refleksjon. Stille åpne spørsmål. Men jeg ser jo det at det er fort at de svarer det de tror jeg vil høre.. Kanskje leder jeg de ubevisst. (...) Rollen min er nok ordstyrer, bringe diskusjonen videre.

Lærer 4 påpeker viktigheten med å bringe diskusjonen videre, og beskriver egen rolle som ordstyrer. Lærer 5 beskriver seg også som ordstyrer, men ser seg selv også som innehaver av flere roller:

L5: Noen ganger må jeg ta meg i å ikke overkjøre diskusjonen. Så jeg prøver å være en slags ordstyrer hvis engasjementet er der. Noen ganger er det slik at det kanskje ikke er så mange som melder seg på diskusjonen. Da kan jeg kanskje heller være en slags motivator, som f.eks. å komme med noen dilemma som kan prøver å føre samtalen videre. Ja, så det er kanskje slik jeg ser på egen rolle, en god blanding. (...) Det spørres det litt på utsagnet hvor drøyt det er, men hvis det skjer må jeg nok inn å veilede eleven litt, kanskje hjelpe han å skape en mening som han kan ha. Nesten som at vi blir enige om et slags kompromiss. Men hvis det de sier noe som kanskje dreier i en litt rasistisk eller diskriminerende retning så synes jeg det er greit hvis jeg får dempet eller korrigerer de meningene litt. Dersom det de sier rett og slett er krenkende og svært negativt generaliserende så avviser jeg det, slike typer utsagn er helt uønsket i mitt klasserom

Samtlige av lærerne sier altså at de kan inneha en *korrigerende* rolle dersom noe blir dratt for langt, eller det er feil informasjon eleven kommer med. Likevel mener lærer 1 at denne korrigeringen har liten eller ingen innvirkning på elevens meninger. Lærer 5 og lærer 2 påpeker at dersom elevenes utsagn er utenfor grensene for ytringer som læreren ser på som tillatt i klasserommet blir rollen mer avvisende. Alle lærerne mener at et mål er å inneha en relativt passiv rolle dersom diskusjonen flyter godt, elevene er engasjerte og samtale etikken god. Lærer 4 og lærer 5 mener at deres rolle i stor grad er en slags ordstyrer som bringer diskusjonen videre, men også en slags motivator for å skape et bredt engasjement blant elevene. Lærer 3 og lærer 5 påpeker også at de kan fungere som en slags veiledende rolle, hvor læreren og eleven kan inngå kompromiss i elevens utsagn gjennom en slags meningsforhandling.

Et sentralt funn er at mange av lærerne ser på seg selv som flere roller. Dette kan avhenge av diskusjonens art. Flere av lærerne mente som sagt at dersom diskusjonen flyter godt blir deres rolle mer *passiv*, mens dersom elevene nærmer seg grensen for ytringer i lærerens klasserom blir rollen mer *korrigerende*, hvis den derimot går over denne grensen blir rollen mer *avvisende*, og hvis det er lite engasjement blir rollen å *motivere*, er engasjementet godt er rollen som *ordstyrer* sentral.

7.4 Beskrivelse av en dårlig diskusjon vs. en god diskusjon

Lærerne har stort sett det samme kjennetegnene på gode og dårlige diskusjoner. I forbindelse med de gode diskusjonene handler det i stor grad om deltakelse, engasjement og saklighet.

L3: En dårlig diskusjon har de ingen argument for det de mener, usaklig. Kanskje blitt fortalt det, men ikke har laget egne meninger om det. Ikke klarer å se andres argumenter, klarer ikke bli enig. klarer ikke se saken fra andres side. I en god ser de andres meninger, og at man klarer å godta det. Lager gode begrunnelser.

Lærer 3 er opptatt av argumentasjon og mener det er en avgjørende faktor i gode diskusjoner. Likevel påpeker hun også at i en god diskusjon evner elevene å godta de andre synspunktene. Lærer 4 nevner også det med ulike synspunkt som gode kvaliteter i en diskusjon:

L4: En god er jo når man får et bredt engasjement, og at man får frem flere synspunkt. Og at deltakerne sitter igjen med en refleksjon i etterkant. Det er jo en meningsutveksling med et mål om personlig utvikling. Dårlig: Ikke nok syn på saken. ensidig, lite respons, dersom jeg ikke klarer å følge opp elevene faglig. for jeg må jo ha såpass faglig kompetanse at jeg klarer å bringe temaet videre med de gode spørsmålene. Så jeg ikke forsterker negative holdninger. Motsatt effekt.

L2: Det hender seg jeg gir elevene noen dilemma for å få de til å tenke selv. Type kontroversielle spørsmål. Hvis vi har jobbet med et tema på forhånd, slik at de har litt kunnskaper om det. Jeg føler diskusjonen blir bedre hvis de har noe kunnskap om temaet, da blir det ikke like usaklig. Mens en i en dårlig diskusjon er de usaklige, tar person istedenfor sak, er ute etter å provosere eller såre noe. At det går på andre ting enn tema.

Lærer 4 påpeker også hvordan hun selv kan være bidragsyter til en dårlig diskusjon ved at hun ikke klarer å bringe diskusjonen videre. Lærer 2 påpeker dette med viktigheten av kunnskap på forhånd for en god diskusjon. Dette tar også opp problemet til lærer 4, fordi elevene i større grad kan følge opp hverandre. “De blir ikke så avhengige av meg for å føre diskusjonen videre” sa lærer 2 i intervjuet.

L5: En god diskusjon ... At diskusjonen skaper er bredt engasjement. Og at dette engasjementet er av saklig type. Altså at elevene snakker om saken og ikke andre forhold. Det er nok også en diskusjon hvor elevene kan begrunne hvorfor de mener det de gjør, og ikke bare sier at det er bare slik. En god diskusjon kan også ha etterspill som jeg ikke merker. Men at den har skapt noen nye refleksjoner blant elevene. Mens det som kjennetegner en dårlig diskusjon er null engasjement. Eller engasjement som går på person heller enn sak.

L1: En dårlig diskusjon er hvis jeg legger for mye føringer for diskusjonen ... Et annet dårlig utfall er hvis jeg har en "alfa-hann" i klassen som har kommet med ei mening, så har de andre guttene en tendens til å følge hans meninger. Dersom elevene tror jeg er ute etter en spesifikk ting. Så blir de usikker, og de sterkeste jentene i klassen svarer ut fra det. Og at svaret er litt mer åpent, ikke er så fastbestemt da kan vi få til en god diskusjon. At det finnes flere svar, da har man større sjanse for å ha suksess og dermed en god diskusjon.

En dårlig diskusjon beskrives av lærer 1 som en situasjon der han har lagt for mye føringer i samtalen. Elevene har fanget opp hans mening om temaet, og gir derfor svar utfra den meningen. Som han sier da har han "drept" diskusjonen. Læreren beskriver også en "alfa-hann" som et problem for diskusjonen. Med alfa-hann mener han altså gutter (eller kanskje jenter også) som har høy status i klassen. Denne alfa-hannen kan få de andre elevene til å endre meningene sine slik at de samsvarer med hans. Samtlige av lærerne mener at i en dårlig diskusjon klarer ikke elevene å skille person fra sak, eller de er ute etter å provosere. Lærer 4 bringer et interessant perspektiv på banen når hun påpeker at i en dårlig diskusjon klarer hun ikke å følge opp elevene faglig. Dette fordi hun mener det medfører høy grad av kompetanse for å kunne bringe diskusjonen videre.

Det som kjennetegner en god diskusjon er engasjement mener lærerne. Likevel er det viktig å påpeke, som bl.a. lærer 5 gjør at det er et bredt engasjement. Lærer 4 sier det i en annen kontekst: "det er viktig for meg at det ikke bare er 6 elever som snakker, som har resten av klassen som publikum". Videre påpeker lærer 1 og 2 at en god diskusjon bygger på åpne spørsmål, dersom man legger for mye føringer for samtalen på forhånd vil elevene svare etter dette påpeker lærer 1. Lærer 3 og 4 mener at en god diskusjon gjør at elevene åpner en viss forståelse for de andre synspunktene og lærer seg å godta at mennesker er ulike og med forskjellige meninger.

7.5 Syn på formål med diskusjoner

Lærerne var stort sett gjennomgående positiv til bruken av diskusjon gjennom kontroversielle spørsmål.

L1: (...) Det er jo diskusjonen rundt temaet som er selve læringsgevinsten, diskusjonen i seg selv bidrar til at elevene kan utvikle demokratiopplæring (...) Viktig å få elevene til å forstå at deres mening, uansett sak, er viktig for demokratiet.

L5: Personlig så synes jeg det er veldig god læring. Da tenker jeg både på læring om tema, men også læring for hvordan man skal håndtere ulike synspunkter. De skal jo ut i et demokrati, så vi må jo løfte frem det mangfoldet av meninger som finnes i klasserommet.

Både lærer 1 og 5 påpekte eksplisitt demokratiet som et viktig formål til diskusjonene.

Dessuten var det å håndtere ulikheter et viktig moment. Lærer 3 la mer vekt på refleksjon og kritisk tenkning:

L3: Det er jo en fin læring til å tenke mer kritisk. Masse læring, evne til å reflektere og å tenke årsak. Det er jo noe de trenger senere, det er jo lov å ha forskjellige meninger.

L2: Det spørs litt faktisk. Jeg har en klasse som kan dra det litt langt å ikke være på sak. Men sånn generelt synes jeg diskusjoner er positivt uansett tema, det skal litt til før det blir til noe negativt. De blir veldig muntlig aktiv, og flinke til å argumentere. (...) og hvis de får til gode diskusjoner tror jeg læringseffekten er ganske høy. De lærer seg diskusjonsteknikker som er viktige, bl.a. å begrunne meninger. Å ta sak heller en person er noe de må lære seg. Også det at de må kjenne på at ikke alle har de samme meningene, men at vi skal være sammen som et fellesskap uansett er viktig. Roser elevene for å ha meninger.

Lærer 2 og 4 var de som problematiserte bruken av kontroversielle spørsmål som diskusjonsgrunnlag. Dette handlet i stor grad om usaklighet og personsjikaner. Mens lærer 4 problematiserer en annen side ved det:

L4: Målet er jo at de skal kunne argumentere for det de sier eller mener. Særlig når det kommer til måloppnåelse så påpeker jeg at det er viktig at de ikke bare gjengir, men også kan argumentere. (...) fin læring til å vurdere argument. Har vi tillit til den? Hvis de passive elevene svarer så prøver jeg som regel ikke å få de til å utdype så veldig mye, men roser det at de faktisk sier noe. Så det er jo bra med det engasjementet det gir. Så man ser jo an elevene da. Den faglige biten tar jeg heller med eleven selv, gjennom prøver eller fagsamtaler. Grupper er bra for diskusjonen, få bekreftelse fra sidemannen. Elever vil ikke avsløre seg selv så jeg bruker egentlig ikke så mye slike diskusjoner som helklasseundervisning, men heller i smågrupper.

Dette betyr derimot ikke at hun finner det nyttig med slike typer diskusjoner, noe som hun påpekte, men hun mener det finnes et større læringsutbytte av det dersom det brukes i en annen arena enn i klasserommet.

I synet på diskusjoner vektlegger lærer 1 det prosedurale som det viktigste med diskusjonen. Det er altså ikke å finne det riktige svaret som er viktig, men læringsprosessen som skjer

underveis. Hvordan et uenighetsfellesskap er viktig for demokratiet. Lærer 2 og er ser både fordeler og ulemper med slike typer diskusjoner.

7.6 Grense for ytringer

Dette var et eget spørsmål i intervjuguiden. Grensen til ytringer varierte noe mellom lærerne:

L1: Ja, egentlig så setter grensene litt seg selv når man begynner å snakke om det. Noen ganger så sier de ting nettopp pga. Men jeg har hatt elever som har vært direkte rasistisk, og slike ytringer har jeg avvist med en gang (...) De må forholde seg til lover og regler, hvordan ting er. Jeg prøver ikke å omvende eleven, men prøver heller å bare si hvordan lover og regler er.

Her påpeker lærer 1 at det oppstår en slags konsensus for hva som er greit å si i klasserommet. Likevel har han måtte brukt regelverket som påminnelse til elevene, uten å nødvendigvis å korrigere eleven. Kanskje han heller vil at eleven skal korrigere seg selv når han eller hun blir bevisst lovverket?

L2: Det er ikke en artig situasjon å være i når elever tar ting for langt å sier krenkende eller svært upassende ting. Noe av det viktigste vi kan lære de er å ha respekt for andre.

Hun påpeker at krenkende utsagn og upassende utsagn er grensen for ytringer. Hva upassende utsagn kan være er noe som vil vurdert fra hennes faglige skjønn og personlig oppfatning.

L3: Rasisme, går på person, rase eller religion. Uttalelser hvor de ikke har nok kunnskap om. Da trenger de nok litt veiledning tenker jeg. Hvis noe blir sagt som jeg ikke godtar, slår jeg ned på det med en gang. Også etterpå kanskje tar det med den personen alene.

L4: Den blir uønsket når den går på tvers av lovverk. Og uønsket for meg da det sårer noen andre i klassen. Hvis de er innvandrerkritisk, for det er jo det første jeg tenker på, så tenker jeg at de tenker å gjøre det på en slik måte som en innafor. Det er jo lov å være innvandrere kritisk. De kan gjøre det på en grei måte, ved å gå på sak og problemstillinger vedrørende det temaet.

L5: Vel, den viktigste grensen, men som kanskje ikke er så synlig, er den når en elev sier noe som får andre til å tie. Da har de lagt lokk over en bred meningsutveksling. Det finnes jo elever som har stor status i klassen, og jeg merker det at det kan være vanskelig å si imot de for de andre elevene. Så denne grensen er ikke noe jeg kan påpeke å si hvor akkurat den går. Men selvsagt har man jo noen grenser som sier seg selv, man skal ikke være rasistisk og krenkende.

7.7 En oppsummerende tabell:

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5
Definisjon	Meningsforskjeller . Ulike svar. Innvandring, homofili, isreal-palestina.	forskjellige meninger. både sterke og svake. Kan gjelde mange forskjellige tema.	Tema uten fasitsvar. Mange meninger.	Holdninger sånn generelt i samfunnet, rasisme, homofili og rus	Ulike synspunkter. ingen fasitsvar. vekker følelser, engasjement. temaene er avhengig av tid og sted.
Forventning	Begrunnelse, argumentasjon,	Begrunnelse, argumentasjon	Begrunnelse	Argumentasjon , forståelse,	Agrumentasjon
Egen rolle	Korrigerende	Korrigerende avvisende	Både passiv og veiledende	Motivator, ordstyrer, korrigerende	Ordstyrer, korrigerende, motivator, avvisende, meningsforhandler
God/dårlig diskusjon	<u>God</u> : åpne spørsmål, bred deltakelse, elevene begrunner og argumenterer <u>Dårlig</u> : hvor elever endrer meninger på grunn av andres status.	<u>God</u> : Argumenter bygget på kunnskap. <u>Dårlig</u> : personsjikaner	<u>God</u> : forståelse for andres meninger, gode begrunnelser. <u>Dårlig</u> : ingen argumentasjon , uttalelser uten kunnskap, klarer ikke bli enig, ensidig.	En god: bredt engasjement, flere synspunkter, refleksjon Dårlig: ensidig, lite respons, dårlig oppfølging faglig	<u>God</u> : bredt engasjement, begrunnelser, argumentasjon <u>Dårlig</u> : usaklig, personsjikaner,
Syn på formål med diskusjoner	Demokrati-opplæring, karakter. Forståelse for ulikhet	Utfordrende, fordi elever kan dra det for lang, men positivt pga. læring og samtaleetikk	Bra læring til kritisk tenkning, evne til refleksjon og å tenke årsak, forståelse for ulikhet	Modning, kritisk tenkning, personlig utvikling	demokrati-opplæring, håndtere ulikheter, læring om tema
Grense for ytringer	Rasisme, overtredelse av lover og regler	Diskriminerende , rasisme, upassende utsagn	Rasisme, personsjikaner, krenkende, uttalelser uten kunnskap.	Rasisme, krenkelse	krenkende utsagn, utsagn som får andre til å tie.

Figur 2: En oppsummerende tabell.

8.0 Forutsetninger for kontroversielle tema

Dette kapittelet tar opp hvilke forutsetninger kontroversielle tema har og bygger på forskningsspørsmålet: *Hvilke forutsetninger mener lærerne må ligge til grunn i klasserommet?* Hva må ligge til grunn for at det kontroverser kan brukes, eller at det har noen effekt å bruke det? Dette kapittelet tar derfor opp hvilke faktorer som fungerer som bakteppe for meningsutveksling i klasserommet. Med bakgrunn i en fenomenologisk tilnærming har jeg tatt utgangspunkt i transkriberingen, og laget kategorier som lærerne nevner som en forutsetning for meningsutveksling. Kategoriene som er knyttet til denne forutsetningen er:

- Trygt klasseromsklima
- Klassedynamikk

Det er altså disse kategoriene som jeg kommer til å ta utgangspunkt i. Hver kategori skal løftes frem med bakgrunn i det empiriske materialet fra intervjuene. Videre vil jeg kort kommentere disse, før jeg til slutt diskuterer det i lys av teori og tidligere forskning.

8.1 Trygt klasseromsklima

Hva kan gjøres for å skape et trygt rom for meningsutveksling? Flere av lærerne jeg snakket med påpekte dette med viktigheten av å ha et trygt rom å snakke i. Aggressive utsagn og personlig sjikane kan alltid oppstå i diskusjoner hvor mennesker er engasjerte. Hvordan skal man snakke om slike tema, lære om det og utforske det på en måte som engasjerer på tvers av roller, stemmer og systemer. Iversen kommer med ulike innfallsvinkler til dette. Det handler blant annet om å trene opp reaksjoner, teknikker for å skille sak og person, samt å fokusere på å finne praktiske løsninger. Trygt klasseromsklima var noe samtlige lærere nevnte i intervjuene. Det synes å være en felles forståelse for at dette er en forutsetning for at elever skal delta i meningsutvekslinger i klasserommet. Enkelte påpekte faktisk at dette er en forutsetning for nesten all læring:

L4: Å ta hensyn til hverandre i klasserommet er kjempeviktig, for å videre skape en trygg arena for elever å si det de mener. Bygge relasjoner er alfa-omega. Hvis man ikke har et godt klima i klassen så kan man bare droppe alle diskusjoner. Både mellom elever og mellom elever og lærer. Jeg tror det er vanskelig å skape gode læringsmuligheter hvis ikke det ligger til grunn. Viktig å vise elevene at du står støtt med dem, uansett hva de sier eller hva de har gjort. Da skaper man en arena hvor det er greit å ikke være perfekt. Vær et medmenneske. Men, klasserommet er kanskje ikke den beste arenaen for de planlagte kontroversielle samtalerne. fagsamtaler, gruppediskusjon med faste grupper og et forhåndsvalgt tema.

Lærer 4 understreker viktigheten av et godt klima i klassen. Hun mener det er viktig å skape en trygg arena, og at dette legger grunnlaget for meningsutveksling. Hun påpeker også at relasjonen både må være på plass mellom elever, men også mellom lærer og elev. Dersom elevene ikke er trygge på hverandre er det skummelt å mene noe påpeker hun, og det samme gjelder dersom elevene ikke har en god relasjon til lærer. Likevel påpeker hun også at klasserommet kanskje ikke er den beste arenaen for kontroversielle spørsmål, men at hun heller tar opp de planlagte kontroversene i faggrupper. Dette tenker jeg er noe som understreker hennes syn på hvor viktig et godt klasseromsklima er. Kanskje er det å mene noe i en stor klasse litt vanskeligere nettopp fordi man kanskje ikke har en god nok relasjon til alle. Lærer 2 påpekte at klassen fungerer som et lite samfunn hvor meningsutveksling er viktig for demokratiet i dette samfunnet:

L2: De har lov å si og mene hva de vil, men jeg korrigerer når jeg synes det er nødvendig. Viktig å få til et godt klima i klassen hvor de kan si det de vil. Som lærer må jeg oppfordre til det å si meningene sine, og å skape en arena hvor de tørre å komme med forskjellige meninger. Det tror jeg bare er sunt. Det får de til å tenke over at vi er forskjellige og at det er lov å ha forskjellige meninger. Det er jo viktig for et demokrati det. Det er jo klasserommet som er den arenaen vi har felles, som et lite samfunn.

Jeg prøve å korrigere slike ting fordi jeg er redd det kan ødelegge det klima vi har i klassen. Det er jo en oppdragende effekt ved det å, noe jeg ser på som mitt samfunnsmandat. (IKKE KOMMENTERT)

Lærer 2 er da kanskje mer opptatt av at klasserommet skal være den arenaen elevene har for meningsutveksling, men da at et godt klima i klassen er sentralt for at det skal kunne gå. Hun oppfatter det som en sentral del av jobben, det å skape denne trygge arenaen. Likevel er det ikke alltid denne arenaen blir sett på som trygg. Dette er noe lærer 3 har erfart. I intervjuet sier hun:

L3: I en periode la jeg veldig godt merke til hvor stor sammenheng det var mellom et godt klassemiljø og hvor muntlige aktive de var, særlig på personlige meninger. Det var mye konflikter i klassen den perioden, og det merket jeg på elevene. Noen av jentene sa til meg at de kviet seg til å si noe, fordi de var redd for å bli kommentert på i negativ forstand. Nå har vi jobbet mye med det sosiale i klassen, og jeg merker at elevene har blitt mer trygge på hverandre med tanke på det å tørre å mene noe i klassen uten å være redd for å bli uthengt.

Lærer 3 påpeker her altså hvordan dette klasseromsklimaet kan ha perioder der det ikke oppfattes som trygt. Denne utryggheten påpeker hun at påvirker elevene, og kan gjøre at de

føler en frykt for å snakke høyt i klassen, særlig om personlige meninger. Dette er også noe lærer 4 påpeker i hennes kommentar:

L4: Elevene er redde for å blottlegge meningene sine.

Dette kan nok også være på en mer generell basis, men det vil nok være en desto større utfordring dersom de føler at klasserommet ikke er en trygg arena. Dette er informasjon lærerne ikke nødvendigvis ser med det blotte øye, men kanskje heller noe elevene selv må påpeke. Lærer 5 utdyper dette i større grad:

L5 (i samtale om en dårlig diskusjon): En slik diskusjon (med personsjikaner) tenker jeg at kan ha ringvirkninger, det kan jo lukke klassemiljøet litt. Som videre kan legge lokk på meningsdelingen. Hvis man har et dårlig klasseromsklima får man heller ikke til å gjennomføre mange diskusjoner, da tørr ikke elevene å si noe. Eller at de ikke vil fordi de møter motstand de ikke liker.

Her snakker altså lærer 5 om hvordan diskusjoner hvor elevene har gått på person istedenfor sak, og dermed har skapt et klima i klassen som medfører lukkethet.

8.1.1 Klassemiljøets implikasjoner for deltakelse

I det følgende vil jeg drøfte i lys av teori og empiri hvordan klasseromsklimaet og dets implikasjoner har på deltakelse. I intervjuene kom det fram en felles forståelse fra lærerne om at klasseromsklimaet er en viktig forutsetning for dialogisk deltakelse. Viktigheten av et trygt klassemiljø ble påpekt av samtlige lærere, og flere mente at deres jobb gikk mye på det å skape en trygg delingsarena for elevene. Dette er også noe Iversen (2014, s.75) påpeker når han skriver at klasserommet er et sted hvor elever kan prøve ut sin uferdige stemme. Med dette mener han at elever skal kunne prøve ut meninger innenfor den trygghet som klasserommet gir. I klasserommet kan man prøve ut, og eventuelt endre sine meninger. Likevel påpeker lærerne også et problem ved dette, nemlig ved at konflikter mellom elever kan være med på å skape et dårlig klassemiljø, og dermed medføre at elevenes muntlige deltakelse ble mindre. Dette kunne være konflikter som omhandlet elevene seg imellom på en mer generell basis, og trengte ikke å ha en direkte forbindelse til meningsytringer i samfunnsfaget. Likevel påpekes det også av lærer 5 at diskusjoner i klasserommet også kan være med på å lukke denne meningsdelingen. Med dette mener han at dersom elever kommer

med sterke ytringer og går på person istedenfor sak, kan det medføre at det oppstår en dårlig relasjon mellom elevene.

Lærer 3 påpekte viktigheten med at relasjoner mellom både elever, og mellom elever og lærere måtte være på plass for at elevene skulle tørre å komme med sine meninger, og dermed blottlegge seg. Dette faller i tråd med det Iversen (2014, s. 75) påpeker om krenkelsesretorikk i klasseromsdiskusjoner. Han påpeker at åpenbar personsjikaner, irrelevant hets og hatretorikk er med på å stenge ytringsrommet, ikke åpne det. Dette var noe flere av lærerne også påpekte i intervjuene som et problem. Det omhandlet i stor grad elever som kom med krenkende utsagn og hvordan de kunne med bakgrunn i dette kunne såre andre elever.

Men det finnes også en annen dimensjon til dette, nettopp dersom elevenes meninger blir møtt med personsjikaner og krenkelsesretorikk fra andre elever. At elevene tar person heller enn sak. Samtlige av lærerne så dette som et reelt problem i klasseromsdiskusjonene. Dette påpeker Iversen som et demokratisk problem dersom flere ståsteder ikke kan utfordres uten å møte krenkelsesretorikk, når det handler om substansielle uenigheter (Iversen, 2014, s.75). Særlig med tanke på at klasserommet skal være en trygg øvingsarena er det viktig å ikke bli krenket. Som Iversen sier er hatretorikk med på å stenge ytringsrommet, ikke åpne det. Noe som lærer 5 også påpeker i følgende utsagn:

L5: En slik diskusjon (med personsjikaner) tenker jeg at kan ha ringvirkninger, det kan jo lukke klassemiljøet litt. Som videre kan legge lokk på meningsdelingen.

Han påpeker at dersom eleven blir møtt med det Iversen omtaler som krenkelsesretorikk vil det kunne ha ringvirkninger for klassemiljøet. Dette kan skjje ved at elevene vegrer seg til å si meningene sine i klassen. Dersom en elev kan prøve ulike meninger, må ikke eleven bli møtt med brutal motstand. Men kanskje heller et annet ståsted i samme sak, så kan det være opp til eleven selv å vurdere de andre ståstedene eller motargumentene. Det er et stort poeng i det at individer samhandler og kommuniserer, for at ny innsikt og ny kunnskap skal kunne utvikles videre, og overføres påpeker Habermas (1995, s. 28).

8.2 Klassedynamikken

Det kommer frem i intervjuene at klasseromsdialogen også avhenger av ulike faktorer i klasserommet. Dette kan være bl.a. relasjoner mellom elevene, hvilken rolle de har i klassen

og hvordan klassedynamikken fungerer. Særlig har lærer 1 kommentert hvordan denne klassedynamikken har gitt utslag på diskusjoner i hans samfunnsfagstimer. Dette er et eksempel på denne dynamikken, hvor han problematiserer hvordan ulik status blant elevene også er en forutsetning for hvor høy grad av deltakelse det er blant elevene, og hvordan denne deltakelsen kan beskrives. Dette er det han sier i en beskrivelse om hvordan en dårlig diskusjon kan være:

L1: Et annet dårlig utfall er hvis jeg har en ”alfa-hann” i klassen som har kommet med ei mening, så har de andre guttene en tendens til å følge hans meninger. (...) Jeg hadde et spørsmål om nettopp det om homofili, om de skulle ha like rettigheter som andre når det gjaldt det å få barn. Og da var elevene veldig diplomatiske fra starten med å si at det burde vært likt for alle. De så ikke noen grunner for at det ikke skulle være slik. Helt til da en ”alfahann” i klassen sier at ”Nei vettu, det mener jeg ikke fordi da blir den ungen mobbet”. Da snudde alle guttene i klassen. (...) De hadde skrevet på meningene sine lapper på forhånd, men da han sa det så snudde alle på meningen sin. Bortsett fra jentene da.

Her problematiseres altså klassedynamikken med en såkalt “alfa-hann”. En “alfa-hann” beskrives av læreren som en typisk gutt med høy status i klassen, da særlig blant de andre guttene. Ved at denne guttene ytrer sine meninger velger de andre guttene å stille seg bak dette, selv om de på forhånd måtte skrive sin mening på lapper som de ikke fikk vise til hverandre før diskusjonen. Likevel påpeker lærer 1 at det er bra at eleven tør å ytre sine meninger, men det problematiske er at han også endrer de andres meninger. Ikke fordi det nødvendigvis er så gode argumenter, men heller på grunn av hans status i klassen. Dette er også en type problematisk som kan gjenkjennes hos lærer 4. Hun beskriver disse elevene med litt andre adjektiv. Hun kaller disse elevene for ledertyper:

L4: Vi har jo noen i klassen som fremstilles som typiske ledertyper for resten. De andre elevene får tillit til det de sier. Så det kan merkes at deres meninger har betydelig tyngde i forhold til de andres meninger. Dette er ikke noe jeg tror er så bevisst blant elevene, jeg tror ikke de er klar over at de tillegger disse ledertypene så mye tillit som de faktisk gjør. Men det noe med denne klassedynamikken som gjør at deres meninger og argumenter sees på som gode og gyldige blant resten. Dette tror jeg har noe med at elevene rangerer seg selv i forhold til hverandre, det er et slags hierarki i klasserommet, og det er vanskelig å bryte med disse rollene.

Selv om det er brukt andre ord på disse elevene så er problematikken rundt de den samme. Hun beskriver disse ledertypene som “elever som er muntlige aktive i klasserommet, og sosialt flinke”. Hun sier ikke eksplisitt at det er gutter slik som lærer 1, men beskriver heller hvordan denne statusen virker for de andre elevene i samfunnsfagsklassen. Hun sier også at hun tror dette ikke er et fenomen elevene selv er bevisste, men at det heller kanskje er mer hierarkisk rolleavhengig. Disse elevene befinner seg da på toppen av hierarkiet, og har roller

som flinke elever fordi muntlig aktivitet ofte forbindes med dyktighet. Med bakgrunn i dette kan det være vanskelig for elever med lavere status og evt. motsi eller komme med motargumenter på det de sier. Denne rollekonflikten beskriver hun mer nøye i det følgende:

L4: (Om deltakelse i diskusjoner) Avhenger av klassestørrelse og mekanismer som er i gang mellom dem, som at de vet at noen er litt mer aktive mens andre er mer passive. De har nok fått noen roller der det kan være kanskje litt vanskelig å komme ut av. De passive forventer at de aktive holder i gang diskusjonen, mens de aktive kanskje venter litt på at de passive skal komme i gang, men siden det ikke skjer noe så tar de styringa uansett. Så jeg ser jo på dem som en type hjelpere sånn sett. Det er reflekterte ungdommer som har mye meninger.

I dette beskriver hun en klassedynamikk som var gjenkjennbar hos flere av lærerne. De aktive elevene tenker at de andre også kan være med å bidra i diskusjonene i klasserommet. Mens de passive elevene forventer at de aktive er de som holder diskusjonen i gang. Dette er altså et eksempel på at elever har fått roller som aktive og passive. Om disse rollene er noe de forbinder seg selv med er ikke sikkert, men læreren har iallfall ilagt dem disse rollene. Andre roller som blir nevnt av de fleste lærerne er “de sterke” og “de svake”. Her er noen utsagn om disse elevene:

L1 (i snakk om en dårlig diskusjon): (...) Ehm, og dersom jeg legger for mye føringer, dersom elevene tror jeg er ute etter en spesifikk ting. Så blir de usikker, og de sterkeste jentene i klassen svarer ut fra det. Da har man drept diskusjonen egentlig.

L2: Jeg passer på å rose elevene for å ha meninger. Særlig jentene som har egne meninger, og de svakeste elevene.

L4: Hvis de svakeste i klassen sier noe, er det ikke slik at jeg nødvendigvis presser dem til å argumentere for hvorfor de kommer med påstanden, men heller gir de positiv respons på at de deltar i klassesdebatten.

L5: En forutsetning for en bred deltakelse i diskusjoner i klasserommet medfører at jeg må jobbe litt ekstra med de svakeste elevene, de som ikke er særlig muntlig aktive.

Her påpekes det at lærerne jobber med å få inkludert alle i klasseromsdiskusjonen. Lærer 2 mener at en forutsetning for deltakelse er positiv respons ved muntlig aktivitet.

8.2.1 Klassedynamikkens implikasjoner for deltakelse

I det følgende vil jeg drøfte hvordan klassedynamikken kan ha implikasjoner for deltakelse. En sentral del av den deliberale demokratimodellen dreier seg om medborgere *deltar* i en menings- og viljesdannelse gjennom deliberasjoner. Deltakelse er sentralt i en deliberativ

modell for å opplyse sakene. Dette synet på demokrati forplikter deltakerne til handling gjennom kommunikasjon (Solhaug & Børhaug, 2012, s.39). En forusettning for dialog demokratier er altså deltakelse gjennom kommunikasjon. Men hva om sosiale mekanismer mellom elevene gjør at denne deltakelsen uteblir?

Med bakgrunn i Cass Sunsteins (Sunstein ref. i Iversen, 2014, s. 35) teori om barrierer i grupper. Barrierer kan oppstå av sosiale mekanismene som ligger i gruppen. Lærer 1 og lærer 4 viste også til barrierer i deres samfunnsfagsklasser gjennom ledertypene de hadde i klassen, også omtalt som “alfa-hann” av lærer 1. I disse eksemplene snakker lærerne om statuser i klassen og at elevene sammenligner seg med hverandre, og rangerer seg deretter. Dette kaller Sunstein statusbarrierer. Dette kan forekomme dersom gruppemedlemmene tror at de andre vil tenke negativt om dem dersom de deler sine påstander. Slike barrierer kan forhindre bred deltakelse mener Sunstein.

Flere av lærerne har en slags rolleinndeling i klassen. Omtalt av lærer 4 som passive elever og aktive elever, også omtalt av flere lærere som svake elever og sterke elever (med tanke på muntlig aktivitet). Solhaug & Børhaug (2012, s. 203) påpeker at skolen bør være et sted med stor takhøyde for de fleste meninger. For at elevene skal føle oppmuntring til å luften meningene sine er det viktig med positive tilbakemeldinger på muntlige ferdigheter. Samtlige av lærerne sier de roser elevene for å ha egne meninger, særlig de svakeste. Med bakgrunn i dette melder Sunsteins neste kategori seg, nemlig informasjonsbarrierer. I informasjonsbarrierer tenker gruppemedlemmene i diskusjonen at den informasjonen de innehar ikke er relevant for diskusjonen, eller at den informasjonen de har også er noe de andre gruppemedlemmene innehar. De elevene som ser på seg selv som svake muntlig, eller passive vil kanskje sitte med disse tankene.

8.3 Oppsummering

I det overnevnte har jeg forsøkt å belyse hvilke forutsetninger som danner et bakteppe for meningsutveksling rundt kontroversielle tema i samfunnsfaget. Kategoriene som ble utarbeidet omhandlet klasseromsklima og klassesdynamikk. Med bakgrunn i disse kategoriene skal jeg nå drøfte dette med mål om å belyse hvilke forutsetninger som lærerne mener må ligge til grunn for en diskusjon av kontroversielle spørsmål.

Alle lærerne påpekte viktigheten av et klasserom som en trygg arena for ytring og meningsutveksling. Flere av lærerne påpekte at dette var en sentral faktor for, ikke bare meningsutveksling, men også læring. Og selvsagt er det en viktig faktor. Hvis ikke elevene tør å ytre meningene sine i klasserommet vil det heller ikke kunne bli en diskusjon av det. “Klasserommet er et sted hvor elever kan prøve ut sin uferdige stemme” (Iversen, 2014, s.86). Med dette mener han at elever skal kunne prøve ut meninger innenfor den trygghet som klasserommet gir. I klasserommet kan man prøve ut, og eventuelt endre sine meninger. Likevel er det ikke alltid slik at klasserommet oppleves for en trygg arena for eleven.

Iversen (2014, s. 75) påpeker at åpenbar personsjikaner, irrelevant hets og hatretorikk er med på å stenge ytringsrommet, ikke åpne det. Dette var noe lærer 5 påpekte som ringvirkninger av en dårlig diskusjon hvor elevene hadde bedrevet personsjikaner. En annen faktor som gjør at klasserommet ikke oppfattes som en trygg arena introduseres av lærer 3. Hun sier at mekanismer mellom elevene kan være med å stenge ytringsrommet.

Tidligere har jeg drøftet lærernes utsagn angående ulike mekanismer i klassen som vanskeliggjør deltakelse for elevene. Dette gjorde jeg med bakgrunn i Cass Sunsteins (Sunstein ref. i Iversen, 2014, s. 35) teori om barrierer i grupper. Barrierer kan oppstå av sosiale mekanismene som ligger i gruppen. Disse barrierene kan settes i sammenheng med Habermas rasjonalitetstro. Eriksen og Weigård (1999, s.14) påpeker, med bakgrunn i denne rasjonalitetstroen, at all kunnskap er i prinsippet feilbarlig, og konklusjoner må derfor betraktes som reviderbare. Med bakgrunn i dette kommer hans kommunikative utgangspunkt inn.

Siden det ikke ligger noen oppskrift på hvilke løsninger som er de beste, må dette avgjøres gjennom en prosess av dialog hvor alle parter berørt av problemet har de samme prinsipielle mulighetene til å delta, og gjøre sitt syn gjeldende. Med bakgrunn i denne tanken vil det være avgjørende at alle kan delta for å gjøre sitt syn gjeldende. Ved å kople denne teorien til skoleklasser vil det alltid være elever, som av en eller annen grunn, ikke deltar i muntlige diskusjoner. Hvordan gagnar en slik dialogisk prosess de elevene som ikke tør å ytre sine meninger? Iversen påpeker med bakgrunn i dette at dersom klasserommet skal bli en arena for et trygt uenighetsfellesskap må læreren finne løsninger som kan bidra til å bryte med disse barrierene. Dette kan gjøres gjennom sosialt pedagogisk arbeid. Likevel kan det være en lang

prosess å gjøre klasseromsklimaet trygt. Det avhenger av at elevene kjenner hverandre relativt godt, og kan kjenne på en viss trygghet om at de ikke vil bli hetset for sine utsagn.

9.0 Forventninger til elevene ved diskusjoner

Når det kommer til hvilke forventninger lærerne har til elevene i diskusjoner vektlegger de i stor grad *argumentasjon og begrunnelse*. Alle lærerne forventer at det elevene sier skal de kunne argumentere og gi en begrunnelse for, først da vil utsagnet de har kommet med bli regnet som gyldige. Her en noen sitater fra lærerne på emnet:

L1: Ja, jeg har alltid sagt at man må begrunne argumentene sine. ... Det er ingenting som er feil så lenge det kan begrunnes. Men der sliter de litt fordi, som sagt, det er en forestilling ut fra det foreldrene har fortalt de og en kultur her som sier at ”det bare er sånn”. (...) Og snakker litt om skikk og etikk, hvordan vi snakker om og med andre mennesker. (...) Men ja, usaklighet går jeg inn å korrigerer. (...) Og hvis de tar person i stedet for sak, er ute etter å provosere eller såre noe. At det går på andre ting enn tema.

L3: En dårlig diskusjon rundt tema som er kontroversielle har de ingen argument for det de mener, usaklighet. Kanskje blitt fortalt det, men ikke har laget egne meninger om det. Ikke klarer å se andres argumenter, klarer ikke bli enig. klarer ikke se saken fra andres side. En i en god diskusjon mellom elevene ser de at andre har meninger, og at man klarer å godta det. Lager gode begrunnelser.

Lærer 1 og lærer 3 problematiserer elevenes forestillinger hvor elevene mener de kan svare “det er bare sånn”. En slik forestilling må kunne utfordres og settes på prøve. Dette beskriver lærer 3 som noe de har blitt fortalt, og ikke laget egne meninger til det. Lærer 3 nyanserer også en litt annen forventning. Hun påpeker at elevene i en dårlig diskusjon ikke klarer å se andres argumenter, at de ikke klarer å bli *enig*. Om en snur dette om, så kan det se ut som det er et mål at alle skal bli enige? Solhaug & Børhaug mener at målet med å bringe det kontroversielle inn i skolen kan være å fremme politisk eller kulturell kyndighet. Det kan hjelpe elevene til adekvat samtaleetikk, å mestre dialog med uenigheter, samt å leve med ulikhet. Med andre ord er kanskje ikke enighet det overordnede målet i diskusjoner rundt kontroversielle tema.

Lærer 1 legger også vekt på skikk og etikk i samtalen, hvordan elevene snakker om og med hverandre. Dette kan minne om Habermas kommunikative handling som forutsetter et sett med gyldighetskrav i den ideale talesituasjon. Videre sier lærer 3 at hun bruker oppfølgingsspørsmål som en form for begrunnelse. Når elevene kom med en påstand hun ikke vurderte som gyldig mente hun at et fint oppfølgingsspørsmål ville være “hvorfors tenker du at...?” Dette medfører at eleven må begrunne det utsagnet. Hun påpeker også at slike påstander (i negativ forstand) ofte kommer av at eleven ikke har rukket å tenkt seg godt om,

men heller bare sier det første han eller hun tenker. Lærer 4 ber elevene om å vurdere sine egne argumenter ved å selv modellere hvordan de kan gjøre det:

L4: Målet er jo at de skal kunne argumentere for det de sier eller mener. (...) Prøver jo å modellere mye, be de å være med å vurdere argumentene. Har vi tillit til den? (...) Dersom de kommer med påstander som er feilaktige blir det viktig for meg som lærer å innhente fakta, innhente opplysninger og få flere synspunkt. Da tenker jeg at det er en utvikling som skjer. Det å utvikle refleksjonsevne og argumentasjonsevne å slik, de er jo underveis. (...) Kravene er jo større nå til argumentasjon, og det kan jo være vanskelig med tanke på modningsnivå.

Det hun etterspør i denne vurderinger er altså om vi kan ha tillit til den argumentasjonen som er gitt. Det vil med andre ord si at argumentet “det er bare sånn” vil bli vurdert som ikke gyldig. Hun åpner for at elever kan komme med feilaktig informasjon, men at det da er viktig som lærer å innhente opplysninger som er riktig. Videre påpeker hun at elevene er “underveis”, noe som betyr at man kravene til argumentasjon og riktig informasjon er større nå enn tidligere, men at de fortsatt er ungdommer som kan ta feil og endre sine meninger. Med bakgrunn i dette virker samfunnsfag-klasserommet som en arena hvor elever kan prøve og feile, prøve ulike meninger og evt. endre de. Skolen og klasserommet er et naturlig sted for et uenighetsfellesskap, og er øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse. Et sted hvor elever kan utforske meninger, prøve og feile mener Iversen (2014, s. 16). Lærer 5 påpeker en noen lignende forventninger til elevene sine:

L5: Argumentasjon er nok det første jeg tenker på. Ellers tenker jeg at det er viktig at de viser hensyn til de rundt seg, at de rett og slett går på sak og ikke person. Viktig at de klarer å skille mellom det, ellers blir jo alle diskusjoner av personlig art og alle utsagn til noe krenkende. Dessuten er det viktig at det de sier faktisk bunner i noe reelt. Ofte har ikke barn og ungdom fått en overblikk over saken, men de kan gjerne finne på å uttale seg om den likevel. Så at det er sant da, eller iallefall ikke bare er en slags forestilling. Et dilemma da, hvis jeg vektlegger dette er at det kanskje ikke er like mange som tør å si noe. Jeg legger kanskje litt lokk over de meningene som kanskje finnes.

Det er altså ikke bare lagt vekt på argumentasjon og begrunnelse, men også at elevene skal inneha sannhet i utsagnene sine. Likevel problematiserer han også dette med bakgrunn i “fake news”. Dette er jo noe som har blitt langt mer tilgjengelig for ikke bare barn og unge, men også voksne. Med økt tilgang til internett er også tilgangen til uendelige sider. Dette kan være sider som er opprettet kun for å spre falske nyheter. Dette krever mye kritisk tenkning og kildekritikk fra leseren. Og ofte leser unge det i god tro. Derfor la også lærer 5 til at elevene kan si det er greit å si det de forestiller seg er sant.

9.1 Diskusjon

Det er altså slått fast at argumentasjon og begrunnelse er de mest sentrale forventningene til elevene. Det var også en felles konsensus om at elevene måtte klare å skille sak og person. Det nevnes også av lærer 5 at elevene må snakke sant. Det er altså disse forventningene som er grunnlaget for denne diskusjonen. Solhaug & Børhaugs (2012, s. 202) regler for alminnelig samtale som inkluderer å snakke sant, være oppriktig, lytte og å være saklig. Med bakgrunn i dette ser man altså at det sammenfaller på visse områder. Disse reglene kan minne om Habermas gyldighetskrav, men er mer siktet inn på eleven og klassen som arena for diskusjon. Habermas kommunikativ handling dreier seg om å handle for å oppnå noe. Den kommunikative handling forutsetter et sett med gyldighetskrav i den ideale talesituasjon. Disse gyldighetskravene innebærer å snakke sant, tale forståelig, fremme riktighet og sannferdighet. Disse premisene for diskusjonen er selve bakteppe for at det kommunikative handlingsbegrepet skal fungere. Flere av lærerne tok kanskje, uten at de visste om det, utgangspunkt i noe ved dette prinsippet når de fortalte hvordan de ville at elevene skulle te seg i en diskusjon. Særlig dreide det seg om riktighetskravet. Noe alle lærerne påpekte var at elevene ikke måtte komme med løgner, eller forestillinger, som en lærer valgte å kalle det.

Det foreligger altså en rekke forventninger til elevene når de uttrykker sine meninger i diskusjoner i klassen. De forventes bl.a. å begrunne deres synspunkt, argumentere for de, klare å godta en meningspluralisme i klassen, klarer å skille mellom person og sak og at de snakker sant. Dette tenker jeg er en *ideell* situasjon, men kanskje ikke *reell*. Hvilke elever klarer å forholde seg til disse forventningene? Kanskje et knippe av de aller sterkeste. Med dette mener jeg de få elevene som er gode på retorikk, formidlingsevne og forståelse. Solhaug & Børhaug (2012, s. 40) problematiserer også dette. Kritikken går på at dialogpraksisen gagnar de verbalt sterke, noe som de mener er den utdannede middelklasse. Dersom lærere skal ha fokus på alle disse forventningene kan de kanskje ikke forvente en bred deltakelse. Solhaug & Børhaug (ibid, s. 203) påpeker at skolen bør være et sted med stor takhøyde for de fleste meninger som ligger innenfor rammen av ytringsfriheten. For at elevene skal føle oppmuntring til å luften meningene sine er det viktig med positive tilbakemeldinger på muntlige ferdigheter. Fordelene med dette mener de er at elevene blir vist tillit, og med bakgrunn i det stimuleres debatten heller enn å kveles. Til slutt er det nok viktig å påpeke at disse forventningene ikke alltid foreligger i like stor grad. Flere av lærerne antydte at de for

det meste ga positiv respons til muntlig aktive elever, og elever som turte å si sin mening. De mente det var viktig å gi positiv respons til elevene for at elevene skulle gjøre det igjen. Dessuten påpekte bl.a. lærer 4 at forventningene ikke alltid er de samme. Man kan ikke forvente like mye av en på 8.trinn som en på 10.trinn. Forventning kan derfor settes i sammenheng med modning.

Kontroversielle saker reiser også krav til samtalen mellom elever på mer generell basis. Det kan det være vanskelig å forholde seg til for mange forventninger til hvordan elevene skal opptre i diskusjoner. Diskusjoner rundt slike saker stiller krav til læreren med tanke på å håndtere uenigheter. De påpeker at læreren må avgjøre hvilke saker som skal prioriteres, og hvilke de skal avvise. Kontroversielle saker reiser også krav til samtalen mellom elever på mer generell basis. Solhaug & Børhaug (2012, s. 44) mener det kan være fortrinnsmessig å utvikle samtaleetikk og diskusjonsregler som skal gjelde for klassen, i samråd med elevene. Eksempler på slike regler kan være saklighet, snakke sant, være oppriktig og lytte samt å forstå det andre sier. Det kan hjelpe elevene til adekvat samtaleetikk, å mestre dialog med uenigheter, samt å leve med ulikhet. Lærers evne til å skape gode dialoger om store og små kontroversielle saker, med et ressursorientert syn på eleven og elevens meninger er sentralt.

Videre påpeker de at å diskutere dette felles i klasserommet gir elevene et større eierskap til reglene, det kan dermed bli lettere for elevene å godta de og følge de. Skolen bør gi rom for uenigheter, samt å inkludere de kontroversielle temaene som elevene interesserer seg for. En diskusjon med bakgrunn i dette kan være med på å bidra til elevens politiske kyndighet. Og gjennom disse reglene mener Solhaug & Børhaug (ibid, s. 78) kan hjelpe lærerne ved å gi de noen strategier for kontrovershåndtering. Det er sentralt å kunne virkeliggjøre for elevene at demokratiet er et system for å behandle uenigheter på en fredelig måte.

De fleste lærerne har en felles mening om at det er positivt dersom elevene er uenige. Likevel foreligger det en forventning om at elevene skal kunne godta denne uenigheten, og kunne godta at det finnes andre synspunkt på saken. Med bakgrunn i dette er det altså ikke et mål at elevene skal komme til en felles enighet om slike tema. Derimot har lærer 3 et sitat som nyanserer dette synspunktet. Hun mener at i en dårlig diskusjon klarer ikke elevene å komme til enighet. Og at det dermed virker som at det er en forventning at elever skal kunne komme til enighet. Dette har jeg allerede problematisert med bakgrunn i Solhaug & Børhaugs syn på målet med kontroversielle spørsmål i undervisningen. Det er likevel viktig å åpne for at dette

kanskje ikke var helt det lærer 3 mente. Med bakgrunn i at hun følger opp denne påstanden med “En i en god diskusjon mellom elevene ser de at andre har meninger, og at man klarer å godta de”. Dette utsagnet viser at hun har en forventning til at elevene skal kunne klare å se at det finnes andre synspunkt på saken, og at det forventes at de skal kunne godta disse. Det vil altså si at hennes syn på enighet kanskje ikke innebærer at alle skal få samme synspunkt, men at det heller kan foreligge en *enighet om å være uenig*. Solhaug & Børhaug (2012, s. 40) påpeker at en dialogprosess er forståelsesorientert. Det vil si at enighet ikke er mål til enhver tid, men heller gjensidig forståelse. Dette sammenfaller også med Iversens syn på uenighetsfellesskap som innebærer et mål er å fungere sammen til tross for uenighetene. Likevel kan også skolen bli sett på som et fristed. Med dette mener han at elevene kan mene og diskutere i stor grad uten å ta konsekvensene av det, klassen er et demokratisk samfunn i liten skala. Altså er klasserommet et sted hvor elevene kan prøve å feile. Oppsummert kan man si at ingen av lærerne forfekter en forventning til enighet i diskusjoner omkring kontroversielle spørsmål.

10.0 Lærernes syn på egen rolle

I dette kapitlet vil jeg drøfte lærernes forståelse av egen rolle i diskusjoner av kontroversiell art i lys av teori. Kapitlet bygger på forskningsspørsmålet:

Hvordan ser lærerne på egen rolle knyttet til kontroversielle diskusjoner?

For å kunne belyse dette forskningsspørsmålet vil jeg først redegjøre de empiriske funn som beskriver hvordan lærerne ser på sin egen rolle. Dette for å redegjøre for hvilke kategorier som er beskrevet i det empiriske materialet. Deretter vil jeg drøfte disse mer gjennomgående i lys av de gjeldende teoretiske perspektivene.

L1: Noen ganger må jeg gå inn å korrigere elevene, men i de fleste tilfellene korrigerer elevene seg selv ved at de har ulike oppfatninger. (...) Dersom jeg legger for mye føringer, Så blir de usikker, og de sterkeste jentene i klassen svarer ut fra det. Da har man drept diskusjonen egentlig

Lærer 1 innehar en korrigerende rolle i diskusjoner rundt kontroversielle tema. Likevel må det påpekes at denne korrigeringen bare skjer noen ganger. Det vil altså si de gangene elevene har sagt noe som er feil, eller som korrigeres ved at det kommer frem ulike perspektiver eller oppfatninger. Han altså på egen rolle som *korrigerende*. Han påpeker også at han er forsiktig med å flagge egen oppfatning, men heller stiller mer åpne spørsmål. Dette begrunner han med at elevene vil svare det de tror han vil høre. Derfor kan man lærer 1 også har en *nøytral* rolle. Så hvordan kan man både inneha en korrigerende og nøytral rolle? Dette er noe jeg vil drøfte mer i dybden i diskusjonsdelen. Lærer 2 beskriver også sin rolle som korrigerende, men inkluderer også flere nyanser av egen rolle:

L2: Jeg tror jeg lar elevene diskutere ganske fritt ganske lenge for å få frem meninger, og for å se hvordan det utvikler seg. Om de henter seg inn selv eller om noen andre elever korrigerer de.. Hvis jeg griper inn så er det viktig at elevene forstår hvor grensene for ytringer går. etterhvert når de kjenner meg så merker de nok hvor grensene går, på kroppsspråket mitt og. Da henter de seg inn. (...) ... Kanskje slår jeg litt for hardt ned. Men jeg prøver også å vise til ting som kan få den eleven til å se ting fra flere sider.

Hun beskriver her at hun lar elevene diskutere ganske fritt lenge, for å se hvordan det utvikler seg. Med bakgrunn i dette kan man si at hun har en mer *passiv* rolle. I allefall et stykke på vei. Hun lar også elevene komme med meninger som hun kanskje ville korrigert, men som hun lar, enten eleven selv, eller de andre elevene korrigerer. Likevel har hun også en *korrigerende*

rolle dersom dette ikke skjer. Hun påpeker også at elevene kan lese på kroppsspråket hennes hvordan hun tolker elevenes utsagn, dette kan oppfattes som at hun tydeliggjør hennes eget synspunkt i saken. Med bakgrunn i dette kan hennes rolle gi noen assosiasjoner til Ljunggren & Öst (2010, s. 35) sin kategori *normformidleren*. Lærer 3 beskriver også sin rolle som passiv:

L3: Det spørres litt på om jeg har lagt opp til diskusjonen eller ikke. De bli veldig engasjert. Hvis jeg har lagt opp til en diskusjon blir jeg litt mer passiv, prøver å ikke blande meg så mye for å se hvor det fører an. Bryter inn hvis jeg ser det kommer usakligheter, da må jeg veilede litt. ... Sier fra om at det ikke er passende å si de meningene.

Hun bringer også en ny kategori inn. Hun sier at hun må *veilede* eleven dersom han eller hun kommer med usakligheter. Hun beskriver også en rolle som *korrigerende* da hun må si fra til elevene at de har sagt noe upassende. Lærer 4 bringer enda flere kategorier inn:

L4: Min rolle er nok å stille spørsmål som skaper refleksjon. Noe som kan være vanskelig, viktig å være tydelig på det at det ikke er en personlig mening. Stille åpne spørsmål. Men jeg ser jo det at det er fort at de svarer det de tror jeg vil høre. Kanskje leder jeg de ubevisst. Rollen min er nok ordstyrer, bringe diskusjonen videre. Sørge for at alle får si noe. Jeg er opptatt av ferdigheten muntlig aktivitet.

Hun beskriver sin rolle som nøytral gjennom det å stille åpne spørsmål, selv om hun problematiserer selv hvor åpen de faktisk er. Videre vil hun også beskrive sin rolle underveis i diskusjonen som en *ordstyrer*, som har i oppgave å stille spørsmål til refleksjon og inkludere alle i diskusjonen. Ordstyrerrollen kan ligne på Ljunggren & Öst (ibid) sin kommunikative strategi *debattlederen*. Lærer 5 beskriver også sin rolle som ordstyrer, men reflekterer også over at han innehar flere ulike roller ut fra diskusjonens art:

L5: (...) Så jeg prøver å være en slags ordstyrer hvis engasjementet er der. Noen ganger er det slik at det kanskje ikke er så mange som melder seg på diskusjonen. Da kan jeg kanskje heller være en slags motivator, som f.eks. å komme med noen dilemma som kan å føre samtalen videre. Ja, så det er kanskje slik jeg ser på egen rolle, en god blanding. (...) Det spørres litt på utsagnet hvor drøyt det er, men hvis det skjer må jeg nok inn å veilede eleven litt, kanskje hjelpe han å skape en mening som han kan ha. Nesten som at vi blir enige om et slags kompromiss. De skal jo få mene ganske mye, det er jo lov å ha helt motsatt mening enn meg. Men hvis det de sier kanskje er litt rasistisk eller diskriminerende så synes jeg det er greit hvis jeg får dempet de meningene litt. Dersom det de sier rett og slett er krenkende og svært negativt generaliserende så avviser jeg det, slike typer utsagn er helt uønsket i mitt klasserom.

Lærer 5 ser på sin rolle som *ordstyrer*, eller da *debattleder*. Dette forutsetter dog at engasjementet er der. Dersom elever ikke finner temaet interessant må han kanskje være mer som en *motivator*. Rollen som motivator er på mange måter relativt ulikt den rollen Stray &

Sætra (2016, s.292) beskriver. Men han også trekker inn veiledning som en del av rollen. Og dersom det kommer ytringer som er utenfor hans grense kan han bli inneha en avvisende rolle. Denne avvisende rollen kan derimot ikke sammenlignes med Ljunggren & Östs (ibid) strategi med samme navn. Det er en signifikant forskjell fra Ljunggren & Öst sin kategori da lærer 5 ikke avviser kontroversielle diskusjoner, men heller avviser upssende utsagn i diskusjoenene.

10.1 De ulike rollene

Med bakgrunn i Ljunggren & Östs og Stray & Sætras typologier vil jeg nå redegjøre for hvordan de utarbeidede rollene i dette datamaterialet kan sees i sammenheng med deres.

10.1.1 Passiv / Nøytral

En sentral forskjell på noen av rollene er at den ene rollen kan bli brukt som inngang til et kontroversielt tema, f.eks. den passive rollen. Ved inngangen til diskusjonen påtar læreren seg da en passiv rolle først for å se hvordan diskusjonen kommer i gang. Mens underveis i diskusjonen kan læreren inneha en litt annen rolle med utgangspunkt i hvordan diskusjonen utarter seg. Flere av lærerne vil beskrive sin rolle som passiv i starten av diskusjonen. En slik rolle gir mye tillit til elevene både til å føre diskusjonen videre, samt å forholde seg saklig til diskusjonen. Det kan være vanskelig å avgjøre i hvor stor grad lærerne skal røpe sine egne ståsteder i ulike sammenhenger. Lærerne hadde også ulike syn på akkurat dette. Lærer 1 var bl.a. opptatt av å ikke røpe sitt eget ståsted, særlig ikke i starten av diskusjoner, dette begrunnet han med at diskusjonen var død med en gang han hadde røpet det.

10.1.2 Veiledende

Lærer 4 og lærer 5 påpeker at de må *veilede* eleven dersom han eller hun kommer med usakligheter. Med bakgrunn i dette prøver de å modellere hvordan deltakelse i klasseromsdialogen skal foregå. Lærer 5 forklarer dette med at han hjelper eleven forme en mening som han kan ha. Dette vil jeg si er en form for meningsforhandling. Den skiller seg fra rollen som korrigerende gjennom at læreren hjelper elever gjennom å inngå et slags kompromiss som begge parter kan slå seg til ro med. Denne veiledende rollen kan sammenlignes med Stray & Sætras (2016, s.292) beskrivelse av rollen som *forbilde*. Den er beskrevet av dem som en rolle hvor læreren modellerer hvordan deltakelse i demokratiet faktisk foregår. Dette fordi eleven skal kunne delta, samt sitte med et ønske om å delta i

demokratiet utenfor skolen. Et skille mellom rollen som veileder og forbilde mener jeg kan være at rollen som veileder i større grad tar utgangspunkt i elevenes egne meninger. Mens rollen som forbilde i større grad handler om å påvirke gjennom å modellere. På tross av denne ulikheten vil det, som Stray & Sætra påpeker, kanskje virke mot sin hensikt dersom læreren står fram som en apolitisk og verdinøytral person. Dette fordi både en rolle som veileder og forbilde burde kunne vise eleven at det finnes forskjellige meninger. Rollen som forbilde innebærer en meningsforhandling, derfor vil jeg si det er nødvendig å ha en tydelig mening å forhandle gjennom.

Rollen som veileder kan med bakgrunn i dette også til en viss grad sammenlignes med Ljunggren & Öst sin typologi *normformidlere*. Normformidlere åpnet i større grad opp for å inkludere hva som var den vanlige oppfatningen i samfunnet, hva normen var. Likevel lar også normformidleren elevene diskutere, men lar elevene få innsyn i hvilket ståsted en selv har. Læreren blir derfor en formidler av hva den riktige eller den vanlige meningen i samfunnet er (Ljunggren & Öst, *ibid*, s.36). Lærer 4 er den læreren som i størst grad beskriver sin rolle som noe som kan ligne en normformidler. Dette handler om at hun lar elevene diskutere, men viser gjennom kroppsspråk eller sier selv hvilken mening hun selv har. Men hun sier også at dette kan være noe hun gjør ubevisst.

10.1.3 Motivator

Dersom elever ikke finner temaet interessant må han kanskje være mer som en *motivator*. Motivatorrollen beskrives av lærer 5 som en måte å få elevene til å bli mer engasjerte i diskusjonen. Rollen innebærer derfor at læreren må stille noen spørsmål, eller lage noen dilemmaer som elevene kan finne mer interessant. Iversen refererer til Cass Sunstein (2009) og hans forskning om dynamikken mellom mennesker i diskusjoner. Der påpekes det at dersom en gruppe mennesker er uenige i en påstand, men ikke opplever påstandens spørsmål som viktig, vil gruppen kunne bli mer enig (Sunstein ref. i Iversen, 2014, s. 35). Rollen som motivator kan altså innebære å få spørsmålet til å oppleves som viktig for flere av elevene. For dersom det oppleves som viktig og gruppen er uenig, påpeker Sunstein at de ikke vil kunne nærme seg en enighet like lett. Iversen (2014, s. 35) mener at bred deltakelse heller er viktig å legge vekt på i avgjørelser som angår flere. Dersom det er en bred deltakelse ligger forholdene mer til rette for å finne akseptable løsninger på konkrete problemer.

Rollen som motivator er altså på mange måter relativt ulikt den rollen Stray & Sætra (2016, s.292) beskriver. *Motivator* rollen til Stray & Sætra innebærer å besvare elevenes begynnelse. Det vil altså si at når elevene tar opp eller spør om noe, har læreren et ansvar til å følge opp disse begynnelse. Det kan oppstå slike situasjoner i klasserommet, og da skjer det her og nå. Dette bærer med seg en mulighet for at elevene skal kunne være demokratiske subjekter, noe som læreren ser som en mulighet til å benytte. Læreren bør derfor gi et faglig begrunnet svar, eller åpne for en klasseromsdiskusjon. Antakeligvis vil det virke oppmuntrende for en elev som begynner på noe å få svar (Stray & Sætra, *ibid*, s. 290). Altså er det et engasjement fra elevenes side, og lærerens rolle blir å ivareta denne nysgjerrigheten. Dette står altså i kontrast til motivator-rollen i min empiri.

10.1.4 Ordstyrer

Lærer 4 beskriver sin rolle underveis i diskusjonen som en *ordstyrer*. I denne rollen har hun i oppgave å stille spørsmål til refleksjon og inkludere alle i diskusjonen. Ordstyrerrollen kan ligne på Ljunggren & Öst (*ibid*) sin kommunikative strategi *debattledere*. I deres studie hadde debattlederen fokus på en åpen meningspluralisme i klassen. De som falt inn under denne strategien brydde seg om klassens synspunkter og formidlet sitt eget syn på saken på en objektiv måte. Lærer 1 beskriver også denne objektiviteten som viktig. Han påpeker at dersom han legger for mye personlige meninger inn i diskusjonen vil elevene svare deretter. Som han selv sier har han da drept diskusjonen. Ljunggren & Öst understreker at målet ikke er at alle skal bli enige, men heller ende med at saken har fått flere perspektiver. En viktig del av rollen som ordstyrer påpeker lærer 4 at alle skal få delta i dialogen, altså et bredt engasjement. Dette fører til mange perspektiv på saken, noe som beskrives som en viktig del av jobben til debattlederen av Ljunggren & Öst. Lærer 4 beskriver også rollen som ordstyrer ved at hun stiller spørsmål til refleksjon. Dette kan være med på å bringe enda flere perspektiver inn i dialogen, som kanskje ikke elevene hadde kunne klart på egenhånd.

I en rolle som *advokat* er det viktig for læreren å perspektivere. En sentral del av denne rollen er å virke på måter som bidrar til at spørsmålene det samtales om blir belyst fra flere sider. For å kunne gjøre det problematiserer læreren det elevene sier, slik at dialogen videreføres. I en slik rolle kan lærerne bli frigjort til en viss grad fra sine egne synspunkter, og heller bringer de synspunkter elevene drar inn i diskusjonen videre, og å bringe andres perspektiver inn i diskusjonen.

10.1.5 Korrigerende

Lærer 1 innehar en korrigerende rolle i diskusjoner rundt kontroversielle tema. Likevel må det påpekes at denne korrigeringen bare skjer noen ganger. Det vil altså si de gangene elevene har sagt noe som er feil, eller som korrigeres ved at det kommer frem ulike perspektiver eller oppfatninger. Han altså på egen rolle som *korrigerende*. I allefall et stykke på vei. Hun lar også elevene komme med meninger som hun kanskje ville korrigert, men som hun lar, enten eleven selv, eller de andre elevene korrigerer. Likevel har hun også en *korrigerende* rolle dersom dette ikke skjer. Hun påpeker også at elevene kan lese på kroppsspråket hennes hvordan hun tolker elevenes utsagn, dette kan oppfattes som at hun tydeliggjør hennes eget synspunkt i saken. Lærerne påpeker altså at de kan inneha en korrigerende rolle dersom noen utsagn eller meninger er på kanten av det som anses som grensen for ytringer i klasserommet.

Med bakgrunn i Stray & Sætras teori kan den korrigerende rollen finne likhetstrekk hos deres *moderator*. Stray & Sætre påpeker (ibid, s. 287) at læreren kan virke som en *moderator* med formål om å sikre en fri og åpen meningsutveksling. Når elever vanskeliggjør andre elevers deltakelse, kan læreren ha gode grunner til å gripe inn. En dialog hvor elever får til å umyndiggjøre andre ved å bryte de normene som finnes i klasserommet, vil altså undergrave dialogens demokratiserende potensiale. Ved å gripe inn som *moderator* sikrer læreren alles rett til deltakelse.

En måte å vanskeliggjøre andres deltakelse på er gjennom personsjikaner og krenkelsesretorikk. Iversen (2014, s. 75) påpeker at i klasserommet er meningsmangfold, trygghet og fellesskap sentralt. Det er åpenbart at personsjikaner, irrelevant hets og hatretorikk er med på å stenge ytringsrommet, ikke åpne det. Gjennom en rolle som korrigerende eller moderator kan lærerne forhindre å lukke dette ytringsrommet. Likevel er det en hårfin grense med tanke på at samfunnsfaget også kan være ansett som viktig arena for elevene å prøve ut meninger. Iversen påpeker at klasserommet er et sted hvor man kan prøve ut, og eventuelt endre sine meninger. Videre påpeker Iversen at skolen har mulighet til å stoppe opp og utfordre vante spor, slik at elevene ikke ser på det som en krenkelse når de blir utfordret på sine meninger. Lærere kan bevisst skape situasjoner der det er trygt å øve på uenighet og å trene på å ta sjanser, gjøre feil og lære av dem.

10.1.6 Avvisende

Lærer 5 påpeker at dersom det kommer ytringer som er utenfor hans grense for ytringer, kan han inneha en avvisende rolle. Dette er med formål å vise hvilke utsagn som ikke er tillatt i hans klasserom. Denne avvisende rollen kan derimot ikke sammenlignes med Ljunggren & Östs (ibid) strategi med samme navn. Det er en signifikant forskjell fra Ljunggren & Öst sin kategori da lærer 5 ikke avviser kontroversielle diskusjoner, men heller avviser upassende utsagn i diskusjonene. Dette handler altså mer om hvordan lærerne møter uønskede utsagn underveis i en diskusjon. Hvor denne grensen for ytringer går varierer fra lærer til lærer. Ljunggren og Öst (2010, s.35) påpeker at i en typologi som avviseren vil læreren avvise alle debatter aktivt.

10.2 Diskusjon

Med bakgrunn i denne undersøkelsen kan man se et nyansert bilde av lærerens mange roller. Mange av lærerne har beskrevet flere sider av deres rolle i diskusjoner rundt kontroversielle tema. Mange beskriver hvordan de åpner opp for diskusjonen, dette ofte ved å inneha en nøytral eller objektiv rolle når det stilles spørsmål til refleksjon. Videre har de beskrevet sin rolle underveis i diskusjonen. Disse rollene er blitt beskrevet som svært mangfoldige. Lærerne kan både inneha en korrigerende rolle, en passiv, en veiledende, en avvisende, en motiverende og en ordstyrende rolle. Det er altså et komplekst bilde av lærernes syn på egne roller. Et funn fra denne empirien er at lærerne kan beskjeftige seg med flere roller, og at det er avhengig av kontekst og diskusjonens art hvilken rolle læreren tok.

I den svenske oppfølgingsstudie til ICCS-studien fra 2009 tok Ljunggren & Öst (2010, s. 35) opp hvordan lærere håndterte kontroverser. Studien deres avdekket at lærere skilte seg fra hverandre med utgangspunkt i to områder: kommunikasjonsstrategi og grad av kontroversaksept. Gruppen av lærere som hadde en lav toleranse for ulike synspunkter og kontroversielle spørsmål ble delt inn i Oppdrageren og Avviseren. Den ene gruppen falt under kategorien *oppdrageren*, mens den andre ble kalt *avviseren*. Oppdrageren forhindret kontroversielle debatter i klassen, men hørte på elevenes synspunkt og kunne drøfte disse med eleven privat. Avviseren avviste alle kontroversielle diskusjoner aktivt (Ljunggren & Öst, 2010, s. 35). Alle fem lærerne i min studie beskrev at de ønsker å benytte kontroverser i

undervisningen, og er derfor enten debattledere eller normformidlere i Ljunggren & Östs typologier. Med bakgrunn i dette er det ingen av de som faller inn under gruppen av lærere som hadde en lav toleranse for ulike synspunkter og kontroversielle spørsmål. Tomas Englund påpeker (2015, s. 12) at de uplanlagte kontroversene som oppstår spontant i klasserommet når det er uenighet om noe eller har ulike oppfatninger i spesifikke spørsmål. Han mener at disse uplanlagte kontroversene bør løftes opp, og ikke avvises av lærere. Dette begrunner han med at engasjement og motivasjon er gode forutsetninger for læring. Med bakgrunn i denne analysen kan man se at dette er noe lærerne i studien er enige om. Lærerne viser en velvilje til å gjennomføre både planlagte og uplanlagte diskusjoner rundt kontroversielle tema. Rollene er derimot noe de har forskjellige syn på.

Lærerens roller kan med bakgrunn i denne studien beskrives som mangfoldige. Lærerne virker på ulike måter og med ulike begrunnelser og formål. Dialogen kan ha flere formål, og rollene kan brukes på måter som både komplementerer og er motstridende hverandre. Stray og Sætra (ibid, s.292) påpeker de at det kan være lurt å variere mellom hvilken rolle man som lærer inntar. De påpeker at det ikke finnes en korrekt måte å gjøre det på, men at læreren må benytte seg av faglig skjønn for å håndtere hver enkelt situasjon. Noe som også lærer 5 reflekterer rundt. Lærerens demokratiske virke inkluderer altså evnen til å kunne fremstille ulike holdninger og standpunkter, samt det å gjøre riktige avveininger omkring hva som kreves i ulike situasjoner.

11.0 Lærernes syn på formålet med kontroverser

I dette kapitlet skal jeg drøfte lærernes syn på det viktigste formålet ved bruken av kontroversielle tema. Dette vil jeg gjøre med samme framgangsmåte som de to foregående. Kapitlet tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet:

- *Hva sier lærerne til formålet med bruken av kontroversielle diskusjoner?*

Lærerne i denne studien var stort sett gjennomgående positiv til bruken av kontroversielle spørsmål gjennom diskusjoner i klasserommet. Hva det gjelder formålet var det flere ulike aspekter som kom frem i empirien.

L1: (...) Det er jo diskusjonen rundt temaet som er selve læringsgevinsten, diskusjonen i seg selv bidrar til at elevene kan utvikle demokratiopplæring (...) Viktig å få elevene til å forstå at deres mening, uansett sak, er viktig for demokratiet. (...) Ja, jeg prøver å gjøre elevene mine bevisste på to valg når det gjelder dette med demokrati. Enten så kan du tenke ”hva er best for meg?” eller så kan du ”hva er det samfunnet tjener best på?”. Hvis du ikke gjør noe, så skjer det heller ingenting. Så jeg kjører alltid valg i klassen når det er valg. For bevisstgjøring.

Han anser utvikling av demokratiopplæring som et formål med bruken av kontroversielle spørsmål. Lærer 1 påpeker at det er prosessen rundt diskusjonen som en er bidrar til *demokratiopplæring*. Lærer 1 skisserer opp også tenkemåter for å få elevene til å reflektere over deres eget syn på demokrati. Dette mente han var en type kontroversielle spørsmål som tvang elevene til å reflektere over og argumentere for hvilken ideologi man støttet. “Hva er best for meg?” refereres til Habermas demokratimodell liberal, mens “hva er det samfunnet tjener best på?” sikter til den republikanske demokratimodellen. Gjennom en slik diskusjon viser han også til at temaet også kan være kilden til læring. Dette kan sammenlignes med saksrelaterte begrunnelsene omhandler først og fremst at temaene er viktige i seg selv.

L5: Personlig så synes jeg det er veldig god læring. Da tenker jeg både på læring om tema, men også læring for hvordan man skal håndtere ulike synspunkter. De skal jo ut i et demokrati, så vi må jo løfte frem det mangfoldet av meninger som finnes i klasserommet.

Her påpeker lærer 5 at det er viktig for å *håndtere ulike meninger*, samt at det er en fin læring om saken. Både lærer 1 og 5 påpekte eksplisitt demokratiet som et viktig formål til diskusjonene, samt både prosessrelaterte og saksorienterte grunner (Stradling 1984, ref. i

kunnskapsdepartementet, 2017). Dessuten var det å håndtere ulikheter et viktig moment. Dette er også noe Solhaug & Børhaug mener at målet med å bringe det kontroversielle inn i skolen kan være, nemlig å mestre dialog med uenigheter, samt å leve med ulikhet. Lærer 3 la mer vekt på refleksjon og kritisk tenkning:

L3: Det er jo en fin læring til å tenke mer kritisk. Masse læring, evne til å reflektere og å tenke årsak. Det er jo noe de trenger senere, det er jo lov å ha forskjellige meninger.

Lærer 3 legger vekt på det prosessrelaterte grunnlaget, når hun sier det er fin læring til å tenke mer kritisk, evne til å reflektere og å tenke årsak. Dette kan også sammenlignes med Stray & Sætras opplæring *for* demokrati som handler om å legge til rette for at eleven kan opparbeide kritisk tenkning, gi dem perspektivrikdom, og skille mellom fakta og vurderinger. Lærer 2 gir et mer nyansert bilde til hvilke utfordringer kontroversielle tema kan bringe på banen:

L2: Det spørs litt faktisk. Jeg har en klasse som kan dra det litt langt å ikke være på sak. Men sånn generelt synes jeg diskusjoner er positivt uansett tema, det skal litt til før det blir til noe negativt. De blir veldig muntlig aktiv, og flinke til å argumentere. (...) og hvis de får til gode diskusjoner tror jeg læringseffekten er ganske høy. De lærer seg diskusjonsteknikker som er viktige, bl.a. å begrunne meninger. Å ta sak heller en person er noe de må lære seg. Også det at de må kjenne på at ikke alle har de samme meningene, men at vi skal være sammen som et fellesskap uansett er viktig. Roser elevene for å ha meninger.

Et formål som fremmes her er at elevene lærer seg å *håndtere ulike meninger*. Likevel problematiserer hun også noe ved bruken av kontroverser. Denne problematiseringen setter hun i sammenheng med den klassen hun har nå. Som hun sier har de en tendens til å dra det litt langt, samt at det har vanskelig for å skille sak og person. Likevel synes hun at det er generelt positivt, altså handler det om elevgruppen. Av læringseffekter påpeker hun diskusjonsteknikker, noe som tilsier at hun har en prosessorientert begrunnelse. Lærer 2 problematiserte sider ved bruken av kontroversielle spørsmål som diskusjonsgrunnlag. Dette handlet i stor grad om usaklighet og personsjikaner. Mens lærer 4 problematiserer en annen side ved det:

L4: Målet er jo at de skal kunne argumentere for det de sier eller mener. Særlig når det kommer til måloppnåelse så påpeker jeg at det er viktig at de ikke bare gjengir, men også kan argumentere. (...) fin læring til å vurdere argument. Har vi tillit til den? Hvis de passive elevene svarer så prøver jeg som regel ikke å få de til å utdype så veldig mye, men roser det at de faktisk sier noe. Så det er jo bra med det engasjementet det gir. Så man ser jo an elevene da. Den faglige biten tar jeg heller med eleven, gjennom prøver eller fagsamtaler. Grupper er bra for diskusjonen, få bekreftelse fra sidemannen. Elever vil ikke avsløre seg selv så jeg bruker egentlig ikke så mye slike diskusjoner som helklasseundervisning, men heller i smågrupper.

Et sentralt mål for bruken av kontroversielle diskusjoner mener lærer 4 handler om at elevene lærer seg å gode argumentasjonsgrunnlag som kan bidra til høy *måloppnåelse*. Hun påpeker også at det er en fin måte å “vekke” de passive elevene, fordi slike diskusjoner har en tendens til å skape engasjement. Likevel påpeker hun at det er vanskelig å gjennomføre slike type diskusjoner rent praktisk. Dette fordi hun mener elever ikke tør å avsløre seg selv (altså deres meninger) foran hele klassen. Dette betyr derimot ikke at hun finner det nyttig med slike typer diskusjoner, men hun mener det finnes et større læringsutbytte av det dersom det brukes i en annen arena enn i klasserommet.

Med bakgrunn i dette empiriske materialet kommer det frem tre formålskategorier; *demokratiopplæring, måloppnåelse og håndtere ulike meninger*. Det er disse kategoriene som lærerne i denne studien påpeker som formålet med å inkludere bruken av kontroversielle spørsmål i undervisningen.

11.1 Diskusjon

Lærerne legger frem flere nyanser av det de anser som formålet med bruken av kontroversielle spørsmål i klasserommet. I det følgende vil jeg diskutere de tre ulike formålskategoriene i lys av teori.

11.1.1 Demokratiopplæring

Lærer 1 og 5 anser utvikling av demokratiopplæring som et formål med bruken av kontroversielle spørsmål. Lærer 1 påpeker at det er *prosessen* rundt diskusjonen som en er bidrar til *demokratiopplæringen*. Proessorienterte grunner handler om prosessen som læringsgrunnlag påpeker Stradling (1984). I et slikt grunnlag er ikke temaet det viktigste for læringen, men heller hvordan diskusjonen i seg selv kan bidra til lærdom.

Demokratistyrkende grunner er en av de prosessbaserte grunnene. Europarådet referer her til Hess (2009) da de skriver at kontroversielle diskusjoner kan bidra til økt politisk engasjement og økt kunnskap om medborgerskap. Dette grunnlaget sammenfaller med det lærerne påpeker også. Dette er noe som videre kan føre til økt engasjement. Som lærer 1 sier “hvis de ikke mener noe, skjer det heller ingenting”. Kontroversielle diskusjoner kan kanskje dermed føre til at elevene mener noe.

Med bakgrunn i at lærerne ser på demokratiopplæring som formål med kontroversielle diskusjoner vil det også kunne si at lærerne mener den deliberale demokratimodellen er sentral. Demokrati kan forstås på ulike måter og hvilken forståelse læreren har av demokrati, vil påvirke demokratiopplæringen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 29). I en deliberalt demokratimodell er den kommunikative handlingen svært viktig. Habermas påpeker at det ikke er lovenes form, ved at de er vedtatt av folkevalgte forsamlinger, som garanterer legitimitet. Med bakgrunn i at bl.a. lærer 1 påpeker at det er dialogprosessen som utgjør demokratiopplæringen kan dette sammenlignes med Habermas fokus på dialog som perspektiv på demokrati. Habermas' rasjonalitets begrep knyttes til et begrep som omfatter flere sider av menneskets tenkning og samfunnsliv. Det er et stort poeng i det at individer samhandler og kommuniserer, for at ny innsikt og ny kunnskap skal kunne utvikles videre, og overføres.

11.1.2 Måloppnåelse

Et sentralt mål for bruken av kontroversielle diskusjoner mener bl.a. lærer 4 handler om at elevene lærer seg å gode argumentasjonsgrunnlag som kan bidra til høy *måloppnåelse*. Høy måloppnåelse i samfunnsfag handler ikke lenger om kun å gjengi. Det er under stadig utvikling. Muntlige ferdigheter i samfunnsfag handler om å lytte til, vurdere, gi respons og videreutvikle innspill fra andre. Forståelse for ulike syn, evne til perspektivtaking og evne til å uttrykke uenighet saklig og med respekt for andre oppfatninger er også en del av muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013). Flere av lærerne mente det var et formål å kunne utvikle mange av disse kvalitetene. Med bakgrunn i dette ble denne formålskategorien samlet under navnet *måloppnåelse*. Kategorien er med andre ord svært kompleks, og inneholder mange læringsmål. I NOU (2011:20) defineres opplæring *for* demokrati handler derimot om å legge til rette for at eleven kan opparbeide kritisk tenkning, gi dem perspektivrikdom, og skille mellom fakta og vurderinger. Denne dimensjonen, samt opplæring om og gjennom demokrati, mener Stray & Sætra (Ibid) at kan bidra til å skape aktive medborgere som har erfaring med å ivareta egne og andres rettigheter, videreutvikle og fostre demokrati. Gjennom diskusjoner av kontroversielle spørsmål mener samtlige av lærerne at nettopp denne dimensjonen kan utvikles.

11.1.3 Håndtere ulike meninger

Flere av lærerne påpeker at et formål med bruken av kontroversielle spørsmål som diskusjonsgrunnlag er at elevene skal kunne klare å håndtere ulike meninger. Viktigheten ved å kunne håndtere ulike meninger har blitt enda mer forsterket ved at dagens klassesammensetninger i større grad enn tidligere er mangfoldige. Denne mangfoldigheten består i elever fra ulike kulturer, religioner og nasjonaliteter.

Lærerne mente at bruken av kontroversielle spørsmål kan virke nyanserende da det kan løfte frem ulike meninger om emnet. Ikke bare var det begrenset til det, men de påpekte også viktigheten ved at de andre elevene skulle finne hverandres argumenter som gyldige. Dette har likhetstrekk ved et viktig prinsipp i den kommunikative handlingsteorien til Habermas. Siden det ikke ligger noen oppskrift på hvilke løsninger som er de beste, må dette avgjøres prosess av deliberasjon hvor alle parter berørt av problemet har de samme prinsipielle mulighetene til å delta, og gjøre sitt syn gjeldende. Det er institusjonaliseringen av slike argumentasjonsprosedyrer som, ifølge Habermas, sikrer demokratiets legitimitet. Eriksen & Weigård (1999, s.16) skriver at menneskers kommunikasjon gjennom språklige ytringer må bestå av noen gyldighetskrav. Dette vil si at individets handlinger vil, i noen situasjoner, avhenge av deres oppfatning og vurdering av gyldighet i andre menneskers utsagn.

11.2 Oppsummering

Lærerne legger altså frem flere sider av det de anser som formålet med bruken av kontroversielle spørsmål i klasserommet. Formålet omhandler både demokratiopplæring, måloppnåelse og å håndtere ulike meninger. Solhaug & Børhaug (ibid, s. 201) mener at målet med å bringe det kontroversielle inn i skolen kan være å fremme politisk eller kulturell kyndighet. Denne delen av Solhaug & Børhaugs perspektiv kan falle inn under kategorien demokratiopplæring. Videre påpeker de at det kan hjelpe elevene til adekvat samtaleetikk, å mestre dialog med uenigheter, samt å leve med ulikhet. Denne har likhetstrekk med begge de to siste kategoriene. Lærerens evne til å skape gode dialoger om store og små kontroversielle saker, med et ressursorientert syn på eleven og elevens meninger er sentralt.

Noen av lærerne problematiserer også bruken av kontroversielle spørsmål i undervisningen. Lærer 4 påpeker bl.a. bruken av det i klasserommet kanskje ikke er den beste arenaen, men heller i mindre grupper som elevene er trygge på. I tillegg påpeker hun at hun opplever det

som et hinder dersom hun ikke klarer å følge opp elevene på det faglige. dette er nettopp en av grunnene til at kontroversielle tema ansees som et hinder i undervisningen. Europarådets manualer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13) skisserer opp i tillegg til denne fire utfordringer ved å undervise i kontroversielle tema. Disse er: undervisningsstrategi, hensynet til elevenes følelser, stemning og kontroll i klasserommet og håndtering av spontane spørsmål og kommentarer.

Stradling (1984) skisserer to hovedgrunner til å undervise i kontroversielle tema. Disse grunnene er saksrelaterte og prosessorienterte begrunnelser. De saksrelaterte begrunnelsene omhandler først og fremst at temaene er viktige i seg selv. (Stradling, referert i kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Flere av lærerne påpekte at noe av den viktige læringen ligger i selve temaet. Lærer 5 påpeker bl.a. at diskusjoner var en fin måte å lære om et tema. Men det var en felles konsensus hos lærerne som omhandlet det prosessorienterte grunnlaget. I et slikt grunnlag er ikke temaet det viktigste for læringen, men heller hvordan diskusjonen i seg selv kan bidra til lærdom. Demokratistyrkende grunner er en av de prosessbaserte grunnene. Europarådet referer her til Hess (2009) da de skriver at kontroversielle diskusjoner kan bidra til økt politisk engasjement og økt kunnskap om medborgerskap.

12.0 Avslutning

12.1 Avsluttende diskusjon

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hvordan fem samfunnsfaglærer på ungdomsskolen forholder seg til bruken av kontroversielle spørsmål eller saker. Alle metodiske valg, teorier, analysedrøftinger har vært med formål om å belyse oppgavens problemstilling:

Hvordan forholder fem samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet seg til bruken av kontroversielle spørsmål i klasserommet?

I det følgende vil jeg komme med noen avsluttende diskusjoner rundt hvert analysekapittel. Kapitlene baserte seg på de fire forskningsspørsmålene som lå til grunn i studien. Det første forskningsspørsmålet omhandlet forutsetninger:

- *Hvilke forutsetninger mener lærerne må ligge til grunn i klasserommet?*
- *Hvilke forventninger har lærerne til elevene vedrørende kontroversielle tema?*
- *Hvordan ser lærerne på egen rolle?*
- *Hva sier lærerne til formålet med bruken av kontroversielle diskusjoner?*

I det første analysekapittelet diskuterte jeg hvilke faktorer som må ligge til grunn for at det kontroverser kan brukes som en del av undervisningen. Med bakgrunn i det empiriske materialet dannet jeg to kategorier som ble forstått som en forutsetning for meningsutveksling i klasserommet. En viktig forutsetning er at klasserommet oppleves som en trygg arena for meningsutveksling. Det kan være en kompleks oppgave for læreren å skape denne trygge arenaen. Likevel påpeker de at de prøver å ta valg som forsikrer at elevene skal kunne tørre å åpne seg. Dette innebærer bl.a. å slå ned på uønskede utsagn. Iversen (2014, s. 75) problematiserer hvordan krenkelsesretorikk kan påvirke klasseromsdiskusjoner. Han påpeker at åpenbar personsjikaner, irrelevant hets og hatretorikk er med på å stenge ytringsrommet, ikke åpne det. Det også kan være mekanismer mellom elevene som gjør slik at klasserommet ikke alltid oppleves som en trygg arena. Sunstein (ref. i Iversen, 2014) at det kan finnes ulike barrierer i grupper. Særlig viktig er statusbarriereren. Den innebærer at gruppemedlemmene tror at de andre vil tenke negativt om dem dersom de deler sine påstander. Iversen påpeker

med bakgrunn i dette at dersom klasserommet skal bli en arena for et trygt uenighetsfellesskap må læreren finne løsninger som kan bidra til å bryte med disse barrierene.

Når det kom til hvilke forventninger lærerne hadde til elevene var det flere som trakk linjer til gyldighetskravene til Habermas. Gyldighetskravene innebærer å snakke sant, tale forståelig, fremme riktighet og sannferdighet. Disse premissene for diskusjonen er selve bakteppe for at det kommunikative handlingsbegrepet skal fungere (Habermas, 1995, s. 28). Flere av lærerne tok, kanskje uten at de visste om det, utgangspunkt i noe ved dette prinsippet når de fortalte hvordan de ville at elevene skulle te seg i en diskusjon.

Alle fem lærerne i min studie beskrev at de ønsker å benytte kontroverser i undervisningen, og er derfor enten debattledere eller normformidlere med bakgrunn i Ljunggren & Östs typologier. Lærerens roller kan med bakgrunn i min studie beskrives som mangfoldige. Lærerne virker på ulike måter og med ulike begrunnelser og formål. Dialogen kan ha flere formål, og rollene kan brukes på måter som både komplementerer og er motstridende hverandre. Stray og Sætra (ibid, s.292) påpeker at det kan være lurt å variere mellom hvilken rolle man som lærer inntar. De påpeker at det ikke finnes en korrekt måte å gjøre det på, men at læreren må benytte seg av faglig skjønn for å håndtere hver enkelt situasjon.

12.1.1 En oppsummering

Lærerne påpeker at det forelegger noen sentrale forutsetninger for at kontroversielle spørsmål kan bli brukt i undervisningen. De viktigste forutsetningene omhandler at elevene føler på et trygt klasseromsklima, og gode relasjoner mellom både de andre elevene og læreren. Det foreligger også noen forventninger til elevene i slike diskusjoner. Disse forventningene baserer seg i hovedsak på argumentasjon og begrunnelse, men lærerne forventer også at elevene skal kunne skille mellom person og sak og forholde seg til sannheten. Dette er de gyldighetskravene lærerne forventer av elevene sine. Videre har lærernes syn på egen rolle vært tema for refleksjon. Hovedkonklusjonen her var at lærerne forsto seg selv som innehaver av flere roller. Dette var roller som korrigerende, motivator, passiv/nøytral, avvisende, ordstyrer og veileder. Alle lærerne hadde en felles konsensus om at kontroversielle tema skulle få plass i undervisningen, men var ikke like enige om gjennomføringen. Dette dilemmaet omhandler i hvor stor grad de fortalte sitt eget synspunkt i de ulike sakene. Til slutt var formålet for kontroversene drøftet. I dette analysekapittelet ble det redegjort for tre ulike formålskategorier: demokratiopplæring, måloppnåelse og håndtere ulike meninger. Mange av

lærerne mente at formålet med bruken av kontroversielle spørsmål i undervisningen var demokratiopplæring. Dette ble begrunnet med hvordan prosessen i slike diskusjoner var viktig læring for et dialogdemokrati. Måloppnåelseskategorien ble en slags felles benevnelse på de ulike kompetansene elevene kunne oppnå gjennom deltakelse i slike diskusjoner. Dette omhandlet bl.a. kritisk tenkning, evne til refleksjon og å kunne uttrykke uenighet saklig. Formålet var altså å utvikle disse kompetansene.

Selv om lærerne i denne studien var generelt positive til bruken av kontroverser i undervisningen, reiste de også noen problematiske sider ved det. Dette omhandlet bl.a. graden av faglig kompetanse denne typen diskusjoner krever. Et problem kan altså være at lærerne vegrer seg med å ta fatt i slike diskusjoner fordi de er usikre på om de kan følge opp diskusjonen faglig. Et annet problem som omhandlet bruken av kontroverser var knyttet til rent praktiske årsaker. Store klasser gjør det mulig for elever å være mer passive. Flere av lærerne uttrykte at i slike diskusjoner, og med de forventningene elevene måtte oppfylle, var det ofte de som ble ansett som muntlig sterk som var aktive i slike situasjoner.

12.2 Veien videre

Denne studien har sett på bruken av kontroverser i undervisningen. Da jeg orienterte meg på feltet fant jeg ut at det var lite utforsket i norsk kontekst. Det finnes en flere studier i en svensk kontekst. Mitt bidrag har vært å kaste et lys over lærernes syn perspektiver rundt bruken av kontroverser. Selv om jeg med bakgrunn av det ikke kan være generaliserende på feltet har jeg i iallfall funnet ut hvordan et utvalg lærere forstår fenomenet. Det ville også vært aktuelt å se om feltet utvikler seg med tanke på at det er utviklet manualer av Europarådet som kommer med forslag til både nøkkelkompetanser og forslag til gjennomføring. Er dette noe lærerne velger å bruke?

Empirien i denne oppgaven med utgangspunkt i en fenomenologisk kontekst. Det vil med andre ord si at det sentrale for studien var hvordan lærernes oppfattet fenomenet. På grunn av tidsrammen valgte jeg å ikke observere feltet, men jeg tror dette kunne vært en nyttig måte å forske enda mer gjennomgående på feltet, samt og knyttet læreres forståelse av fenomenet opp mot hvordan det gjennomføres i praksis. En annen interessant innfallsvinkel ville være å plukke ut informanter fra ulike steder i landet for å bruke dette som et sammenligningsgrunnlag. Feltet er med andre ord stort, og mulighetene mange.

13.0 Litteraturliste

- Bergersen, F. & Bruun, W., I. (2017). *Kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisning*. (Mastergradsavhandling). Activ print og kopi AS: Oslo.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: abstrakt forlag.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. London: Sage Publishing.
- Dalland, O. (2007). *Metode for oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Englund, T. (2015). Kap 10 ”Om nødvendigheten av kontrovershantering i skolans samhällsundervisning”. I Ljunggren, C., Unemar-Öst, I., & Englund, T. (red.), *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (s. 95- 114). Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Eriksen, E., O. & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action. Vol 1. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon press.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberative politikk. I E. O. Eriksen (red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Oslo: Tano
- Henriksson, C. (2012). Hermeneutic phenomenology and pedagogical practice. In N. Friesen, C. Henriksson, & T. Saevi (Eds.), *Hermeneutic phenomenology in education. Method and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hess, D., E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political science and politics*, 37 (02), 257-261
- Iversen, L., L. (2014). *Uenighetsfellesskap – Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Ljunggren, C. (2008). Det offentliga rummets princip:—om kontroversiella frågor i utbildningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 316-327.
- Ljunggren, C. og Unemar Öst, I. (2010). 2. Skolors och lärarens kontrovershandling. I Skolverket (red.), *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershandling. Analysrapport till 345*.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren*. Oslo: universitetsforlaget.
- NOU (2011:20). Ungdom, makt og medvirkning. Hentet 02.04.2018 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). Lov 27.november 1998 nr. 1 om formålet med opplæringa.
- Postholm, M.,B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schaanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning*. Oslo: Spartacus forlag
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. 11 (2008-2009). Læreren – rollen og utdanningen. Hentet den 01.10.18 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: an evaluation (1). *Educational review*, 36(2), 121-129.
- Stray, J., H. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering – overveielser omkring læreres

rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic studies in education*, 35(04), 279-294.

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i samfunnsfag. (SAF-03). Hentet den 10.10.2018 fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

14.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Første del av intervjuet består av en del praktiske opplysninger som det er informert om på samtykkeskjemaer. Dette omhandler bl.a. anonymitet, varighet på intervju, lagring av opplysninger osv.

Generell informasjon

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Er du kontaktlærer eller faglærer?
- Har du mange klasser i samfunnsfag?

Begrepsavklaring

- Hvordan oppfatter du begrepet kontrovers?
- Hva legger du i kontroversielle tema?

Klasseromsklima

- Er elevene i samfunnsfagklassen muntlig aktiv?
- Hvordan vil du beskrive engasjementet blant elevene?
- Hvilke forventninger stiller du til elevene ved diskusjoner?
→ diskusjoner av kontroversielle tema.

Diskusjon/kontroverser i klasserommet

- Har du opplevd at elever har kommet med meninger eller påstander som er uønsket i en diskusjon?
- Hvordan har du i tilfelle håndtert det?
- Hvor går grensen for ytringer i ditt klasserom?
- Hvordan møter du uenighet i klasserommet?
- Hvordan vil du beskrive en god og en dårlig diskusjon?
- Hva tenker du om bruken av kontroversielle spørsmål i klasserommet?

Avslutning

- Har du noe du vil si? Utdype?

Takke for deltakelse!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema og infoskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Kontroverser i klasserommet”

Bakgrunn og formål

I denne studien vil jeg forsøke å undersøke hvordan lærere oppfatter og ser på klasseromsdiskusjoner. Ikke hvilke som helst hverdagslige diskusjoner, men kontroversielle meningsutvekslinger i klasserommet. Problemstillingen er også formulert slik at studien skal vise til læreres oppfatninger og meninger om dette temaet. Prosjektet er en personlig mastergradsoppgave i samfunnsfagdidaktikk ved NTNUs institutt for lærerutdanning.

For å forsøke å finne svar på dette prosjektet skal jeg intervju samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet. Det er med bakgrunn i dette du har fått denne forespørselen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer et middelslangt intervju (ca.30-60min). Dette er et type intervju hvor du vil få spørsmål omhandlende diskusjonsklimaet i klassen, og dine synspunkt om slike kontroversielle meningsutvekslinger. Intervjuet vil bli registrert på lydopptak på mobiltelefon, samt notater som gjøres underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De med tilgang til personopplysningene dine er student og veileder. I den ferdige publikasjonen vil deltakere av prosjektet ikke kunne gjenkjennes da alt av slike opplysninger vil bli anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai. På denne datoen vil alle opptak og notatet også destrueres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Åshild Engesmo (92838260).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Knut Vesterdal

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 01.02.2018
ref:

Vår ref: 58235 / 3 / OOS

Deres dato: Deres

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 09.01.2018 for prosjektet:

58235

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Kontroverser i klasserommet

NTNU, ved institusjonens øverste leder

Knut Vesterdal

Åshild Engesmo

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger. Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øyvind Straume

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 /
Oyvind.Straume@nsd.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

