

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2023

Kontroversielle temaer i undervisningen

Å undervise i kontroversielle spørsmål i religionsundervisningen

Controversial topics in teaching

To teach controversial issues in Religious Education

En kvalitativ masteroppgave

30 stp. oppgave

Linda Alkhatib



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Når drømmen om å bli lærer siden tidlig tenårene ender opp med å bli til virkelighet, så føler man en stolthet og en ubeskrivelig glede for en slik oppnåelse. Endelig leverer jeg inn oppgaven og jeg hadde ikke klart det uten hjelp fra flere rundt som jeg vil rette min takknemlighet til.

Aller først vil jeg takke mine veiledere: Aina Hammer og Ole Henrik Borchgrevnik Hansen. Dere har støttet meg og hjulpet meg med deres kloke og gode råd gjennom skriveprosessen. Tusen takk for all tid dere har brukt for å veilede meg og for omtanken dere har vist meg i år. Jeg vil fortsette med å takke min kjære familie som har heiet på meg i løpet av alle årene på lærerstudiet. Dere har alltid hatt trua på at jeg skal bli en god lærer og stilt opp til en hver tid. Ikke minst dedikerer jeg en stor takk til mannen min som har støttet meg siden dag 1. Du har tørket bort mine fortvilte tårer og motivert meg i mine tøffeste perioder. Tusen takk for at du er der for meg, både på godt og vondt. Du er en fantastisk støttespiller.

Larvik, 15. mai 2023

Sammendrag

I dannelsen av demokratiske borgere i det multireligiøse- og kulturelle samfunnet, har KRLE faget en markant betydning for hvordan elevene skal forstå seg selv og andre. Elevene skal utvikle sentrale verdier og ferdigheter som kan bidra til å håndtere mange av samfunnets spørsmål og problemer. Å jobbe med kontroversielle temaer i undervisningen er en måte å forberede elevene til det virkelige livet og læreren har det store ansvaret å sørge for at det skjer. Undervisningen i kontroversielle temaer kan by på både muligheter og utfordringer, og formålet med min masteravhandling har vært å undersøke hvordan lærerne opplever å undervise i kontroversielle fag.

For å besvare problemstillingen har jeg måttet gjennomføre til sammen seks kvalitative forskningsintervju og tre observasjoner av tre lærere som underviser på syvende trinn. Et intervju ble gjort før en observasjon av læreren i klasserommet, og et nytt intervju ble gjort etter at klassen hadde blitt observert. Hensikten var å undersøke hvilke erfaringer lærerne hadde fra å undervise kontroversielle spørsmål, og hvilke refleksjoner og tanker de gjorde seg etter undervisningen. Informantenes intervjusvar forsøkte jeg å se i sammenheng med observasjonen der lærerne underviste om ett eller flere kontroversielle temaer.

Funnene i analysen kunne tyde på at lærerne opplevde at å undervise i kontroversielle temaer ga dem muligheten til å implementere demokrati og medvirkning i arbeidet med temaene. Dessuten skapte det et stort engasjement hos elevene. Å undervise i kontroversielle spørsmål kunne få elevene til å utvikle gode holdninger og tilegne seg ønskede verdier som respekt og toleranse i møte med andre perspektiver som en selv ikke hadde i utgangspunktet. Andre funn kunne tyde på at lærerne opplevde mangel på tid, uenighet basert på motstridende meninger og spontane kommentarer som utfordringer i inkludering av kontroversielle temaer i KRLE-undervisningen. Basert på hvilke muligheter og utfordringer lærerne møtte på i deres klasserom, håndterte og opplevde de undervisningen i kontroversielle spørsmål på ulike måter, til tross for at de hadde nokså lik hensikt og mål for timen.

Nøkkelord: Kontroversielle temaer, kontroversielle spørsmål, demokrati og medborgerskap, safe space, uenighetsfellesskapet

Abstract

In the formation of democratic citizens in the multi-religious and cultural society, the Religious Education subject has a marked importance for how students should understand themselves and others. The students must develop central values and skills that can help deal with many of society's questions and problems. Working with controversial topics in teaching is a way of preparing students for real life and the teacher has a great responsibility to ensure that this happens. The teaching of controversial topics can offer both opportunities and challenges, and the purpose of my master's thesis has been to investigate how teachers experience teaching controversial subjects.

In order to answer the issue, I have had a total of six qualitative research interviews and three observations of three teachers who teach in the seventh grade. An interview was done before an observation of the teacher in the classroom, and another interview was done after the class had been observed. The purpose was to investigate what experiences the teachers had from teaching controversial issues, and what reflections and thoughts they had after the teaching. I tried to see the informants' interview answers in connection with the observation where the teachers taught about one or more controversial topics.

The findings in the analysis could indicate that the teachers felt that teaching controversial topics gave them the opportunity to implement democracy and participation in working with the topics. It also created a great deal of engagement among the students. Teaching controversial issues could make students develop good attitudes and acquire desired values such as respect and tolerance in the face of other perspectives that one did not have originally. Other findings could indicate that the teachers experienced a lack of time, disagreement based on conflicting opinions and spontaneous comments as challenges in including controversial topics in Religious Education. Based on the opportunities and challenges the teachers encountered in their classrooms, they handled and experienced the teaching of controversial issues in different ways, despite the fact that they had fairly similar aims and purpose for the lesson.

Keywords: Controversial topics, controversial issues, democracy and citizenship, safe space and community of disagreement

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Abstract	5
1. Innledning	9
1.1 Formål og begrunnelse	9
1.2 Tidligere forskning på området	10
1.3 Problemstilling	12
1.4 Oppgavens struktur	13
2. Teori	14
2.1 Hva er kontroversielle temaer?	14
2.2 Hvorfor undervise i kontroversielle temaer	17
2.4 Hvordan undervise i kontroversielle temaer	20
3. Metode	28
3.1 Kvalitative metoder	28
3.2 Utvalg	30
3.3 Intervju	32
3.3.1 Intervjuprosessen	33
3.4 Forskerens rolle	34
3.5 Observasjon	35
3.5.1 Min observatørrolle	35
3.6 Validitet og reliabilitet	37
3.6.1 Validitet	37
3.6.2 Reliabilitet	38
3.7 Forskningsetiske vurderinger	39
4. Analyse og drøfting	42
4.1 Mulighetene lærerne opplever i undervisningen	43
4.1.1 Gode holdninger	43
4.1.2 Demokratisk opplæring og etikk	44
4.1.3 Engasjement	44
4.2 Drøfting av mulighetene opp mot teorien	45
4.3 Utfordringene lærerne opplever i undervisningen	46
4.3.1 Følelser og meninger	46
4.3.2 Å ta vare på alle elevene	47
4.3.3 Spontane kommentarer og spørsmål	48
4.3.4 Mangel på tid	48
4.4 Drøfting av utfordringene opp mot teorien	48
4.5 Strategier lærerne bruker i undervisningen i kontroversielle temaer	50
4.5.1 En virkelighetsnær tilnærming	51

4.5.2 En kunnskapsformidlende- og en verdiformidlende undervisning	53
4.5.3 En elevsentrert undervisning	55
5. Konkluderende avslutning	58
6. Litteraturliste	61
Vedlegg 1 - NSD søknad godkjent	64
Vedlegg 2 - Informasjonsskrivet	67
Vedlegg 3 - Intervjuguide før observasjon	70
Vedlegg 4 - intervjuguide etter observasjon	71
Vedlegg 5 - Mal for observasjonsnotat	72

1. Innledning

1.1 Formål og begrunnelse

Det norske samfunnet består av et mangfold der mennesker med ulik bakgrunn, religion og kultur lever sammen under en paraply. Når mennesker med ulikt verdisystem og verdenssyn møtes, er det naturlig at det dukker opp spørsmål som flere har en mening om.

At uenigheter oppstår er ikke noe overraskende og det behøver heller ikke å oppfattes som noe negativt. Tvert imot kan uenigheter åpne opp for flere perspektiver og gi et større bilde av saken, men uenighetene kan også ende opp med å skape store splittelser og konflikter i samfunnet. I en verden av ulike meninger, påstander og informasjonskilder kan skolen fungere som en arena for å nettopp diskutere slike temaer i trygge rammer med læreren som veileder. Skolen sies å være en liten miniatyr av samfunnet, og lærerne har i oppdrag å danne elevene til å bli gode samfunnsborgere. En del av dette oppdraget er å forberede elevene på den virkelige verden med realistiske problemer og utfordringer. Målet bør være å få elevene til å ytre sine refleksjoner og meninger i klasserommet, og læreren skal sørge for at elevene får deltatt i dialogen med deres yringer. Slike mål kan implementeres i religionsfaget og kan dermed i større grad ha rom for kontroversielle spørsmål.

Formålet med min masteravhandling er å bidra med oppdatert kunnskap i forskningsfeltet og fremme muligheter for læreren i undervisningen av kontroversielle temaer i KRLE klasserommet ved hjelp av funnene. I læreplanverket konkretiseres det i overordnet del at demokrati og medvirkning skal implementeres i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Gjennom arbeidet med temaet demokrati og medvirkning skal elevene få kunnskap og ferdigheter til å møte utfordringer i sammenheng med demokratiske verdier og prinsipper. Dette innebærer blant annet at elevene skal kunne lære seg å håndtere meningsbryting og tenke kritisk. I diskusjoner av kontroversielle temaer oppstår det flere vanskeligheter og et ubehag, men læreren kan snu situasjonen om til en læringssituasjon ved å se hvilke muligheter som kan brukes. Europarådet (2017, s. 7) understreker likevel at lærere ikke gir elevene muligheten til å diskutere kontroversielle temaer på skolen, fordi de anses som altfor utfordrende å undervise om. Temaene som angår elevenes liv kan være sårbare og emosjonelle, og disse temaene dukker stadig opp i samfunnet vi lever i. Ved å undersøke

lærerens opplevelser og holdninger vil jeg kunne se hva som fungerer i undervisningspraksisen og hva som kan forbedres.

Lærerens bevissthet over egen undervisningspraksis og tanker kan ha en avgjørende innvirkning på hvordan elevene får nytte av dialogen i kontroversielle temaer. Kontroversielle temaer er ikke noe som oppstår en gang og forsvinner siden. De eksisterer og tar plass i menneskers hverdag til ulike tider. Norge i 2011 opplevde terrorangrep i Oslo og på utøya der flere liv gikk tapt. Åtte år seinere var det terrorangrepet i Bærum der angrepet på moskeen rystet det norske samfunnet og det ble begått et drap på Johanne Zhangija Ihle Hansen. Lignende hendelser finner også sted utenfor det norske samfunnet. Europarådet (2017, s. 7) trekker frem opptøyene i London, 2011 og angrepet på Charlie Hebdo i Paris, 2015, som alvorlige voldshendelser begått i det europeiske samfunnet. De overnevnte hendelsene er ikke kontroversielle i seg selv, men hendelsene kan være eksempler på samtaler som kan utvikle seg til å bli kontroversielle. Det er temaer som kan skape uenighet og temperatur på bakgrunn av ulike verdisyn. Slike hendelser florerer i samtaler blant voksne, men også blant dagens ungdommer og barn. Læreren bør ha kompetansen til å samtale om kontroversielle temaer som berører elevens hverdag for å få frem deres ulike meninger og synspunkter. En presisjon Europarådet (2017, s. 7) gjør i europeisk utdanningsspørsmål om politikken i opplæringen til demokrati, er at elevene skal øves opp til deltagelse og engasjement i problemstillinger fra det virkelige liv.

1.2 Tidligere forskning på området

Professor ved universitetet i San Francisco, Judith Pace, driver forskning som fokuserer på undervisning i samfunnsfag som omfatter politiske, sosiopolitiske, institusjonelle og kulturelle kontekster. I en av forskningene til Pace innenfor utdanningsfeltet, handler om hvordan lærere kan forberede seg på å undervise om kontroversielle spørsmål, der hun observerte og intervjuet fire lektorer tilsammen i Nord-Irland, England og USA i 2016-2017 (Judith Pace, 2021). Hun fulgte lektorer som skulle forberede førskolelærere til å undervise i kontroversielle temaer. Et av funnene til Pace var at alle fire lektorene presenterte strategier førskolelærerne brukte for å minske risikoen for å undervise i kontroversielle spørsmål. Rektorene hadde større fokus på å oppmuntre førskolelærerne til å takle utfordrende spørsmål, selv om det innebar en viss risiko for å motta vanskelige reaksjoner fra elever og foreldre. Noen fokusområder strategiene omfattet var refleksjon over egen læreridentitet,

håndtering av følelsesmessige konflikter og grundig forberedelse (Pace, 2021, s. 230-231). Strategiene omfattet alt fra å ha et formål med undervisningen til å skape et trygt klasserom for elevene å komme med konklusjoner og utsagn. Oppsummert viser forskningen at undervisning i kontroversielle spørsmål gir flere fordeler for både elevene og samfunnet. Hensikten med forskningen var for å bidra lærerne med støtte i undervisning om kontroversielle problemer på gjennomtenkte måter for alle parter, selv om det virker skremmende og kunne oppleves som vanskelig. Det gjaldt å ta risikoen og tilpasse tilnærmingen gjennom strategier som minsker eventuell skade på lærere og elever.

I en studie gjennomført av Anker og Von Der Lippe i 2016, undersøkte de hvordan norske skoler bearbeidet 22. juli 2011 hendelsen og hvordan de tematiserte den i undervisningen. Forskningen går under det overordnede temaet demokratisk medborgerskap i skolen og undersøker hvordan lærere skal håndtere kontroversielle temaer i undervisningen. Det ble gjennomført dybdeintervjuer med åtte lærere som underviste i religion og etikk på videregående skoler. Resultatene viste at skolene hadde gjort lite arbeid i etterkant av hendelsene, og at elevene fremdeles var forvirret og usikre over hva som egentlig hadde skjedd (Anker & Von Der Lippe, s. 265). Etter å ha gravd dypere inn i funn fra andre studier sett i sammenheng med samtaler med lærerne, var det noen mulige forklaringer som kunne si noe om hvorfor 22-juli hendelsen ikke ble arbeidet ordentlig med i klasserommene. Forklaringene var at lærerne manglet tid, hadde manglende kompetanse og en nærhet til hendelsen i et følelsesmessig aspekt. Lærerne opplevde også at å åpne opp for debatter kunne være noe utrygt, da diskusjonen kunne gå i uforutsigbare retninger.

Dessuten kom det fram at samtaler om kontroversielle og sensitive temaer som berører religion og terror kan være spesielt utfordrende for lærerne som underviste i religion. Quartermaine (2016, i Anker & Von Der Lippe, 2016, s. 263) påstod at kontroversielle spørsmål som omhandlet religion og terror er noe som allerede dukket opp i religionsundervisningen og at lærerne måtte heller få tydeligere retningslinjer for å håndtere slike spørsmål, enn å unngå og ignorere dem. For å håndtere kontroversielle temaer i undervisningen på en god måte, viste forskningen at lærerens personlige erfaringer og deres faglige og didaktiske kompetanse spilte en rolle (Anker & Von Der Lippe, 2016, s. 271). Det var hvordan læreren opplevde deres egne faglige og pedagogiske kompetanse, samtidig perspektivet på trygghet som spilte en rolle for om kontroversielle temaer innen religion, terror og vold skulle inkluderes i undervisningen.

I norske videregående skoler har Emil Sætra (2022) intervjuet 11 lærere fra syv skoler og 28 elever fra to av disse skolene for undersøke deres erfaringer med pedagogiske diskusjoner rundt kontroversielle spørsmål i undervisningen. Idealet om en demokratisk diskusjon om kontroversielle temaer beskrives av både lærere og elever som et godt miljø der visse elementer som respekt, toleranse og åpenhet står til grunn. Elevens følelser sett i kulturelle og sosiale normer skal beskyttes, samtidig som at de som lidenskapelig engasjerer seg skal få kunne uttrykke seg ytterligere. Læreren skal stå ansvarlig for å modellere og tilrettelegge for den pedagogiske diskusjonen for å skape en trygg og lærerik atmosfære. Likevel kan vi ikke ansvarliggjøre læreren for alt, da undervisningen også er en sosial og relasjonell praksis som skjer i kontekst og i et nettverk av sosiale relasjoner (Sætra, 2022, s. 90-91). Herunder brukes Dewey (1966, i Sætra, 2022, s. 91) sin teori om at utdanning ikke er en prosess som overføres direkte fra lærer til elev, men indirekte gjennom omgivelsene.

1.3 Problemstilling

Med min masteravhandling ønsker jeg å belyse en side ved religionsdidaktikken som handler om lærerens undervisning i kontroversielle temaer. Ved å undersøke hvordan et utvalg av lærere opplever undervisningen i kontroversielle spørsmål, kan jeg bidra med forskning i feltet og gi innsikt til andre som leser forskningen. Tidligere forskning har undersøkt læreres håndtering av kontroversielle spørsmål på videregående skoler og ungdomsskoler, men jeg var nysgjerrig på hvordan lærere på barneskolen snakker om disse temaene i deres KRLE-klasserom. Dette var særlig interessant å undersøke, da det å snakke om kontroversielle temaer er meget aktuelt i henhold til dagens skoleoppdrag. Et viktig aspekt å inkludere er at lærerne på barnetrinnene har et annerledes omsorgsperspektiv å forholde seg til enn de høyere trinnene. En slik vinkling vekket interessen helt siden jeg fikk vite om problematikken og dilemmaene rundt det. Gjennom egen arbeidsplass og praksis har jeg observert og opplevd at temaer som kan oppleves som kontroversielle finner like mye sted på de lavere trinnene som på de litt høyere, og jeg har derfor valgt å undersøke hvordan lærere på syvende trinn opplever å håndtere diskusjonen. Mitt engasjement springer også ut av nysgjerrigheten til å vite hvordan jeg som fremtidig lærer skal stå i klasserommet og ta tak i disse temaene i det polariserte klasseromsklimaet.

På bakgrunn av egen interesse og tidligere forskning, har jeg valgt følgende problemstilling:
Hvordan opplever lærere å undervise i kontroversielle temaer i KRLE faget?

Kontroversielle spørsmål i seg selv er et meget omfattende tema som kan vinkles fra ulike sider. Hva jeg har valgt å vektlegge i min besvarelse er lærerens egne opplevelser og erfaringer av å undervise i kontroversielle spørsmål i KRLE-undervisningen. Dette er et nokså personlig aspekt da jeg er ute etter lærerens egne beskrivelser av deres opplevelser og har derfor valgt datainnsamlingsmetodene, intervju og observasjon. Det vil si jeg har brukt en metodetriangulering i min masteravhandling, noe jeg senere forklarer i metodekapittelet hva det innebærer og hensikten til hvorfor jeg har benyttet meg av dette. Jeg valgte å benytte meg av intervju som metode for å få dypere innsikt i hvordan lærere opplever undervisningen i kontroversielle temaer og hva som kan være årsaken til disse opplevelsene. Da tok jeg også valget om å intervjuer lærere før en planlagt KRLE-time med tema kontroversielle spørsmål, og et intervju etter timen for å se hvilke tanker og refleksjoner lærerne har gjort seg i etterkant. Hensikten med observasjonen var å se hvordan undervisningen ble gjennomført i praksis og hva læreren konkret gjør i ulike situasjoner.

1.4 Oppgavens struktur

Innledningsvis har jeg presentert tema, tidligere forskning og begrunnet for valg av problemstilling. I kapittel to av min masteravhandlingen gjør jeg rede for relevante teoretiske perspektiver og innhenter litteratur som kan hjelpe meg med å besvare problemstillingen min. Til å begynne med trekker jeg fram hva kontroversielle temaer, etterfulgt av hvorfor lærere bør undervise i kontroversielle temaer før jeg presenterer hvordan man kan arbeide med kontroversielle spørsmål i undervisningen gjennom ulike strategier og tilnærminger.

Etter teoridelen har jeg i kapittel tre forklart hvilke metoder jeg har benyttet meg av og hvorfor. Jeg beskriver utvalget, hensikten med valg av metoder, min egen forskerrolle, oppgavens validitet og reliabilitet, og hvilke forskningsetiske vurderinger jeg har måttet ta. Analysen og tolkningene av dataene, og drøftingen av funnene ble slått sammen og skrevet om i kapittel fire, før jeg avslutningsvis kom fram til en konklusjon

2. Teori

Teorikapittelet mitt er delt inn i tre hoveddeler etter spørreordene: hva, hvorfor og hvordan. Aller først vil jeg gjøre rede for ulike definisjoner som får frem nyansen av hva et kontroversielt tema kan være. Jeg har redegjort for ulike definisjoner for å vise til de mangfoldige forklaringene og forståelsene av begrepet. Av de mange definisjonene som eksisterer i teorifeltet om hva kontroversielle temaer er, så har jeg redegjort for de som er mest hensiktsmessige å inkludere i min masteravhandling. I neste del av teorien skriver jeg om hvorfor kontroversielle temaer bør undervises om på skolen. Der forklarer jeg hvilke begrunnelser som kan ligge til grunn for hvorfor kontroversielle temaer bør undervises om på skolen og knytter det spesifikt opp mot KRLE-faget. Avslutningsvis i teoridelen redegjør jeg for relevant teori til hvordan lærere kan undervise i kontroversielle spørsmål i deres klasse, hvor ulike strategier og tilnærminger kan benyttes.

2.1 Hva er kontroversielle temaer?

Det finnes mange definisjoner på hva kontroversielle spørsmål er og jeg har valgt å presentere flere av dem for å nettopp vise til hvor nyansert og omfattende begrepet kan være. Jeg har begrenset meg til å velge de definisjonene som er mest hensiktsmessige å bruke i min avhandling. Til å begynne med har jeg inkludert Europarådets (2017, s. 8) sin definisjon er at kontroversielle tema er temaer som vekker sterke følelser og skaper splittelser i lokalmiljøet og samfunnet. Det vil si det er temaer som involverer følelser og som kan oppstå i nærmiljøet, men også mer globalt. I likhet med denne definisjonen kan kontroversielle temaer også defineres som emosjonelle -og sensitive tema som kan forårsake høy politisk -og emosjonell intensitet, skape uenighet og diskusjoner, og berøre lærerens -og elevenes identitet på ulike måter (Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw & Jore, 2022, s. 16). Videre forklares det at uenigheter oppstår basert på at mennesker har ulik verdioppfatning og interesser. Spørsmålene er ofte uten ett entydig, korrekt svar og anses derfor som komplekse. Dessuten kan temaene variere alt etter tid og sted. Derfor kan det variere fra person til person, og fra kontekst til kontekst, hva som betraktes som kontroversielt. Derimot utdyper Sætra (2019) at et kontroversielt spørsmål skal være komplekst, tolkes åpent og gi ulike svar, og skape uenighet i meningene. Dyp uenighet i samfunnet vil variere litt hvor du er i verden. Kontroversielle spørsmål i samfunnet du lever i kan debatteres om intenst uten å komme til enighet. Noen temaer har eksistert som en uenighet i samfunnet lengre enn andre, og andre

temaer kan være kontroversielle i ett land, men ikke i et annet. Derfor kan det være vanskelig for læreren å vite hvilke temaer som kan betraktes og undervises som kontroversielle i KRLE-klasserommet deres.

På teorifeltet er det vanlig å trekke frem fire sentrale kriterier for å identifisere om et spørsmål kan kategoriseres som kontroversielt: det atferdsmessige kriteriet, det politiske kriteriet, det epistemiske kriteriet og mangfoldskriteriet. Filosofen Charles Bailey (1975 i Cooling, 2012, s. 170) forklarer at et problem er kontroversielt dersom et antall mennesker oppfattes å være uenige om påstander i forbindelse med spørsmålet. Dette atferdskriteriet har også vært et utgangspunkt for dannelse av videre definisjoner som forklarer hvordan kontroversielle spørsmål ikke har noe universelt standpunkt og at slike spørsmål danner grupper i samfunnet som har motstridende forklaringer og løsninger. Styrken med atferdskriteriet er at det brukes sunn fornuft for å strebe etter rettferdighet, at problematikken er kontroversiell når folk er uenige fordi den viser måten å respektere rettferdigheten på (Cooling, 2012, s. 169). I klasserommet vil man kunne se hva som eksisterer av uenigheter også. På den andre siden er det en svakhet med kriteriet dersom man tenker på hvor mange mennesker som trengs for å være uenige og om det er holdbart nok om man bare er uenig. Mennesker kan være uenige om mange hverdagslige ting også, som for eksempel hvilke farge er den beste. Diskusjonen om hvilke farge som er best kan skape uenighet, men den setter ikke sterk tro eller verdier opp mot hverandre. Kan man likevel si det er et kontroversielt tema da? Ut ifra Bailey (1975, i Cooling, 2012, s. 170) sitt atferdskriterium så er svaret ja, men om det er holdbart nok diskuterer Cooling (2012) videre i artikkelen sin.

Som en kritikk mot atferdskriteriet har Michael Hand (2007, s. 70) utformet to kriterier som kan avgjøre om et tema er kontroversielt: det epistemiske kriteriet og det politiske kriteriet. Hand (2007, s. 71) sitt epistemiske kriterium defineres som at et tema er kontroversielt når man har motstridende meninger definert i det han kaller 'reason' som kan forstås som kunnskap. Det vil si at et tema kan oppfattes som kontroversielt dersom utsagn og meninger tar utgangspunkt i håndfast kunnskap, herunder utbredte meninger og sannhetskriterium. En styrke ved det epistemiske kriteriet er at meningene og argumentene er mer rasjonelle og saklige, men en svakhet er at ikke all kunnskap kan bevises. Særlig i KRLE-klasserommet vil dette kriteriet skape problemer der tro og religion ikke alltid kan bevises. Hand (2007, s. 78) har i det epistemiske kriteriet tatt utgangspunkt i et intellektuelt paradigme, men har utelukket det religiøse paradigme.

Hand (2007, s. 71) sitt politiske kriterium forklares som at moralske spørsmål er kontroversielle når svarene på spørsmålene ikke samsvarer med offentlighetens verdier av den liberale demokratiske staten. Det betyr at de moralske spørsmålene er kontroversielle når svarene ikke er å finne i den liberale demokratiske offentligheten. Det som er verdt å bemerke seg er at statens verdier forandrer seg med tiden. Før i tiden kan noen saker ha vært mer kontroversielle enn det de er nå. Et eksempel på dette er kvinners stemmerett i Norge. Det var ikke før på starten av 1900 tallet kvinner fikk gradvis innført deres stemmerett, men nå er ikke dette tema like kontroversielt eller aktuelt. En kritikk mot det politiske kriteriet går mot staten (Cooling 1994, i Cooling, 2012, s. 170). Dersom staten alltid skal ha rett, så mister man kanskje synet på å være kritisk.

Det fjerde kriteriet som jeg vil redegjøre for er mangfoldskriteriet definert av Cooling (2012, s. 177). Kontroversielle problemer representeres på en måte der man kan ha ulike meninger og rett til å tenke annerledes, der borgere skal utdannes til å kunne forstå mangfoldet. Mangfoldskriteriet bygger videre på to prinsipper som gjenspeiles i utdanningens mål om utvikling av kunnskap, holdninger og ferdigheter: rettferdighet og rasjonalitet. Med rettferdighet menes det at elevene skal kunne praktisere rettferdighet der man jobber side om side uavhengig av forskjeller i tro. Elevene skal kunne verdsette rettferdigheten og forstå pragmatikken i samfunnsbyggingen. Med rasjonalitet menes det at elevene skal kunne utvikle rasjon ved å verdsette evidens og ta andres argumenter nøye i betraktning. På den måten undergraver ikke Cooling (2012, s. 177) Hand (2007) sin rasjonalitet som utdanningsmål, men han vil heller videreutvikle forståelsen av rasjonalitet som fornuft innen ulike paradigmer. Dessuten er det viktigere å se kunnskap fra flere sider og kilder, og mener samtidig det finnes flere måter å tolke religiøse tekster på. I Hand (2007, s. 78) sin diskusjon om homofili, ser han de religiøse begrunnelsene mot homofili og mener det er galt da det står skrevet i religiøse skrifter. Cooling (2012, s. 170) derimot mener at Hand (2007) sine argumenter ikke er holdbare: Troen til at fornuften kan gi avgjørende svar på spørsmål i forbindelse med religiøs tro er overdreven og prinsippet om rettferdighet forsvinner.

Hvordan lærere avgjør hvilke tema som undervises som kontroversielle kan forstås ut fra teoriene om kriteriene på hva et kontroversielt spørsmål er. Lærere skal alltid kunne begrunne valgene sine og avgjøre hvilke tema som skal få oppmerksomhet i undervisningen og

hvordan temaene skal diskuteres i klasserommet. Videre vil jeg gjøre rede for begrepet safe space og debatten som florerer rundt dette.

2.2 Hvorfor undervise i kontroversielle temaer

I det demokratiske samfunnet betyr utdanningen at man stadig må velge mellom delvis motstridende mål (Flensner, 2020, s. 3). Skolen har som et mål å danne demokratiske borgere som har rett til ytringsfrihet, meningsfrihet og religionsfrihet. Samtidig skal kunnskap om viktige samfunnsspørsmål og verdier som respekt og likeverd videreformidles. I pedagogikken vil det si at noen problemer kan oppfattes som kontroversielle, da de består av interessekonflikter og forskjellige synspunkter (Ljunggren, Unemar Öst & Englund, 2015). Dette gjelder spesielt spørsmål knyttet til religion i et multireligiøst og sekulært samfunn. I diskusjonen om didaktikken om undervisning i situasjoner som berører svenske skoler, er et viktig poeng som fremmes at kontroversielle temaer må sees i konteksten den befinner seg i. At et spørsmål er kontekstavhengig betyr at det i klasserommet vil være utfordrende å avgjøre hvilke spørsmål som skal undervises som kontroversielle og hvilke ikke, da det ikke er gitt hvilke temaer som skal fremstilles som kontroversielle i skolen.

Likevel er det flere grunner til hvorfor man bør inkludere kontroversielle tema i undervisningen. Stradling (1984, i Europarådet, 2017, s. 14) sine begrunnelser deles inn i saksrelaterte og prosessrelaterte grunner. De saksrelaterte grunnene dreier seg om at temaene i seg selv er viktige. Temaene kan både berøre elevenes liv direkte og indirekte på de sosiale, økonomiske, politiske eller moralske områdene. Videre forklares det hvordan det å unngå diskusjoner og informering av kontroversielle spørsmål hos elevene, vil skape et stort hull i utdanningen. Dessuten lever man i en tid hvor elevene har tilgang til internett der det stadig deles nyheter som går viralt. Elevene kan eksponeres for sensitive tema som lærerne må kunne forklare og diskutere i klasserommet.

De prosessrelaterte grunnene har, i motsetning til de saksrelaterte grunnene, en større vektlegging på hva diskusjonen kan bidra med enn hva innholdet i temaet er (Stradling, 1984 i Europarådet, 2017, s. 15). Det vil si at fokuset ligger mer på hvordan diskusjonen kan bidra til læring, utvikling av atferd og positive holdninger. Under de prosessrelaterte grunnene kan

man dele inn tre kategorier: personlige grunner, tverrfaglige grunner og demokrati styrkende grunner. De personlige grunnene handler om at elevene utvikler strategier og metoder knyttet opp mot demokratiet. Elevene blir lært opp til å diskutere kontroversielle temaer på en produktiv måte. Prinsippet for å delta i diskusjonen er først og fremst å ufarliggjøre diskusjonen av temaet og forstå at konflikt ikke er farlig. Elevene kan lære seg å delta på en sivilisert måte som kan bidra til forståelse for at alle andres synspunkter er viktige i demokratiet. De tverrfaglige grunnene handler mer om hvilke ferdigheter og evner som elevene kan utvikle i dialogen om kontroversielle temaer. I dialogen om kontroversielle temaer kan elevene utnytte språk- og kommunikasjonsferdigheter. Ikke minst bruker elevene evnene til å opprettholde en kompleks dialog som innebærer samarbeid, utforskning og kreativ tenking. De demokratistyrkende grunnene under de prosessrelaterte grunnene viser til hvordan diskusjonen kan bidra til økt politisk interesse og politisk engasjement hos elevene. Andre demokrati styrkende grunner er at diskusjonen kan øke elevenes interesse for spørsmål hentet fra samfunnet utenfor skolen rammer, som senere gir økt sannsynlighet for at elevene engasjerer seg i frivillig arbeid og stemmer.

I overordnet del finner vi legitimitet for å drøfte kontroversielle tema i klassen, selv om det ikke eksplisitt nevnes at man skal inkludere kontroversielle tema. Likevel kan man finne legitimitet i overordnet del, under demokrati og medborgerskap, en inngang til å bruke kontroversielle temaer i undervisningen. Opplæringen i demokrati og medborgerskap skal bidra til at elevene forstår sammenhengen mellom demokrati og menneskerettigheter som stemmerett, ytringsfrihet og organisasjonsfrihet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil si at elevene skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk. Gjennom arbeidet med teamet skal elevene utvikle ferdigheter og kunnskap i møte med ulike utfordringer og dilemmaer i forbindelse med demokratiske prinsipper. Elevene skal kunne forstå at i dilemmaer så anerkjennes både flertallets rett og mindretallets rettigheter. Å trene opp elevene til å tenke kritisk, håndtere meningsbrytning og respektere uenighet står sentralt for demokratisk deltakelse.

Under folkehelse og livsmestring beskrives det hvordan teamet skal gi elevene muligheter til å ta ansvarlige valg i livet. Temaet skal bidra til at elevene får læring i å håndtere medgang og motgang, og å håndtere personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det handler om at elevene skal kunne forstå betydningen av mellommenneskelige relasjoner og å kunne håndtere relasjoner, følelser og tanker.

Innenfor bærekraftig utvikling har skolen i oppdrag å legge til rette for at elevene kan forstå samfunnets utvikling og forstå hvordan grunnleggende dilemmaer kan håndteres (Kunnskapsdepartementet, 2017). I arbeidet med temaet skal elevene være kompetente til å ta ansvarlige valg og handle etisk. Det vil si at elevene skal kunne utvikle forståelse for at valg som tas og handlinger som gjøres har betydning og gir konsekvenser. Det er ulike problemstillinger som konflikter, likestilling, utdanning, helse, klima og miljø, fordeling av ressurser og fattigdom som hører til hjemme under dette temaet.

I læreplanen i KRLE finner vi legitimitet for å drøfte kontroversielle tema i klassen. Under fagets relevans og sentrale verdier står det nedfelt hvordan KRLE er et fag der elevene gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget legger opp til at man skal kunne forstå seg selv, andre og verden rundt. KRLE skal gi elevene øving i refleksjon forankret i etikk og samtidig bidra til utvikling av elevens dømmekraft i hverdagen og i møte med utfordringer i samfunnet.

Herunder er to av kjerneelementene i KRLE-faget, at elevene skal kunne ta andres perspektiver og reflektere etisk. Det vil si at faget skal bidra til at elevene med sine synspunkter og holdninger skal utvikle forståelse for at andre har ulike perspektiver enn dem selv gjennom refleksjon og samtale. Faget bidrar til at elever med ulik sosial og kulturell, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn utvikler interesse og respekt for hverandre. Dessuten skal elevene gjennom etisk refleksjon få muligheten til å drøfte og håndtere spørsmål, utfordringer og konflikter ved hjelp av egen bakgrunn i erfaring og innlevelse.

I min avhandling er det også hensiktsmessig å se på kompetansemålene etter syvende trinn som tar for seg målene for opplæringen i KRLE. Elevene skal utvikle kompetanse til å forstå og undersøke andre religioner og livssyn, og reflektere over etiske og eksistensielle spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik kompetanse utvikles gjennom samtaler og meningsbrytninger, hvor de uttrykker egne meninger og kan ta andres perspektiver. Det blir presisert at læreren skal tilrettelegge for elevmedvirkning og bidra til lærelyst gjennom ulike arbeidsmåter å jobbe med KRLE-faget på. Elevene skal få muligheten til å prøve seg fram, og dette vises i ett kompetansemål etter syvende trinn i KRLE der elevene skal utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer i utfordringene hverdagen og

samfunnet har å by på (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dessuten skal elevene gjøre rede for hva menneskerettighetene innebærer for religionsfrihet, ytringsfrihet og religiøse minoriteters situasjon i Norge. Det vil si at elevene skal bli kjent med hvilke rettigheter som berører det norske folket og hvordan disse kan utfordre hverandre.

2.4 Hvordan undervise i kontroversielle temaer

I denne delen av teorien skal jeg redegjøre for hvilke utfordringer som lærerne kan møte på i undervisningen om kontroversielle temaer. Utfordringene innebærer flere sider ved pedagogikken og lærerens håndtering av kontroversielle temaer kan forstås ut ifra hvilke utfordringer som oppstår i deres klasserom. Med andre ord skal jeg først presentere hvilke utfordringer lærerne rapporterte i undervisningen i kontroversielle spørsmål. Deretter skal jeg gjøre rede for ulike undervisningsstrategier og tilnærminger som er hensiktsmessige i besvarelsen av min problemstilling.

Kontroversielle temaer kan ofte skape uenighet på grunn av verdi- og interessekonfliktene som finner sted. Spørsmålene kan vekke følelser og har dermed større potensial til å skape splittelser mellom mennesker. Videre har Stradling (1984, i Europarådet, 2017) nevnt spesifikke, pedagogiske utfordringer som kan oppstå ved å undervise i kontroversielle tema. Utfordringene kan deles i fem kategorier: undervisningsstrategi, hensyn til elevers følelser, stemning og kontroll i klasserommet, mangel på spesialkunnskap og til slutt håndtering av spontane kommentarer og spørsmål. Når det gjelder undervisningsstrategier så diskuteres det mye i litteraturen hvilke strategier som kan redusere risiko for at læreren blir beskyldt for å være partisk når de tar opp kontroversielle tema. Hvordan læreren håndterer egne erfaringer og meninger, samtidig elevenes erfaringer og meninger er avgjørende. Lærere har rapportert at de bekymrer seg for å fremstå som partiske i undervisning om kontroversielle spørsmål, der de også selv føler på risikoen for å gi uttrykk for forutinntatte meninger. Bekymringen er også merkbar på grunn av ansvarligheten læreren har.

En annen utfordring er at kontroversielle temaer innebærer en risiko for å negativt påvirke elevers følelser (Europarådet, 2017, s. 15). Lærerens oppmuntring til at elevene skal si deres meninger kan misforstås og tolkes som at læreren tillater ekstreme ytringer og holdninger i klasserommet. Det kan resultere i at elever opplever krenkelse, trakassering eller føle seg

såret. Lærere bekymrer seg for at elevene innstilles negativt i diskusjonen seg i mellom, og at følelsesmessige reaksjoner kan oppstå. Det ble rapportert at lærere opplevde at elever tok til seg andre elevers kommentarer personlig i spørsmål som særlig gjaldt religion og kultur. Noen elever opplever også at læreren dømmer deres meninger som ukorrekte. Det er en stor risiko da elevene kan trekke seg unna læringsprosessen fordi de er redde for ekskludering og mobbing.

Den tredje utfordringen handler om hvordan lærere skal kunne opprettholde stemningen og kontrollen i klassen slik at diskusjonen ikke tar overhånd (Europarådet, 2017, s. 17). Konflikter knyttet til sterke følelser kan eskalere og på den måten svekke tryggheten. Læreren kan oppleve å miste kontroll og i verste fall påvirke relasjonene til elevene negativt. Utfordringen er å beholde kontrollen og tilrettelegge for riktig stemning, men det krever at læreren er forberedt, fleksibel og tenker raskt. Herunder er også en utfordring at diskusjonen ikke finner sted og engasjerer elevene. Lærere kan altså møte på likegyldighet i de store langvarige spørsmålene som finner sted i samfunnet, der standpunktene er så velkjente at de ikke lenger vekker sterk interesse.

Den fjerde utfordringen handler om at kontroversielle spørsmål ofte stiller krav til spesialkunnskap som lærere ikke alltid har, og særlig kan spørsmålene oppleves som mer utfordrende når temaene er meget aktuelle da læreren må kunne holde seg oppdatert (Europarådet, 2017, s. 17). Dessuten kan lærere bli skremt av å undervise i kontroversielle tema, fordi de ikke lenger har rollen som ekspert på mange felt og mangelen på spesialkunnskap kan endre hvordan elevene ser opp til læreren.

Avslutningsvis er den femte utfordringen kategorisert som håndtering av spontane spørsmål og kommentarer (Europarådet, 2017, s. 18). Det er ingen fast oppskrift på hvordan man skal håndtere spontane spørsmål eller kommentarer fra elevene på best mulig måte. Dessuten har elever en større tilgang til sosiale medier og internett, noe som gjør det utfordrende for læreren å vite hvilke spørsmål som kan dukke opp og hvordan disse kan påvirke stemningen og medelevene i klassen. Læreren uttrykket i en rapport (Philpott et al., 2013 i Europarådet, 2017, s. 18) at håndtering av de spontane innspillene var en av de største utfordringene.

I Norge kritiseres KRLE-undervisningen for å unngå kontroversielle spørsmål og konfliktfylte perspektiver (Anker & Von Der Lippe, 2016, s. 261). Lærere i norske skoler har

opplevd at skolen ikke legger opp til diskusjon og samarbeid mellom lærere seg imellom, over hvordan man skal håndtere kontroversielle tema i undervisning. I undersøkelsen til Anker & Von Der Lippe (2016, s. 265) så det ut til at lærere for det meste var overlatt til seg selv i undervisningen om hendelsen 22. juli. Med andre ord var det ingen felles strategi lærerne tok i bruk, men det var bred enighet om at lærerne skulle ta hensyn til elevene og trække varsomt inn i temaet som er sensitivt. For noen lærere var det enklere å snakke om hendelsen og bruke det i egen undervisning, mens andre bevisst valgte å utelukke temaet av ulike årsaker. Det var lærere som var personlig berørt av hendelsen, men også lærere som ikke ønsket å ta opp tema for at elevene skulle skjermes.

Ut ifra hvilke muligheter og utfordringer som hører til i diskusjonen av kontroversielle temaer i klasserommet, har ulike undervisningsstrategier og tilnærminger utviklet seg i tråd med dette. En av tilnærmingene jeg ønsker å redegjøre for er Hand (2007, s. 69) sine to tilnærminger som kalles for directive teaching eller non-directive teaching. På norsk kan de oversettes til: åpen tilnærming eller avgjort tilnærming. Hvis temaet er kontroversielt, skal det undervises åpent i klasserommet. Det betyr at det skal være rom for flere innspill og synspunkter da det ikke er noe mål om å fremme et korrekt svar på spørsmålet. Læreren må forstå fra å fremme et synspunkt som det rette. I motsetning til dette skal spørsmål som ikke er kontroversielle undervises som avgjort eller ferdigstilte. Med dette menes det at læreren skal forsøke å dirigere elevene til å lene seg mot et avgjørende svar. Et eksempel er temaet om jordens form som lenge har vært diskutert og fremdeles kan skape debatter. Noen vil argumentere for at jorden er flat, men majoriteten vil påstå at jorden er rund basert på kunnskap og vitenskapelig bevis. I følge Hand (2007) sitt epistemiske kriterie er ikke dette et kontroversielt spørsmål da kunnskapen vi har viser at jorden er rund, derfor skal temaet undervises som ferdigstilt.

Flere har ment at tilnærmingene til Hand (2007) som beskrives som åpen og avgjort, er for rigide. På bakgrunn av dette har Warnick & Smith (2014, s. 241) foreslått en mellomting som de kalles for soft directive teaching, som handler om at læreren må få elevene til å utvikle troen på at de selv kan være rasjonelle. Læreren må ha tillit til at elevene kan komme med egne logiske svar og argumentasjoner. Soft directive tilnærmingene vil ha mer fokus på at elevene står i sentrum og tilliten vil være sterkere, fordi elevene har mer frihet til å undersøke på egen hånd. For å kunne få til dette må læreren begrense den avgjørende tilnærmingen. Den avgjørende tilnærmingen får læreren til å fremme et bestemt synspunkt og kan resultere i et

asymmetrisk maktforhold. Elevene er lydige og gjør det læreren sier på grunn av deres autoritet. Læreren må derfor unngå å fortelle elevene hva som er rett posisjon, da det kan gi signal for at elevene ikke har tillit og begrense elevenes mulighet til å basere seg på evidens. Det læreren gjør i en soft directive-teaching er å synliggjøre sitt standpunkt, uten å forsøke å få elevene til å mene det samme (Warnick & Smith, 2014, s. 241). Læreren skal kunne forklare sine grunner for deres standpunkt uten å overbevise elevene om at deres standpunkt er det rette. Tilnærmingen må også basere seg på at læreren kan stå mer åpent og akseptere å feile.

To andre tilnærminger til hvordan man kan jobbe med kontroversielle temaer beskriver Warren (2004) som: den planlagte undervisningen og den spontane undervisningen. Den planlagte undervisningen handler om at læreren på forhånd planlegger å undervise om ett eller flere kontroversielle spørsmål og har forberedt timen i forkant, så langt det lar seg gjøre. Det vil si læreren er bevisst på å ta opp temaet i klasserommet og kan i større grad gjennomføre timen den er sett for seg. Læreren må ha pedagogiske begrunnelser for hvorfor og hvordan de velger å ta noe inn i klasserommet (Von Der Lippe i Jelstad, 2020). Det vil si at læreren må tenke over blant annet hva formålet med undervisningen skal være, hvilken kontekst man befinner seg i, om temaet er sensitivt og om klasserommet er trygt.

I motsetning til den planlagte undervisningen, har vi den spontane, ikke-planlagte undervisningen som handler om at kontroversielle spørsmål dukker opp uplanlagt i timen. Det spontane kan også kalles for 'hot moments', eller opphetede øyeblikk på norsk, som beskriver øyeblikk eller situasjoner der menneskers motstridende oppfatninger og følelser gir for høy temperatur (Warren, 2004). Når slike situasjoner oppstår er det viktig at læreren tar en ansvarlig rolle for å både beskytte eleven som skapte det hete øyeblikket og elevene rundt. Til tross for at de hete situasjonene kan være ukomfortable og ofte utfordrende, er det viktig at læreren kan utnytte læringsmulighetene og det er en sjanse for at elevene kan komme ut litt klokere med flere mangfoldige perspektiver. For å kunne gripe øyeblikket og snu det om til en lærings situasjon, forventes det visse ting av læreren. Første premiss er at læreren må tørre å stå i det hele. For det andre skal ikke læreren stemple eleven, men heller løfte saken vekk fra eleven. Elevene skal også trenes til å forstå andres meninger og posisjoner de selv ikke har eller er enige i. Lærers rolle innebærer å lytte til elevene, stille spørsmål som kan bidra til dialog og igangsetting av tanker, og gjenta andres meninger slik at de anerkjennes og blir hørt av alle.

Andre pedagogiske strategier lærere benytter seg av i møte med kontroversielle temaer presenteres av Hess & McAvoy (2014, s. 174). Strategiene kalles for avoidance og deliberasjon. Avoidance kan oversettes til norsk som unngåelse og strategien handler nettopp om at lærere unngår å trekke fram og bruke kontroversielle spørsmål eller temaer i undervisningen for å hindre konflikt. Det er flere årsaker til hvorfor lærere ønsker å utelukke kontroversielle temaer i undervisningen (Hess & McAvoy, 2014, s. 174). Ønske om å opprettholde et trygt klasserom for alle står høyt. Elevene skal få slippe å komme i posisjoner der de må forsvare seg selv i temaer som kan være sensitive og emosjonelle. Læreren står ansvarlig for å ta vare på hver og en elev i et positivt, psykososialt klasseklime. Derfor kan en annen begrunnelse være at andre temaer som ikke er sensitive eller kontroversielle kan være mer hensiktsmessige for trening på deliberasjon. Læreren kan også ha personlige årsaker til å styre unna kontroversielle spørsmål for å unngå personlig ubehag. Ubehaget kan oppstå av ulike grunner. Læreren kan oppleve en situasjon med mye spenning der meninger og synspunkter kan være motstridende. Dessuten kan mangel på kunnskap om temaet og følelsen av å miste kontroll være andre grunner til hvorfor læreren kan bli ukomfortabel.

Strategien deliberasjon derimot, benyttes av lærere som ønsker å gi elevene muligheten til å undersøke andre medelevers perspektiver. Mange lærere ser fornuften med å inkludere kontroversielle temaer på en trygg arena som skolen, da elevene får trene på demokratisk deltagelse og på den måten forberede seg til det virkelige livet (Hess & McAvoy, 2014, s. 176-177). Ved bruk av denne strategien kan elevene utvikle viktige og essensielle ferdigheter i utdanningen som for eksempel rettferdighet og engasjement. Læreren sin rolle blir å oppmuntre elever til å stå opp for seg selv og samtidig hjelpe alle med å formulere uttalelser som er mindre sårende for andre. Strategien brukes av lærerne som mener det ikke er noe positivt utfall av å unngå temaet i klasserommet (Hess & McAvoy, 2014, s. 177). Dersom læreren lar være å snakke om temaet i deres klasse, så vil det ikke nødvendigvis resultere i at det aldri blir snakket om igjen. Risikoen er at samtalen kan finne sted utenfor lærerens rekkevidde, slik som i gangen, friminuttet, på fritiden eller på internett. Da vil ikke læreren få sjansen til å veilede elevene og eventuelt korrigere insensitive kommentarer eller misoppfattede meninger.

Stradling (1984 i Europarådet, 2017, s. 16) gjør rede for andre relevante undervisningsstrategier i undervisning i kontroversielle temaer. Hver og en

undervisningsstrategi har videreutviklet seg med tiden og fått representasjon i flere publikasjoner. Flere av strategiene innebærer både fordeler og ulemper. Aller først presenteres strategien for hvordan læreren skal være en nøytral ordstyrer. Det vil si at læreren ikke skal komme med personlige meninger og standpunkter. For å unngå å påvirke elevene og deres troverdighet til læreren, skal læreren bare lede dialogen. Deretter kommer den andre strategien der læreren må kunne balansere de ulike synspunktene elevene skal eksponeres for (Stradling, 1984 i Europarådet, 2017, s. 16). Fordelen er at elevene kan utvikle nye ideer og argumenter i møte med mangfoldet av meninger og uttrykk, men ulempen er at elevene kan misoppfatte at alle synspunktene er like fornuftige og godt begrunnet. Dessuten kan ekstreme ytringer og fordommer finne sted. En annen strategi læreren kan benytte seg av kalles for djavelens advokat, der læreren bevisst står i mot det standpunktet elevene har (Stradling, 1984 i Europarådet, 2017, s. 16). Fordelen er at ulike meninger kommer til syne og blir tatt på alvor, mens ulempen kan være at elevene begynner å tro at læreren faktisk har de synspunktene som blir lagt frem. Å være åpent engasjert er en strategi der læreren avslører eget synspunkt og fordelen er at elevene blir bevisste over lærerens meninger og metoder kan bli innlært for hvordan man kan håndtere kontroversielle tema (Stradling, 1984 i Europarådet, 2017, s. 16). Utfordringen er at elevene bare sier seg enig med lærerens meninger fordi de ser opp til læreren. Ved en alliert strategi står læreren på en side av saken med en elev eller en elevgruppe. Slik får svakere elever eller utsatte grupper en stemme ved hjelp av at læreren videreutvikler argumenter. En svakhet ved denne strategien er at elevene kan tro at læreren bare kommer med egne ytringer eller favoriserer noen elever. Dersom læreren benytter seg av strategien 'offisiell linje', så fremmer læreren synspunkter i likhet med de som myndighetene har (Stradling, 1984 i Europarådet, 2017, s. 16). Slik vil læreren beskyttes mot kritikk av myndighetene og undervisningen får en offisiell legitimitet. Det betyr ikke nødvendigvis at tilnærmingen er enkel, da lærere kan ha en annen mening enn myndighetene. Dessuten kan elever forstå det som at deres egne synspunkter ikke har betydning fordi det bare er ett syn som fremmes.

Det er flere ulike undervisningsstrategier som kan brukes i undervisningen om kontroversielle spørsmål, til tross for at målet med undervisningen er det samme. Dette kan forstås i Ljunggren (et al., 2015, s. 52-57) sine beskrivelser av de fem undervisningsstrategiene i artikkelen deres. Artikkelen baserer seg på svensk klasseromsforskning som undersøker hvordan lærere forholder seg til rasistiske uttalelser. Et dilemma lærere rapporterte de ofte sto i var elevenes ytringsfrihet versus beskyttelse av

elevenes integritet. Dersom rasistiske ytringer kom fram i klasseromsinteraksjonen, sto læreren i et valg om å bruke ytringene til videre samtale eller begrense samtalerommet. Det gjaldt å finne ut hvilken undervisning som kunne motvirke rasismen blant elevene. Fordelen med å utnytte muligheten til å skape dialog på bakgrunn av de rasistiske ytringene, er at elevene får diskutert reelle, sosiale problemer. Noen lærere begrunner valget for å utvikle en samtale med at samspillet kan basere seg på det verdibaserte oppdraget skolen har forankret i styringsdokumentene. I et klasserom der samtalerommet er åpent og fritt, kan diskusjoner ta større plass og rasistiske ytringer utfordres. Andre lærere velger ikke å svare på rasistiske ytringer, fordi de ikke har fornærmet noen og lar samtalen fortsette. I artikkelen blir det poengtert at lærere uansett bør finne en undervisningsstrategi som kan hindre rasistiske uttrykk eller lignende i framtiden (Ljunggren et al., 2015).

Den første strategien som presenteres er den dialogiske undervisningen. Den dialogiske undervisningen bruker dialog og demokratisk samtale for å utfordre rasistiske synspunkter. Det innebærer at elevene får muligheten til å si deres egne meninger og standpunkter, slik at disse kan møtes på tvers og prøves mot hverandre. Den grunnleggende tanken er at rasistisk tro kan endres gjennom utfordrende kommunikasjon og en flersidig samtale (Ljunggren et al., 2015, s. 53).

Den andre strategien kalles for en kunnskapsformidlende undervisning, der elevene skal kunne utvikle kunnskap nok til å utfordre rasistisk tro. Gjennom utforskning av ny kunnskap om for eksempel historie og kultur til etniske minoriteter, kan elevene bekjempe stereotyper. Strategien baserer seg på en forestilling om at manglende kunnskap er en underliggende årsak til rasisme (Ljunggren et al., 2015, s. 53).

En tredje strategi lærere kan bruke i forhindring av rasistiske uttrykk, er verdiformidlende undervisning. Målet med en verdiformidlende undervisning er forme og formidle konkrete verdier i undervisningen. Gjennom undervisningen skal elevene få muligheten til å utvikle verdier i henhold til hendelser fra fortiden eller som er aktuelle i nåtiden, eller i en spesifikk samtale om verdienes betydning. Rasismen kan forebygges dersom elevene får et ønske om å sosialisere seg og snakke om verdier (Ljunggren et al., 2015, s. 53).

Den fjerde undervisningsstrategien er den normkritiske undervisningen. Målet er å se på både dagens samfunn og tidligere historiske strukturer og mønstre, for å se hva som har fungert av

normer, diskriminering og privilegier. Elevene skal også se på systemer for ekskludering, inkludering og utnyttelse for å kunne gi muligheten til å utfordre undertrykkende tro og systemer i samfunnet. Grunntanken her er at dominante normsystemer i samfunnet kan være årsaken til rasistiske holdninger. Ved bruk av denne undervisningsstrategien kan elever få et kritisk perspektiv på samfunnets maktforhold og systemer (Ljunggren et al, 2015, s. 54).

Den relasjonelle undervisningen er en femte strategi lærere bruker i håndteringen av rasistiske uttrykk. For at elevene skal ta del i det positive læringsmiljøet, skal læreren bygge gode relasjoner. Gjennom gode relasjoner får elevene gode opplevelser som hjelper dem i møte med andre mennesker i framtiden. Dersom elevene opplever medfølelse, respekt, omsorg og solidaritet, så vil det smitte over på hvordan elevene oppfører seg med andre. Den relasjonelle undervisningen bygger på en forestilling om at årsaken til rasisme er et negativt forhold til seg selv (Ljunggren et al, 2015, s. 54).

Det er selvsagt noen utfordringer som lærerne opplever ved å bruke kontroversielle temaer i undervisningen.. Mange lærere er engstelige over hvordan de kompliserte temaene som diskuteres i undervisningen, kan berøre og påvirke elevene. Samtidig rapporterer lærere at de frykter å fremstå som partiske og at ressursene er utilstrekkelige. Dette fører til at læreren ikke får utviklet evne til å håndtere kontroversielle spørsmål. Det er bred enighet om at det ikke finnes ett svar på hvordan man kan imøtekomme alle utfordringene, og det er nettopp derfor de ulike undervisningsmetodene og strategiene er metoder for å inkludere kontroversielle temaer i spesifikke situasjoner og individuelle utfordringer.

3. Metode

3.1 Kvalitative metoder

I dette metodekapittelet gjør jeg rede for hvilke metoder jeg har benyttet meg av i min masteroppgave. Tradisjonelt skiller mye av samfunnsvitenskapen mellom to ulike datainnsamlingsmetoder: de kvalitative og de kvantitative. Kvalitative metoder anses å romme mer ord og tekster, og kvantitative metoder kjennetegnes ved tall og statistikk (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Styrken til kvalitative metoder er at de fremskaffer kunnskap om hvorfor ting er som de er. Dessuten karakteriseres de kvalitative metodene som at de har en induktiv tilnærming, som vil si at forskeren går ut i feltet med et helt åpent sinn. Med dette menes det at forskerens forforståelse og forutinntatte holdninger ikke skal bestemme hva som skal bli lagt merke til. Forskeren skal registrere det som skjer uten å ha gjort seg noen tanker på forhånd. De kvantitative metodene derimot, vil sees på som mer deduktive og er det motsatte av induktiv tilnærming. Med en deduktiv tilnærming vet forskeren klart på forhånd hva man skal se etter for så å bekrefte eller avkrefte hypoteser (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Begge metodene gir oss ulik informasjon, men jeg valgte å bruke kvalitativ metode da den egnet seg best for å besvare oppgaven min.

I min undersøkelse er fokuset hvordan lærere opplever å undervise i kontroversielle temaer i KRLE-klasserommet. Det vil si jeg er ute etter lærerens egne, personlige opplevelser. Jeg bestemte meg for å bruke en kvalitativ metode, fordi jeg skulle undersøke hvilke meninger og opplevelser lærerne har, som ikke lar seg tallfestes eller måles. På denne måten kunne jeg få et innenfraperspektiv og få muligheten til å utspørre ting jeg ellers ikke hadde fått på samme måte som med et spørreskjema.

I forskningen må informasjon kunne samles på en systematisk og gjennomtenkt måte. Med andre ord kalles dette for datainnsamling og innebærer hvordan man går fram for å samle inn informasjon som sammenlignes med vår oppfatning og våre opplevelser (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 43). For å samle inn data som kan besvare problemstillingen min på best mulig måte, har jeg valgt å benytte meg av kvalitative forskningsmetoder da kvalitative data egner seg for dybdeinformasjon. Jeg valgte å bruke to ulike datainnsamlingsmetoder som

kunne gi meg informasjon om lærerens opplevelser: intervju og observasjon. Jeg ønsket å benytte meg av en metodekombinasjon av disse datainnsamlingsmetodene, da jeg mener de ulike type dataene kan belyse en og samme prosess bestående av ulike nyanser og variasjoner (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Jeg har valgt å intervju lærere i forkant av en time for å se hvilke tanker og refleksjoner de har om kontroversielle temaer fra før av og hvordan de forbereder seg til timen. Deretter ønsket jeg å observere lærere holde en KRLE-time der de underviser i ett eller flere kontroversielle temaer, for å se om man kan gjenkjenne noe av det de har sagt på før-intervjuet og hvordan de står i de ulike situasjonene som oppstår i klasserommet. Avslutningsvis intervjuer jeg lærerne igjen etter timen deres for å få deres tolkning av det som har skjedd og gi dem muligheten til å komme med forklaringer.

Ulike datainnsamlingsmetoder vil kunne sette lys på ulike sider ved virkeligheten. Gjennom intervju vil jeg kunne få innsikt i intervjupersonens egne beskrivelser av situasjonen han eller hun befinner seg i (Dalland, 2017, s. 65). I henhold til min oppgave vil et intervju gi meg høyst relevant informasjon da jeg nettopp er ute etter hvordan lærere med egne ord kan forklare deres egne opplevelser. Dessuten kan man stille spørsmål om meninger og holdninger som vil gi nyanserte svar. Observasjonen gir kunnskap om hvordan mennesker samhandler og handler (Dalland, 2017, s. 94). Gjennom observasjon vil jeg kunne få ekte pålitelige data, fordi jeg kan stole på det jeg observerer. Ved å kombinere disse to datainnsamlingsmetodene så vil jeg gjennom observasjon kunne se hva lærerne gjør og gjennom intervju studere det lærerne sier at de gjør. Likevel skal man være klar over at intervjuets kvalitet og hva som blir observert, kan påvirkes av meg som forsker.

3.2 Utvalg

Tidlig i prosessen tok jeg valget om å rette undersøkelsen mot KRLE-lærere på barnetrinnet og ikke inkludere noen intervjuer og heller ei observasjoner av elever. Basert på oppgavens problemstilling var valget om å innhente informasjon om bare lærerne det mest fornuftige for min undersøkelse, da elevene ikke kunne gi meg like relevant informasjon om hvordan lærere selv opplever å undervise kontroversielle temaer i KRLE-klasserommet. Derfor var jeg på utkikk etter lærere med minst tre års erfaring i undervisning i KRLE på syvende trinn. Jeg

valgte bevisst å se etter syvende trinns lærere, da forskning viser at yngre barn også eksponeres for kontroversielle temaer.

Arbeidet med å finne aktuelle kandidater var tidkrevende og utfordrende, da mange lærere allerede hadde mye på eget plan og skolen befant seg i flere utfordringer fra før av. Dessuten var det flere lærere som ikke svarte på om de kunne delta eller ikke via en mail jeg hadde tilsendt med informasjon om mitt masterprosjekt. Det endte opp med at jeg kontaktet lærere jeg hadde eller hadde hatt relasjoner til og samtidig gikk jeg innom flere skoler i lokalmiljøet for å presentere meg selv og spørre om noen hadde muligheten til å delta i mitt masterprosjekt.

Lærerne som takket ja til å delta var to kvinner og en mann som jobbet i tre ulike barneskoler i Vestfold og Telemark fylkeskommune. Jeg valgte å gi lærerne de fiktive navnene “Hilde”, “Vilde” og “Erik” i min oppgave. Hilde er ei kvinne med 20 års erfaring i læreryrket og har i løpet av sine 20 år undervist åtte av dem på barneskolen. Hilde hadde jeg ingen relasjon til fra før av, men hun valgte å stille opp etter hun fikk høre hva masterprosjektet gikk ut på og ønsket å stille opp til både intervjuer og observasjoner. Det at jeg ikke kjente Hilde fra før av har både sine sterke og svake sider. Det positive var at jeg som intervjuer ikke kunne la henne påvirkes av noe tidligere relasjon til henne. Likevel så jeg en større utfordring i å måtte skape tillit med Hilde da vi ikke hadde noen kjennskap til hverandre fra før av. Jeg opplevde underveis i prosessen at jeg og Hilde kom nærmere hverandre og kunne skape en positiv og trygg relasjon som gjorde at resultatene ble nyttige og gode.

Vilde er ei kvinne med ni års erfaring i læreryrket og har undervist i KRLE i alle sine ni år i tillegg til andre fag som norsk, engelsk og samfunnsfag. Vilde og jeg har en viss tilhørighet til samme skole og derfor falt det naturlig for meg å spørre Vilde om hun ønsket å delta i mitt masterprosjekt. Dette takket Vilde ja til og vi avtalte tidspunkter for gjennomføringen ganske så raskt. Det var en ganske så avslappet intervjusituasjon og observasjonen var ikke noe å kommentere på heller, og dette kunne skyldes at jeg og Vilde hadde kjennskap til hverandre fra før av. Likevel hadde jeg i bakhodet at relasjonen vi hadde til hverandre kunne påvirke svarene og kanskje til og med observasjonen da det kunne hende at Vilde hadde gjort seg noen tanker om hvordan hun ønsket å portrettere seg selv. Fordelen var likevel at settingen virket mye mer avslappende og det skapte mer flyt i intervjuene.

Erik er en mann med seks års erfaring i læreryrket og har undervist i KRLE i alle sine seks år. Dessuten har Erik også undervist i matematikk og engelsk på syvende trinn. Han har tidligere erfaring med jobb i barnehage med bakgrunn i pedagogikk, men fant ut av at han ønsket å jobbe med litt større barn. Jeg bestemte meg en dag for å gå innom skolen jeg i min oppgave har kalt for “Rose skole” der jeg ble kjent med Erik som gjerne ville delta i masterprosjektet mitt. Etter å ha forklart hensikten med min undersøkelse og gangen i prosjektet, var det bare snakk om å avtale tider det passet for begge. Slik som med Hilde så jeg viktigheten i å bygge tillit sammen med Erik også. Jeg oppfattet situasjonen mellom meg og Erik som veldig trygg og åpen. Det virket som han kunne snakke avslappet og fritt under intervjuene til tross for at vi ikke hadde kjennskap til hverandre fra før av. Dette hjalp for min del, da jeg fikk nyttig data til videre analyse.

Uansett hvilket forhold jeg har til informantene mine, så er jeg klar over at jeg som intervjuer har en påvirkning på den som blir intervjuet og dette er noe som følges gjennom hele intervjuprosessen. Jeg forsøkte å ha et åpent kroppsspråk og nokså nøytralt språk, slik at jeg ikke påvirket intervjupersonens svar. Likevel er jeg klar over at emnet jeg snakker om kunne skape ubehag, fordi kontroversielle tema kan oppleves som sensitive og emosjonelle. Dessuten kan det være ekstra ukomfortabelt når jeg som fremmed stiller spørsmål som innebærer noe som kan påvirke eller trigge lærerne direkte. For å unngå å skape uønskede situasjoner, var jeg observant underveis i intervjuene slik at jeg eventuelt kunne lede dialogen over på noe annet for å bevare tryggheten og tilliten til informantene.

3.3 Intervju

Etttersom jeg er interessert i å vite hvordan lærere opplever å undervise i kontroversielle temaer i KRLE-klasserommet, har jeg valgt å benytte meg av kvalitative intervjuer. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer søker man etter intervjupersonens forståelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det vil si man søker etter betydning av hvordan intervjupersonen erfarer og avdekker deres egne opplevelser av verden uten vitenskapelige forklaringer i bakgrunn. Mine forskningsspørsmål var utformet på den måten at lærerne kunne med egne ord beskrive og reflektere svarene deres. Det ble ofte spurt om deres meninger og hvordan de ut fra eget ståsted opplevde ulike sider av samme hendelse. Jeg valgte å ha en semistrukturert

intervjuguide, som vil si at intervjuguiden er delvis strukturert på forhånd. En semistrukturert intervjuguide kjennetegnes ved at den har et spesifikt formål, den er planlagt, men samtidig fleksibel (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Grunnen til at jeg valgte en semistrukturert intervjuguide er fordi jeg på en side krever svar på spesifikke områder og på en annen side vil være åpen til å kunne utvikle oppfølgingsspørsmål til lærernes svar. Fordelen er nettopp at det skaper flyt i samtalen og åpner opp for forskjellige svar fra lærerne, noe jeg kunne se for meg var hensiktsmessig da jeg undersøkte hvordan hver og en lærer beskrev deres egne opplevelser. Det krevdes av meg som intervjuer å tilpasse spørsmålene i tråd med hvordan samtalen spilles ut (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 38).

Videre kan et intervju produsere kunnskap i samhandlingen mellom intervjuer og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76). I samspillet mellom intervjuer og intervjuprosessen i produksjon av kunnskap, fortsetter produksjonen videre gjennom transkripsjonen, analysen og rapporteringen. Hvilke data jeg får avhenger først og fremst av spørsmålene jeg stiller, intervjupersonens opplevelse av settingen og hvordan jeg som forsker tolker informasjonen. Jeg forsøkte å lage korte og presise spørsmål som skulle forstås lett og samtidig gi meg nok informasjon. Spørsmål som begynte med spørreordet 'hvordan' ga lærerne rom til å svare mer åpent. Det er de åpne spørsmålene som gir mer fullstendige svar ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 166). For å kunne få en utdypende forklaring og utvide forståelse for svarene i intervjuet, var det naturlig for meg å innimellom stille oppfølgingsspørsmål. Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål kunne jeg vurdere om jeg forstod lærerne riktig eller be dem forklare hva de mente med det de sa. Det krevdes av meg som intervjuer å ha viss fleksibilitet, evnen til å lytte aktivt og oppfølge intervjupersonens svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Derfor var det viktig for meg å skape en god intervjuopplevelse med lærerne, der jeg viste interesse for deres svar, lyttet aktivt etter hva de sa og samtidig brukte jeg mine kunnskaper om emnet til å formulere relevante oppfølgingsspørsmål.

3.3.1 Intervjuprosessen

Aller først var jeg bevisst over at jeg som forsker måtte foreta meg noen valg. Det første valget jeg foretok var at jeg ønsket intervjuet skulle fremme en målrettet dialog for å sikre meg ønsket informasjon. For at dialogen skulle tilpasses problemstillingen måtte jeg som

forsker bestemme meg for hvem som skulle intervjues og hvordan intervjupersonene skulle intervjues (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 62). Dessuten måtte jeg bestemme meg for hvor strukturerte intervjuene skulle være og legge en plan for gjennomføringen av intervjuene. Intervjuguidene var nokså strukturerte og jeg forsøkte å lage konkrete og korte spørsmål som ikke var lukkede (se vedlegg). Når det kom til hvilken målgruppe jeg var på utkikk etter så var det enkeltindivider, altså lærere på syvende trinn. Det var mer tjenlig for meg å intervju læreren alene for å innhente informasjon, og fordelen med dette var at intervjupersonen ikke behøvde å ta hensyn til hvordan han eller hun fremstod for andre enn meg (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). På den måten kunne jeg forvente at intervjupersonen svarte åpent og ærlig, og at informasjonen om hvordan den enkelte oppfattet situasjonen og fortolket virkeligheten sto sterkt.

Intervjuene ble gjennomført fysisk ansikt til ansikt der vi satt overfor hverandre. Fordelen med å gjennomføre intervjuet på denne måten er at forskeren har muligheten til å opprette en personlig relasjon til intervjupersonen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Slik kunne samtalen bli mer åpen og i tillegg kunne man få inn andre inntrykk som observasjon av kroppsspråket og ansiktsuttrykkene. Inntrykkene kunne bidra til et større bilde og dypere forståelse. I mine intervju har jeg benyttet meg av en båndopptaker slik at jeg hadde frie hender til å notere ned observasjonene. Dessuten gjorde det transkriberingen enklere. Å notere ned andre opplysninger ga meg fordelen til å se det større bildet, da det skjer mer i et intervju enn det som sies med ord (Dalland, 2017, s. 86). Jeg var glad for at jeg valgte å notere ned observasjoner underveis i samtalen slik at jeg kunne vurdere det som ble formidlet og så sørge for riktig tolkninger. Samtidig som det eksisterer fordeler med et ansikt til ansikt intervju, vil det naturligvis være noen utfordringer ved det også. I en situasjon der to personer sitter ovenfor hverandre kan også oppleves som litt anonymt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 69). Med andre ord vil det si at et manglende tillitsforhold kan forhindre at intervjupersonen svarer åpent og at intervjupersonen heller er mer forsiktig i sine uttalelser. Dette hadde jeg med meg i bakhodet da jeg analyserte intervjuene i etterkant.

Å transkribere intervjuene er en viktig del for analysen og forskeren må vurdere flere ting i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-206). Ved å transkribere et intervju så går formen fra muntlig tale til en skriftlig form, noe som forenkler analyseprosessen for forskeren. Det er ingen bestemt måte å transkribere intervjuene på, men det skal være fornuftig i henhold til oppgaven man besvarer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Det følger

naturligvis noen utfordringer i transkriberingsprosessen fordi mennesker kan uttrykke seg ulikt skriftlig og muntlig. Etter å ha gjort noen vurderinger kom jeg fram til to ting jeg skulle ta hensyn til. For det første var jeg veldig forsiktig med å lytte nøye til båndopptaket for å transkribere riktig. Jeg kunne pause midt i opptaket for å rekke å transkribere nøyaktig og ikke gå ut i fra hukommelsen min på hva som nettopp ble sagt. Prosessen var nødvendig for å få med seg alt som ble sagt riktig. For det andre forsøkte jeg å gjengi det aller meste utenom tenkepauser. Jeg ønsket ikke å få lærerne til å fremstå som uvitende eller “dumme” bare fordi de brukte tid på å formulere svarene deres. Dessuten var jeg veldig varsom med at budskapet ikke ble forandret etter jeg utelukket dette og gjorde det dessuten etter en nøye gjennomtenking og analyse. Jeg synes det er viktig at jeg er ærlig om valgene jeg foretok, da jeg er klar over at reliabiliteten kan ha blitt påvirket av dette.

3.4 Forskerens rolle

Intervjuets kvalitet avhenger i stor grad av kvalifikasjonene intervjueren har ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 195). Min kunnskap om temaet og mine samtaleferdigheter har en innvirkning på hvordan intervjuet utformer seg og hvilken kunnskap en sitter igjen med i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). De 10 intervju kvalifikasjonene omhandler kort fortalt om hvordan intervjueren kan være kompetent ved å ha ekspertise på emnet og på menneskelig interaksjon. Før, under og etter intervjuet må intervjueren ta valg for å kunne sikre kvalitet på kunnskapen som skapes aktivt gjennom spørsmål og svar. Jeg som forsker må vite hva det skal spørres om og hvordan, hvilke svar som skal tolkes og hvilke som ikke skal det. Det understrekes hvordan intervjueren har en avgjørende rolle for hvordan kvaliteten på kunnskapen som produseres er. Jeg forsøkte å unngå å være kun avhengig av teknikker og prosedyrer, men heller fokusere på interaksjonen jeg hadde med lærerne i konteksten vi befant oss i. Ved å lese meg opp på temaet i forkant kunne jeg formulere gode spørsmål for å innhente relevant informasjon.

3.5 Observasjon

I tillegg til å intervju lærerne brukte jeg observasjon som metode for å innhente data. Å bruke observasjon som metode var hensiktsmessig i henhold til min problemstilling, der jeg undersøker hvordan lærerne opplever å undervise i kontroversielle tema i KRLE-klasserommet. Jeg ville gjennom observasjonen se hva lærerne gjør i timen og om dette kan sees i lys av hva de sier de gjør under intervjuene. I en slik kombinasjon av observasjon og intervju, også kalt metodetriangulering, vil observasjonen gi nødvendige forutsetninger for intervjuet og intervjuet kan på samme måte bidra til å utfylle bildet observasjonen gir (Dalland, 2017, s. 96). Det vil si at metodene utfyller hverandre ved bruk av disse på en bevisst måte. Observasjonen kan dessuten utfylles med spørsmål som vi kan stille deltakeren (Dalland, 2017, s. 117). En av årsakene til at jeg valgte å ha et intervju i etterkant av observasjonen, var for å få muligheten til å spørre om begrunnelser for lærerens handlinger og se hvilke refleksjoner de satt igjen med.

3.5.1 Min observatørrolle

I observasjonen kunne jeg med mine egne øyne se hvordan læreren forholdt seg til sitt fysiske miljø. Jeg valgte å observere læreren holde en KRLE-time om kontroversielle tema for å se hvordan læreren opptrådte i klasserommet sammen med elevene. Gjennom en kvalitativ tilnærming måtte jeg bruke meg selv som et instrument i min egen forskning (Dalland, 2020, s. 103). Med andre ord vil det si at jeg som forsker avgjør hvilke data jeg får. Som observatør måtte jeg blant annet utnytte flere av mine sanser slik som hørselen og synet, som spiller en rolle for min innsamling av data. Hvordan jeg oppfatter det jeg observerer påvirkes av kvaliteten på mine sanser, min kunnskapsbank og min bakgrunn. Dersom forskeren er bevisst over egen forforståelse så vil det være en faktor for kvalitetssikringen av observasjonen.

Observasjon som metode krever at jeg som forsker tar vare på inntrykkene og setter flere observasjoner sammen for å kunne lære noe nytt om mennesket som observeres (Dalland, 2017, s. 97). For å kunne bevare inntrykkene valgte jeg å notere ned det jeg hadde observert i et observasjonsnotat for å enklere kunne bruke dataene i analysen. Før observasjonen la jeg en plan om å observere det læreren gjorde i løpet av timen med en særlig vektlegging på hvordan læreren responderer og samspiller med elevene i undervisningen i kontroversielle temaer. Før jeg inntok posisjonen min presenterte jeg meg kort for klassen hvem jeg var og

hvorfor jeg var tilstede.. Å presentere seg selv for feltet er viktig for at man ikke skal oppfattes som fremmed (Dalland, 2020, s. 107). I feltet jeg befinner meg i kan menneskene lure på hva slags person jeg er, mer enn hva jeg skal observere. Jeg som observatør prøvde å påvirke situasjonen minst mulig for å unngå å ødelegge informasjonsverdien, derfor ble det en kort presentasjon om hvem jeg var.

Jeg valgte å ha en rolle som fullstendig observatør. Det vil si at jeg holder meg på utsiden i settingen der handlingene pågår uten å være deltagende (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52). Jeg satt bakerst i klasserommet for å få best mulig oversikt over hele rommet og var til stede der alle handlingene foregikk, men valgte å være tilbaketrasket og kun observere. Fordelen med å ha en rolle som fullstendig observatør er at jeg i større grad kan unngå å endre oppførselen til de som blir observert og på den måten få informasjon som ikke er påvirket av min tilstedeværelse. På den andre siden mister jeg, som fullstendig observatør, muligheten til å avklare ting underveis med læreren. Likevel ville jeg ikke se på det som en altfor stor ulempe, da jeg allerede hadde satt opp et intervju i ettertid av timen for å nettopp kunne spørre læreren om det jeg observert.

3.6 Validitet og reliabilitet

For å sikre kvaliteten i arbeidet er det et sterkt krav om refleksivitet, som handler om hvor reflektert forskeren er om styrker og svakheter i forbindelse med måten informasjonen er innsamlet og behandlet på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Forskeren skal ha en åpen refleksjon over hvor gyldige funnene og resultatene er, og hvor pålitelige funnene og resultatene er. Det gjør man ved å reflektere over hvorvidt dataene kan vise til tolkningene og generaliseringene, og om det er noen åpenbare feil eller mangler i prosessen med datainnsamlingen. Jeg har forsøkt å behandle dataene varsomt og tolket dem med åpent sinn, men jeg er klar over at min forskerrolle aldri er nøytral og at min integritet kan påvirke hvordan jeg analyserer og fortolker dataene. Dessuten har jeg prøvd å beskrive gangen i prosjektet og resultatene med eventuelle avvik eller feil så nøyaktig som mulig for å sikre høy vitenskapelig kvalitet i masteravhandlingen min.

3.6.1 Validitet

Et annet ord for validitet er gyldighet, og handler kort fortalt om vi har dekning for fortolkningene av våre funn og resultater (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Valideringen skal gjennomsyre hele forskningsprosessen og fungere som en kvalitetskontroll av kunnskapsproduksjon. Det vil si at forskeren stadig kontrollerer funnenes troverdighet, pålitelighet og sannsynlighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Jeg er klar over at selv om intensjonen og målet var å observere læreren i sin helhet, så kan min integritet ha begrenset observasjonen min til en viss grad. Idealet er at en annen forsker som tar i bruk samme framgangsmåte som meg, vil kunne få samme resultater som meg dersom de bruker lik metode og framgang (Dalland, 2020, s. 60).

Intervjuer og observasjoner er ganske personavhengige og idealet vil ikke oppfylles på samme måte. At datainnsamlingsmetodene er personavhengige vil si at det avhenger av hvilke øyne som ser og hvilke ører som lytter (Dalland, 2020, s. 60). Ville en annen forsker gått inn i samme klasserom og observert samme lærer til samme tid, så kunne forskeren observert noe jeg ikke så selv. Det samme gjelder med intervjuene. Hadde en annen forsker intervjuet de samme informantene med mine intervjuguider, ville det ikke vært sikkert at resultatene skulle være de samme. Hvordan intervjuerens håndverksmessige dyktighet er, kan på den måten utgjøre forskjeller i resultatene. Et av normene for hvordan man skal gå frem med en forskningsmetode, er at resultatene skal kunne presenteres på den måten at de lar seg kontrolleres, kritiseres og etterprøves (Dalland, 2020, s. 60). Kvalitative metoder er likevel vanskelige å kontrollere resultatene til enn kvantitative metoder, fordi å gjennomføre samme undersøkelse vil mest sannsynlig ikke gi like resultater og det er lite mulig å gjenta en observasjon.

For å styrke oppgavens validitet har jeg bevisst forsøkt å sette inn noen tiltak. I forkant av intervjuene prøvde jeg å tilegne meg nok kunnskap om emnet jeg undersøkte slik at jeg kunne utarbeide intervjuguider som kunne gi meg nyttig data iført min problemstilling. Dessuten har jeg prøvd å beskrive gjennomføringen av undersøkelsen og gjort rede for mitt egne utgangspunkt så grundig som mulig. Forskeren kan aldri være verdinøytral, men det er viktig at forskeren er bevisst over egne verdier slik at verdiene kan på en bedre måte utnyttes til vitenskapelige formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 61). Jeg har forsøkt å behandle

resultatene varsomt og opptre med respekt i enhver menneskelig interaksjon. I møte med andre har jeg prøvd å ha et åpent sinn, samtidig være saklig og upartisk. Mitt engasjement for masterprosjektet har hjulpet meg med å være nysgjerrig og utforske flere sider ved undersøkelsen for å både finne fordeler og ulemper i hvert område.

3.6.2 Reliabilitet

Et annet ord for reliabilitet er pålitelighet, og handler om man kan stole på arbeidet som er presentert (Dalland, 2020, s. 58). For å bruke kvalitativt orienterte metoder er det noen grunnleggende normer for hvordan man bør gå frem. Det innebærer at resultater skal stemme overens med virkeligheten og skal kunne være kontrollerbare. Data skal brukes nøyaktig og systematisk, og forskerens rolle og forforståelse skal bevisstgjøres (Dalland, 2020, s. 58). Leseren skal ha mulighet til å vurdere forskerens pålitelighet ut ifra hvordan forskeren gjør rede for hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført, hvordan analysen har gått og hvordan funnene blir framstilt. Forskeren skal selv reflektere over hvilke feilkilder som kan ha påvirket resultatene. Jeg vet at konsekvensene for å ta snarveier er at undersøkelsens pålitelighet svekkes. Målet mitt var ikke å skrive og gjennomføre det perfekte masterprosjektet uten feil, men å få fram et ærlig arbeid som kan gi samfunnet nye bidrag i utviklingen av lærerens undervisningspraksis. Jeg mener det er viktigere at sannheten når fram enn å ha rett på det jeg forventet fra undersøkelsen.

I forbindelse med intervjuene mine er jeg klar over at en feilkilde i seg selv kan være kommunikasjonen mellom meg og intervjupersonen (Dalland, 2017, s. 63). En måte påliteligheten kan reduseres er dersom intervjupersonen misforstår spørsmålet og jeg som intervjuer skriver ned svaret unøyaktig. I mitt tilfelle der jeg tok i bruk båndopptaker kan lyden ha sviktet og transkriberingen som blir renskrevet kan ha mistet meningen i innholdet. For å unngå slike fallgruver har jeg testet lyden til båndopptakeren i et testintervju og gjennomført pilotintervjuer med andre. Slik fikk jeg også testet intervjuguidene på forhånd.

Dessuten kan det være vanskelig å sette ord på det man har observert. Under mine observasjoner var fokuset på hvordan læreren underviste i kontroversielle temaer i KRLE-klasserommet. Da så jeg etter hvordan læreren presenterte temaet, samhandlet med

elevene og responderte på deres utsagn. Ved å se etter vesentlige ting under observasjonen så var det enklere å bevare fokuset. Likevel vil jeg ikke tørre å påstå at jeg fikk med meg absolutt alt, da jeg satt bakerst og kunne få med meg elevenes interaksjoner mellom seg. Ved observasjoner kan visse feil også oppstå slik som å ikke oppfatte essensen i situasjonen og bli lett distraheret (Dalland, 2017, s. 63). Jeg var klar over at jeg kunne møte på utfordringer under datainnsamlingen min og prøvde derfor å gjøre et godt forarbeid ved å planlegge hva jeg skal observere og hvordan jeg skal notere ned inntrykkene på en systematisk måte.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Før gjennomføringen av observasjonen og intervjuene av lærerne, så undersøkte jeg hvilke etiske hensyn jeg måtte ta i min iakttagelse av forholdene som hadde betydning for mitt prosjekt. Bjørndal (2017, s. 155) forklarer hvordan formuleringen 'å ta i akt' handler om å vise respekt for mennesker som blir betraktet. Som pedagog og forsker vil man møte motstridende hensyn i arbeidet sitt som knyttes tett opp mot etikk. Etikk handler om egen refleksjon over egen moral (Gren, 2007 i Bjørndal, 2017, s. 155). Jeg forsøkte å tenke over hvilke regler, normer og vurderinger som kunne styre mine handlinger som forsker og hvordan min forskning kan være et bidrag til samfunnet uten at den går negativt utover deltakerne. Man skal underveis i hele prosessen tenke gjennom om det man gjør er etisk forsvarlig. Kvale & Brinkmann (2015, s. 95) beskriver fire områder innenfor de etiske retningslinjer for samfunnsforskningen som kan anses som usikkerhetsområder: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle.

Før undersøkelsen settes i gang er forskeren pliktig til å informere deltakerne om forskningsprosjektet (se vedlegg). Informert samtykke innebærer at de involverte deltakerne blir informert om formålet med undersøkelsen samtidig fordeler og mulige risikoer ved å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Forskningsdeltakerne skal også informeres om at deltakelsen er frivillig og at de har rett til å trekke seg når som helst ut av undersøkelsen. Ved å gi deltakerne disse rettighetene og opplyse om dem, tar forskeren vare på deltakerne. Målet mitt var å betrygge deltakerne og forsikre meg om at de fikk informasjonen de hadde krav på før de bestemte seg for om de ønsket å delta eller ikke. Når det gjelder observasjon så ville skjult observasjon på den ene siden vært et etisk problem, da

den man forsker på ikke vet at han eller hun blir observert (Bjørndal, 2017, s. 125). På den andre siden finnes det også en fordel med skjult observasjon slik som at observatøren kan i mindre grad påvirke den som blir observert og det vil være enklere å få tilgang til informasjon som skjules for de utenforstående. Til tross for fordelene ved skjult observasjon, konkluderte jeg med at det ikke er etisk riktig å observere lærerne uten å informere dem i forveien. Det var viktigere for meg å sikre etiske hensyn til deltakernes integritet og heller tilrettelegge for forholdene.

Forskeren må ta hensyn til den enkeltes person sin integritet. Den enkeltes person sin integritet handler om personens tanker, følelser og egenskaper, og det er enkeltpersonen selv som bestemmer hvem som kan nærme seg innholdet i denne informasjonen (Bjørndal, 2017, s. 157). Konfidensialitet i forskningen handler om å ha en enighet med deltakerne om hvordan dataene brukes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Informasjonen innebærer som oftest private data som potensielt kan identifisere og gjøre deltakerne gjenkjennelige for andre. I tillegg til det utdelte informasjonsskrivet, forklarte jeg informantene i forkant av intervjuet hvordan jeg som forsker tar vare på dataene og gjør mitt aller beste for å bevare deres anonymitet. På bakgrunn av dette har jeg derfor i oppgaven og transkriberingene gitt lærerne fiktive navn, skolene fiktive navn og jeg har ikke inkludert for mye informasjon om deres bakgrunn for å unngå at deltakerne er gjenkjennelige. Da det dukket opp navn på elever under samtalen, byttet jeg de ut med fiktive navn også.

Hvorfor konfidensialitet er et usikkerhetsområde og et etisk problem handler om at man på en side skal beskytte deltakerne med anonymiteten og på den andre siden kan dette tjene som alibi på forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dette er fordi forskeren kan tolke deltakerens svar uten å bli motsagt. På samme måte som anonymiteten skal beskytte deltakerne, kan den også frata dem stemmen i forskningen. Med andre ord vil det si at forskeren skal være ærlig og troverdig i sitt arbeid med avhandlingen uten å jukse om data og svar. Ved manipulasjon av datamaterialet vil det miste sin hensikt å tjene samfunnet.

Før forskeren setter i gang med undersøkelsen er det viktig å se hvilke positive- og negative konsekvenser deltakeren kan få ved å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Hvilke konsekvenser deltakerne får er noe forskeren må være klar over før gjennomføringen av undersøkelsen. Risikoen for å skade en deltaker skal være lavest mulig. Nyttan av å gjennomføre prosjektet skal derfor veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren. Det vil si

at deltakernes fordeler og betydningen av oppnådd kunnskap skal stå såpass mye sterkere enn de potensielle risikoene, at prosjektet skal kunne la seg gjennomføre. Jeg som forsker står ansvarlig for å reflektere over hvilke konsekvenser deltakerne kan få. Mulige negative konsekvenser kan for eksempel være utsagn informantene angret på å ha sagt, eller at jeg som forsker setter informanten i dårlig lys ved å transkribere alt ordrett fra talespråket til skriftspråket etter et intervju. Etter intervjuene ville jeg alltid spørre informantene om hvordan det gikk og om de følte de fikk sagt det de ville. I et av intervjuene med en lærer ble jeg spurt om å fjerne et utsagn som informanten ikke ville ha med likevel. Jeg som forsker tok dette seriøst og forsikret læreren om at utsagnet ikke skal brukes eller skrives ned noe sted. Jeg satte pris på at læreren var trygg nok til å si ifra og jeg satte ingen spørsmålstegn ved hvorfor læreren ønsket å trekke tilbake det ene utsagnet.

Dermed kommer vi avslutningsvis til det siste området innenfor etiske retningslinjer som handler om forskerens rolle. Som tidligere nevnt avhenger kvaliteten på kunnskapen forskningen gir forskerens integritet. Forskerens moralske ansvarlighet skal gjennomsyres under hele prosessen, enten om det gjelder forskerens erfaring, kunnskap, rettferdighet eller ærlighet, så er dette viktige faktorer for forskerens integritet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det stilles etiske og strenge krav til forskeren om den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som presenteres. Det betyr at funnene skal være så nøyaktige og representative for forskningsområdet som det går an (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Hvorfor forskerens rolle anses å være et usikkerhetsområde, kommer i spenningen mellom profesjonell distanse og personlig vennskap. Intervjuer kan risikere å identifisere seg så sterkt med deltakerne at de ender opp med å fortolke fra deltakerens perspektiv framfor profesjonelt. Jeg forsøkte å opprettholde en forskerrolle som både var profesjonell og vennlig, da disse ikke behøver å være motsetninger. Rollen jeg inntok ville jeg ta seriøst, samtidig som jeg var åpen med deltakernes innspill, så jeg forsøkte å være så presis som mulig med dataene og resultatene.

4. Analyse og drøfting

I dette kapittelet presenterer jeg hvilke funn jeg har oppdaget i min undersøkelse. Jeg har analysert datamaterialet for å finne ut hva intervjuene og observasjonene kan fortelle meg om hvordan lærerne opplever å undervise i kontroversielle temaer. Funnene forsøkte jeg å presentere på en oversiktlig og hensiktsmessig måte. Jeg har prøvd å beskrive og gjengi datamaterialet så nøyaktig som mulig, slik at leseren får mulighet til få et helhetsinntrykk. For å få en riktig forklaring og tolkning av datamaterialet, så må man se materialet opp mot tidligere forskning (Dalland, 2020, s. 94). Jeg skal altså prøve å forstå og drøfte datamaterialet i lys av teorien for å kunne styrke eller avkrefte min egen forklaring. Med min tolkning ønsker jeg å se etter meningen bak resultatene. Jeg er klar over at mine forberedelser til intervjuene og observasjonene, mine sanser og min bakgrunn muligens har påvirket mine inntrykk og funn. Derfor har jeg prøvd å være varsom og nøyaktig med materialet og sett funnene opp mot teorien.

Først og fremst har jeg gått gjennom svarene intervjuene ga meg og sett på notatene til observasjonene. I datamaterialet har jeg brukt en markør til å streke under, markere stjerner eller sette ring rundt det som var interessant og som kunne besvare problemstillingen min. Etter å ha funnet noen likheter, forskjeller og spennende funn, har jeg funnet det hensiktsmessig å kategorisere etter følgende hovedkategorier: muligheter, utfordringer og strategier. I resten av kapittelet skal jeg derfor analysere og presentere datamaterialet og drøfte empirien under disse kategoriene. Jeg valgte å slå sammen analysen og drøftingen for å binde sammen teorien og empirien. Det gir meg muligheten til å foreta meg en empirinær drøfting og fungerer godt for meg for å unngå å gjenta meg mye. Analysen og drøftingen kan gi svar på hvordan lærere opplever å undervise i kontroversielle temaer i deres KRLE-klasserom.

4.1 Mulighetene lærerne opplever i undervisningen

I denne hovedkategorien skal jeg presentere hvilke muligheter lærerne opplevde i å undervise om kontroversielle temaer. Herunder har jeg systematisert funnene i tre underkategorier: Gode holdninger, demokratisk opplæring og engasjement.

4.1.1 Gode holdninger

En mulighet lærerne så i å undervise i kontroversielle temaer i KRLE-klasserommet, var å fremme gode holdninger hos elevene. Både Hilde og Vilde var innom temaet hvordan det å diskutere kontroversielle temaer med elevene kunne bidra til å gi elevene gode holdninger og motvirke fordommer. Hilde forklarte denne muligheten i intervjuet etter timen, i forbindelse med temaet dødsstraff. Gjennom arbeidet med et case hadde en elev uttrykt at han var for å ha dødsstraff i Norge. Hilde var usikker på i hvor stor grad han faktisk mente det han sa, men reflekterte raskt at hun ønsket å gi elevene gode holdninger ved å appellere til godheten. Det samme gjaldt Vilde. I spørsmålet “hva mener du selv at du lykkes med?” kom det fram at elevene fikk vist noen holdninger, særlig “jeg har rett”-holdninger. Dette så Vilde på som noe svært positivt, da hun opplevde å lykkes med å få frem de meningene som kanskje ellers ikke hadde blitt tilsynelatende i andre settinger. Ved å veilede elevene inn mot kunnskap om andre religioner og livssyn, så Vilde muligheten til å endre disse holdningene som var knyttet til fordommer. “Grunnpilaren i KRLE er jo det at når man vet om andres religioner og skikker, så blir det ikke så mye fremmedfrykt og slikt i verden da”, forteller Vilde (se vedlegg). Altså kan elevene minske skylappene de tok på seg, gjennom å få kunnskap om andres religioner og skikker.

4.1.2 Demokratisk opplæring og etikk

Til felles for alle tre lærerne er at de ser en mulighet for at elevene kan utvikle ferdigheter og evner som knyttes opp mot demokratisk opplæring. De vektlegger at elevene får gjennom dialogen, muligheten til å utforske og forstå andres perspektiver og meninger. Elevene skal gjennom KRLE undervisningen forstå at alle har ulik bakgrunn og tro, og godta at andre tenker ulikt enn deg. I undervisningen om kontroversielle temaer blir elevene eksponert for flere synspunkter og Erik vektlegger at elevene får muligheten til å utfordre egen tankegang

og se fornuften i andres argumenter. Gjennom arbeidet med kontroversielle temaer påstår lærerne at elevene kan tilegne seg verdier som respekt og toleranse. Vilde forklarer at “Selv om vi er forskjellige så handler det om at vi respekterer hverandre og at vi har samme verdier uansett hva vi mener”. I hennes undervisningsopplegg bruker hun temaet håndhilsning i islam og etiske dilemmaer for å få elevene til å reflektere og tenke over hvilke konsekvenser valgene deres har. Dessuten nevner alle lærerne også at elevene skal få muligheten til å tenke og reflektere selv, og her vektlegger Vilde at elevene skal få øve seg på kritisk tenkning. Elevene får muligheten til å dybdetenking- og læring i å bli demokratiske borgere gjennom dialoger i tråd med kontroversielle spørsmål. Et spennende og interessant funn jeg fant i datamaterialet er at alle lærerne er innom verdier og ferdigheter som har en tydelig kobling med demokratiopplæring, men ingen av lærerne nevner ordet demokrati. Ingen av lærerne har i løpet av hele undersøkelsesprosessen nevnt ordet demokrati eller begrunnet valgene i demokrati og medborger. Dette er til tross for at mye av det de sier, tenker og gjør henger sammen med skolens oppdrag om å danne demokratiske borgere i samfunnet.

4.1.3 Engasjement

Lærerne opplever at elevene får muligheten til å uttrykke seg i større grad i undervisning i kontroversielle temaer. Det vil si at flere meninger og synspunkter kommer fram i temaer som kan være vanskelig å snakke om utenom skolen. Hilde ser muligheten til å diskutere aktuelle og kontroversielle temaer med hennes klasse, som kanskje kan være vanskelig å snakke om utenfor skolen. Erik ser samme mulighet, å snakke om temaer i skoletiden, i det han uttrykker: Også får man snakket om temaer som kanskje er litt vanskelig å snakke om ellers, hjemme eller med andre, men som kanskje er enklere å ta opp med jevnaldrende. Kontroversielle temaer gir altså elevene muligheten til å engasjere seg i skolen sammen med andre medelever gjennom samarbeid og dialog. Da lærerne i intervjuet etter timen ble spurt om hva de lykkes med, forteller alle tre at de ble glade for at det var elevaktivitet. Til tross for at lærerne hadde ulike arbeidsmetoder og pedagogiske tilretteleggelser, opplevde de det samme som at elevene fikk kommunisert og deltatt i dialogen. Lærerne tolker det som at elevene er engasjerte i det de er nysgjerrige, stiller spørsmål, relaterer og kommenterer underveis i samtalen.

4.2 Drøfting av mulighetene opp mot teorien

Vilde sitt tema om håndhilsning i islam kan forstås som kontroversielt i tråd med det Ljunggren et al. (2015) forklarer om at slike temaer byr på forskjellige synspunkter og interessekonflikter, og særlig gjaldt det religiøse spørsmål i et multireligiøst samfunn. Om temaet oppfattes som kontroversielt avhenger likevel av konteksten diskusjonen oppstår i, noe som ikke gir fasit på hvilke temaer som skal undervises som kontroversielle eller ikke i skolen.

Da lærerne beskrev hvilke muligheter dialoger om kontroversielle temaer kan gi, nevnte de utforskning av andres perspektiver og endringer i holdninger. De prosessrelaterte grunnene til Kerr & Huddleston (2015) beskriver hvorfor elevene skal diskutere kontroversielle temaer og hvilke ferdigheter og egenskaper de kan utvikle gjennom dialogen. Dialogen kan fremme læring, utvikling av positive holdninger og positiv atferd. De personlige grunnene handler om at elevene utvikler metoder i tråd med demokratiet for å kunne diskutere kontroversielle temaer. Elevene skal delta på en måte der de kan forstå andres synspunkter og se hvorfor de er viktige for demokratiet, og henger sammen med det lærerne fortalte av muligheter i undervisningen i kontroversielle temaer. Å forstå andres perspektiver var et sentralt mål lærerne så i undervisningen i kontroversielle temaer. Og med de tverrfaglige grunnene får elevene evnen til å opprettholde en dialog som bærer preg av utforskning og kreativ tenking.

Muligheten for å utforske andres meninger og tenke kritisk vektlegges av lærerne.

Overordnet del av læreplanverket, LK20, forklarer hvordan det å arbeide med demokrati og medborgerskap innebærer at elevene skal kunne forstå dilemmaer, håndtere meningsbryting, respektere uenighet og tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2017). De mulighetene og målene lærerne hadde i timen, henger i tråd med hva læreplanverket beskriver om hva arbeidet med demokrati og medvirkning kan bidra med. Vilde nevnte også at hun introduserte starten av timen med å forklare hva etiske dilemmaer er og det faller naturlig under arbeidet med temaet bærekraftig utvikling i skolen, som innebærer at elever skal kunne utvikle kompetansen til å ta ansvarlige valg og handle etisk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å diskutere kontroversielle spørsmål i undervisningen, sier lærerne knyttes opp mot følelser. Mulighetene lærerne opplever kan derfor gjenkjennes under arbeid med folkehelse og livsmestring der elevene skal kunne håndtere følelser, relasjoner og tanker.

4.3 Utfordringene lærerne opplever i undervisningen

Jeg har skrevet om hvilke muligheter lærerne kan oppleve i å undervise om kontroversielle temaer og hvordan disse kan kobles opp mot teorien. Likevel er det viktig å trekke frem hvilke utfordringer lærerne møter på også, for å se det hele bildet. Utfordringene kan deles inn i fire underkategorier: Følelser og meninger, å ta vare på alle elevene, spontane kommentarer og mangel på tid.

4.3.1 Følelser og meninger

Under analysen la jeg merke til at flere av lærerne nevner noen av de samme utfordringene. Et av de første spørsmålene jeg stilte lærerne innenfor tematikken var “Hvordan vil du med egne ord beskrive hva kontroversielle temaer er?”. Det var klare og tydelige likheter i lærernes svar om hva kontroversielle temaer var. Fellesnevneren hos de tre lærerne var det følelsesmessige aspektet og hvordan det henger sammen med det å ha ulike meninger. Vilde mente at et kontroversielt tema er “tema som kanskje kan skape masse følelser” og forklarte videre hvordan man kunne være enig eller uenig om saker. I likhet med Vilde fortalte Erik at man har ulike meninger om forskjellige kontroversielle temaer og dermed kunne man “oppleve å bli tråkket på eller ikke forstått” og at det ikke var “uvanlig å føle seg litt misforstått eller sint”. Her ser man også at følelser og et mangfold av meninger knyttes tett opp mot forklaringen om hva kontroversielle temaer kan være. Hilde er ikke langt unna en lignende forklaring. Hun forklarer hvorfor noen temaer kan sies å være kontroversielle, fordi det er temaer “folk har veldig sterke meninger om”. Samtidig forklarer hun hvordan slike temaer kan vekke store følelser hos elevene. Det nevnes også at i kontroversielle spørsmål så finnes det ikke ett korrekt svar og at det derfor kan by på noen utfordringer.

4.3.2 Å ta vare på alle elevene

På bakgrunn av at det fremkommer sterke meninger og store følelser i forbindelse med diskusjoner av kontroversielle temaer, frykter lærerne at elevene kan bli støtt eller utsatt for negative opplevelser. Lærerne opplever det til felles som utfordrende å ta vare på alle elevene og samtidig skape en engasjerende samtale. På den ene siden skal lærerne beskytte elevene fra sårbare situasjoner og sørge for trivsel på skolen. På den andre siden vil lærerne skape en trygg atmosfære for elevene til å ytre seg, uten å begrense deres ytringsfrihet. Dilemmaet er noe alle lærerne trekker fram som en utfordring i arbeidet med kontroversielle temaer. Erik uttrykker at han ikke vil oppleve å “skape en dårlig situasjon der elevene flyr på hverandre” og fortsetter med å forklare hvor utfordrende det ville vært å få de tilbake på plass igjen. I forhold til grensesettingen forteller Erik at han setter inn tiltak som å korrigere svar eller utspørre eleven, dersom en elev sier noe som kan støte andre eller oppfattes feil. Dessuten bruker Erik klassereglene som en påminnelse til hvordan dialogen skal foregå. Lærerne skal sørge for at elevenes rett til et trygt og godt psykososialt miljø skal bevares, samtidig som at skolen skal forberede elevene til å bli borgere av et samfunn som består av dilemmaer og store spørsmål. Utfordringen læreren opplever blir derfor å skape et trygt klasserom for de som ønsker å si sin mening og for de som kan være utsatt for andre sin mening.

4.3.3 Spontane kommentarer og spørsmål

I en dialog er det vanskelig å forutse hvilken vei samtalen kan gå. Til tross for at samtalen skal ha regler og rammer, kan spontane kommentarer og spørsmål dukke opp. Dette mente lærerne kunne være utfordrende og de håndterte det nokså ulikt, noe jeg kommer tilbake til senere i analysen. Spontane kommentarer og spørsmål henger i en viss grad sammen med tryggheten i klasserommet. På en måte er elevene trygge på at de kan dele det de tenker og mener høyt og kanskje ufiltrert. På en annen måte kan disse kommentarene endre dynamikken og berøre dem rundt på ulike måter. Hilde påstår at man bør være forsiktig med å velge ut hvilke temaer man skal inkludere i undervisningen. Hun forklarer at temaene kan

forårsake negative reaksjoner og at noen kan være veldig imot noe som berører noe andre direkte. Deretter uttrykker hun at en slik situasjon kan oppleves som tøft å stå i som lærer. Erik hadde i hans time opplevd å bli litt satt ut av en elev sin kommentar i hodeplagg-debatten.

4.3.4 Mangel på tid

For å undervise i ett eller flere kontroversielle temaer skal man ha god tid, kommer det fram i analysen. Dessverre opplever lærerne til felles at det er tidkrevende å gjennomføre en time spesifikt til kontroversielle spørsmål. Lærerne mener slike timer krever planlegging og dessuten har de andre tema de må rekke å komme seg gjennom i løpet av året. Dessuten spesifiserer Vilde at det var lite tid å disponere til at elevene skulle få nok bakgrunnskunnskap om temaet for å kunne delta i diskusjonen. I spørsmålet om det er noe lærerne ville gjort annerledes i ettertid, svarer Erik at han kunne ønske å bruke meningene og ytringene med videre i arbeidet. Dessverre opplevde han at han fort gikk tom for tid. Han uttrykker at det er mye sosial læring i diskusjoner om kontroversielle temaer, men selv om mulighetene er store så er det et kappløp mot tiden. “Det er bare at man ikke har tid, det er så mye annet vi lærere skal gjøre”.

4.4 Drøfting av utfordringene opp mot teorien

I de tidligere avsnittene har jeg presentert lærernes utfordringer i forbindelse med å undervise i kontroversielle spørsmål. Videre vil jeg drøfte hvordan utfordringene kan forstås opp mot teorien.

Det er en tydelig kobling mellom kontroversielle temaer, følelser og meninger, slik det kommer fram i intervjuene. I teorien kan vi se hvordan lærernes forklaringer på hva kontroversielle temaer er, er i tråd med Europarådet (2017, s. 8) sin definisjon på hva kontroversielle temaer er: det er temaer som vekker sterke følelser og skaper splittelser. På samme måte kan vi se at Eriksen et al. (2022, s. 16) sin definisjon kategoriserer kontroversielle temaer som både sensitive og emosjonelle, og kan skape uenighet. Samtidig

trekkes det fram at spørsmålene ofte ikke har ett korrekt svar, noe både Vilde og Erik har nevnt i intervjuene. Dette kan også forstås i lys av Sætra (2019) sin teori, der han utdyper hvordan kontroversielle spørsmål er komplekse og kan gi ulike svar. Dersom lærernes beskrivelser skal forstås ut ifra de fire kriteriene som er blitt tidligere nevnt, så vil Bailey (1975 i Cooling, 2012) sitt atferdskriterie om hvordan kontroversielle spørsmål ikke har noe universelt standpunkt, knyttes opp mot det lærerne forteller om at svarene på kontroversielle spørsmål ikke er entydige. Definisjonene på hva kontroversielle temaer er, gjør det synlig at følelser og ulike meninger kan by på utfordringer. Kontroversielle temaer kan skape en åpen diskusjon hvor motstridende meninger tar plass. Hvordan disse skal håndteres og jobbes med videre, oppleves som utfordrende for lærerne.

Utfordringene som Vilde, Erik og Hilde skisserte gjenkjennes i Europarådets (2017) kategorier av pedagogiske utfordringer som kan oppstå ved å undervise i kontroversielle temaer. Særlig kom det tydelig fram i undersøkelsen at utfordringer med hensyn til elevers følelser, håndtering av spontane kommentarer og spørsmål, stemning og kontroll i klasserommet er noe lærerne opplevde. Europarådet (2017) forklarer hvordan det å undervise i kontroversielle spørsmål kan påvirke elevenes følelser og skape negative reaksjoner. At temaene kunne følelsesmessig berøre elevene, var noe alle lærerne reflekterte over. Alle tre lærerne nevnte underveis i intervjuene at de var bekymret for at temaene kunne vekke sterke følelser og fremme sterke meninger.

Europarådet (2017) presenterer også hvordan lærere kan oppleve en utfordring med å opprettholde en god stemning i klasserommet, og at dersom konfliktene tar overhånd så svekkes tryggheten. Det kom tydelig fram i analysen at en utfordring lærerne så kunne oppstå var å ta vare på alle, fordi elevenes rett til å ytre seg kunne berøre andre medelever direkte. Erik utdypet i intervjuet at han stadig måtte gjøre vurderinger på om han skulle korrigere elevene sine svar for å unngå at diskusjonen eskalerte. Han forsøkte å tilrettelegge for at stemningen ble god gjennom å minne elevene på reglene. Dette kan sees i sammenheng med det Europarådet (2017) som forklarer at utfordringen for læreren er å være fleksibel og tenke raskt. Videre står det beskrevet under samme utfordring om opprettholdelse av stemningen, at lærere kan møte utfordringen om en likegyldig samtale hvor elevene ikke engasjeres til å diskutere. Hilde kjenner klassen hennes såpass godt i det hun fortalte at "de er ikke en klasse som er lett å få i tale når de sitter en og en". Dermed hadde Hilde på forhånd planlagt å sette elevene sammen i to og to og senere i grupper for å minske risikoen for tyst.

Utfordringen om håndtering av spontane kommentarer og spørsmål, var alle tre lærerne borti. Europarådet (2017) beskriver det som en utfordring som det ikke er noe fasit på. Det er ingen oppskrift på hvordan man på best mulig måte skal håndtere spontane spørsmål eller kommentarer. Det var Vilde og Erik som opplevde å få kommentarer i timen uten noe forvarsel. Vilde opplevde det nok ikke som utfordrende slik Europarådet (2017) presenterte det, men hun så på det som noe positivt fordi temaet skal ha engasjert elevene. En annen ting er lærerne kan møte på av utfordringer med de spontane kommentarene, knyttes til elevenes tilgang til internett. Elevenes tilgang til nettet åpner opp for spørsmål som kan være utfordrende for læreren å forutse. Erik forklarte i sitt intervju at temaet om Andrew Tate fant sted i hans klasserom i forbindelse med det elevene fikk med seg på den populære underholdnings-applikasjonen: Tik Tok. Gjennom internettet får elevene stadig mer innblikk i dagsaktuelle nyheter og hete temaer, som videre kan føre til spontane spørsmål i lærernes klasserom. Kerr & Huddleston (2015) beskriver at en saksrelatert grunn til at kontroversielle spørsmål skal inkluderes i undervisningen, er at temaene i seg selv er viktige hos elevene. Læreren må derfor kunne forklare og diskutere temaer som de eksponeres for, i klasserommet.

4.5 Strategier lærerne bruker i undervisningen i kontroversielle temaer

I de tidligere avsnittene presenterte jeg analysen av hvilke muligheter og utfordringer lærerne opplever i undervisningen i kontroversielle temaer. I de neste avsnittene vil jeg se hvordan lærerne sine håndteringer kan forstås som strategier i arbeidet med kontroversielle temaer. Ordet 'strategier' er ikke et ord lærerne bruker selv, men beskriver godt hvordan lærerne forholder seg til undervisningssituasjonen og elevene i deres klasse. Ved hjelp av observasjonen av hver enkelt lærer gjennomføre deres KRLE-time om ett eller flere kontroversielle temaer, klarte jeg å komme fram til tre kategorier: en virkelighetsnær tilnærming, en kunnskapsformidlende- og verdiformidlende undervisning, og en elevsentret undervisning.

4.5.1 En virkelighetsnær tilnærming

Å gi elevene eksempler, caser, spørsmål og dilemmaer opplevde Hilde var noe som fungerte svært godt i hennes klasse. Allerede i planleggingsfasen av hennes undervisning i kontroversielle temaer, redegjorde hun for hvilke arbeidsmetoder hun ønsket å bruke og hvorfor. Casene og de tilhørende spørsmålene og dilemmaene skulle igangsette refleksjon hos elevene. For å få elevene i diskusjon, fortalte Hilde at innholdet og spørsmålene må være såpass virkelighetsnære at de kan relatere til saken. På den måten vekkes interessen hos elevene og elevaktiviteten øker. Hilde fortsatte diskusjonen i plenum ved å hente inn svarene og spinne videre på dem.

Til å begynne med spurte Hilde elevene hva de tenkte kontroversielle temaer betydde. Flere elever svarte og læreren prøvde å spille på deres svar. For eksempel så var det en elev som sa at olje er et kontroversielt tema og da spurte læreren "hvordan kan olje være et kontroversielt tema?". Før Hilde gikk videre til elevaktivitetene, så presenterte hun to caser. Første case handlet om Russland-Ukraina konflikten og det var tilsynelatende at Hilde forsøkte å legge temaet ned til elevenes nivå og forståelse. I caset forteller læreren at en russisk elev og en ukrainsk elev går i samme klasse. Elevene blir spurt om hvordan de skulle ivareta begge elevene og stiller spørsmål som får elevene til å tenke ut i fra nye perspektiver. Det andre caset handlet om dødsstraff og igjen hadde Hilde laget et case der elevene skulle svare på spørsmål knyttet til ansvarliggjøring og konsekvenser. Samfunnssystemet i USA ble sammenlignet med samfunnssystemet i Norge, og Hilde forklarte dagens praksis i Norge.

Før de ble satt i gang minnet Hilde de om hva en god diskusjon er, at det ikke nødvendigvis betydde at alle måtte være enige og at man måtte se ting fra andre sider. Mens diskusjonene pågikk i grupper på fire til fem personer, gikk Hilde rundt og lyttet til. Læreren deltok i noen samtaler, og det endte opp med at hun ble spurt om hva hun selv mente. I svar fikk elevene: Det er ikke viktig hva jeg mener. Etter en stund skisserte Hilde et tankekart og skrev opp elevenes meninger og innspill på tavlen. Hun anerkjente svar og stilte mange oppfølgingsspørsmål, før hun selv ble spurt om hennes meninger igjen. Denne gangen tok hun imot spørsmålet som var rettet personlig mot hennes mening og svarte. Da diskusjonen begynte å nærme seg stillhet, forsøkte Hilde å stille flere spørsmål og lage nye dilemmaer

som igjen kunne gjenspeile en del av virkeligheten. Dette observerte jeg fungerte godt og Hilde deler i intervjuet etter timen at hun selv var fornøyd med hvordan timen gikk.

Hilde lot elevene diskutere caser til temaene nokså fritt innad i gruppene og presenterte for eksempel det kontroversielle temaet dødsstraff som noe åpent og ikke avgjort. Med andre ord så la Hilde opp til at temaet kunne skape flere meninger og at det var ikke noe forsøk fra hennes side på å få elevene til å rette seg mot et bestemt svar. Strategien Hilde benytter seg av minner om den åpne tilnærmingen Hand (2007) beskriver kan gi rom for flere synspunkter og innspill. Læreren skal aktivt lytte og veilede elevene, men elevene skal selv utvikle deres egne meninger. Hilde sin undervisningsmetode ligger ikke langt unna soft-directive teaching heller. Hilde ble spurt om hennes mening om caset to ganger og til å begynne med ønsket hun ikke å svare. Deretter mot slutten av timen ble hun spurt igjen, og da synliggjorde hun sitt standpunkt, men hun forsøkte ikke å overbevise elevene. Det kan man forstå da hun uttrykte seg tidligere at hennes mening ikke er relevant. På den måten kan Hilde sin strategi kategoriseres som soft directive tilnærming, fordi hun forklarte hennes standpunkt uten hensikt om få elevene til å mene det samme.

Da Hilde tok opp elevenes meninger etter å ha diskutert casene i grupper, forsøkte hun å sette dem inn i et tankekart. Hun ønsket at alle skulle bli eksponert for meninger som klassekameratene hadde, ikke bare de man satt igjen med selv. Stradling (1984) sin ene strategi forklarer hvordan læreren må balansere mellom de mangfoldige synspunktene elevene kan komme i møte med. Ved hjelp av denne strategien gir lærerne elevene muligheten til å utvikle nye argumenter og synspunkter. Likevel skal læreren være oppmerksom på at elevene kan misforstå det som at alle argumenter og meninger er like fornuftige. Hilde oppfordret flere elever til å dele meningene deres med klassen, hun gav dem tid til å svare og kom tilbake til de elevene som ikke svarte med en gang. Underveis prøvde hun å kategorisere hvilke meninger som kunne være litt mer på siden for dødsstraff og de meningene som kunne høre mer til siden mot dødsstraff.

4.5.2 En kunnskapsformidlende- og en verdiformidlende undervisning

I observasjonen av Vilde sin KRLE-time snakket de om håndhilsning og senere en konkretisering om håndhilsning i islam. Undervisningen til Vilde hadde stor vektleggelse på

kunnskapen om andre religioner og livssyn, og hvordan det skulle bidra til forståelse av seg selv og andre. Dessuten kom det frem hvilke verdier som er viktige å utvikle i KRLE-faget og Vilde brukte etiske dilemmaer som en øvelse til dette. Videre i undervisning forklarer læreren til elevene hvorfor KRLE faget er så viktig for å forstå andres bakgrunn og tro, og at fremmedfrykten for det som er ulikt en selv skulle minskes.

I undervisningen brukte Hilde en video som viste til mangfoldige måter å håndhilse rundt om i verden og i forbindelse med videoen kommenterte en elev at “det er frekt å ikke ta den andre i hånda, det er ikke riktig”. Vilde spurte eleven hvorfor han mente dette. Han forklarte at “hvis en tar ut hånda og vil hilse, men den andre holder sånn (demonstrerer to håndflater slått sammen), så er det frekt”. Vilde brukte elevens svar til å forklare hvorfor vi har KRLE og at det er en måte å tilegne seg faglig kunnskap om andre religioner for å kunne se ting fra ulike perspektiver. Likevel mente eleven at det er uhøflig å ikke ta den andre i hånden, men læreren sa de skulle komme tilbake til den samtalen igjen.

Like etter forklarte læreren litt om håndhilsning i islam og ga elevene faglig kunnskap om hvorfor noen muslimer ikke håndhilser på det motsatte kjønn. Igjen påstår eleven at det er galt å ikke hilse på den andre som tar ut hånden. Da forsøker læreren å demonstrere hvordan det ville vært dersom noen tvang den andre til å hilse, før hun spør eleven: Er det riktig å tvinge den andre til å hilse på samme måte? Det virket som eleven ble overbevist av det læreren prøvde å komme fram til i det han endret meningen sin mot slutten av timen.

Vilde valgte det kontroversielle temaet ‘håndhilsning i islam’ og ville få fram at alle hilser ulikt og at det var viktig å få kunnskap om dette. Læreren gjorde det ganske tydelig at det skal være forståelse for at andre hilser ulikt enn deg og at man skal respektere det, selv om man selv ikke er enig i måten andre hilser på. Når det gjaldt hvordan muslimer håndhilste, forklarte Vilde at det ligger mye til grunn i religionen islam om hvorfor muslimer hilser nettopp som de gjør. På bakgrunn av disse valgene kan Vilde sin form for å undervise lene seg mot strategiene: kunnskapsformidlende undervisning og verdiformidlende undervisning (Ljunggren et al., 2015). Dette er fordi Vilde lot elevene bli kjent med ny kunnskap om andre sine kulturelle og religiøse måter å hilse på. Dette kunne bidra til å bekjempe fordommer og stereotypier som elevene kunne ha sittet igjen med dersom de ikke ble introdusert til ny kunnskap. Dette så vi tydelig komme fram i observasjonen der en elev var skeptisk til at andre ikke ville hilse på samme måte, dersom en strakk ut hånden for å hilse. Eleven endret

først meningen sin etter at læreren viste til flere perspektiver på hvorfor det intensjonelt ikke menes å være frekk når man hilser på andre måter som man selv ikke er vant med. Dessuten fremmet Vilde verdien av å kjenne til andre religioner og skikker, og den mest sentrale verdien var respekt.

I spørsmålet om Vilde planlegger å undervise i kontroversielle temaer eller om hun tar det på sparket, svarte hun at hun vanligvis planlegger undervisningen hun skal holde. Da det gjaldt å planlegge undervisningen i kontroversielle temaer, fortalte Vilde at "det ikke er så lett å si, da skal vi gjøre det og det [...] for det kommer helt an på elevenes respons og hva som trigger og hva som fenger". I tillegg til dette forklarte Vilde hvordan det kunne variere fra klasse til klasse hva som interesserte dem i å delta i diskusjonen. Senere i intervjuet ble det sagt at hun kjenner klassen veldig godt og følte seg derfor trygg med elevene. Hun fortalte at man kunne bli litt friere som lærer når man kjenner elevene godt og at det ville vært ukomfortabelt å undervise om det samme temaet i en fremmed klasse. Warren (2004) beskriver inngangen til å jobbe med kontroversielle temaer planlagt, der læreren skreddersyr timen basert på konteksten situasjonen befinner seg i. Vilde sin kontekst bestod av elever hun var godt kjent med og hadde gode relasjoner til. Temaet ble bestemt etter elevenes forutsetninger i det hun forklarer hvordan hun tilpasser VG3 pensum til syvende trinns nivå. Dessuten blir temaet bestemt etter elevenes forutsetninger med et klart formål fra lærerens side. I mye av forklaringene til Vilde og i observasjonen av hennes time, ser vi at undervisningen preges av kompetansemål etter syvende trinn hentet fra læreplanen i opplæringen i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2019). Etter syvende trinn skal elevene kunne utvikle kompetanse til å forstå og undersøke andre religioner og livssyn, og reflektere over eksistensielle og etiske spørsmål. Elevene skal også etter syvende trinn ha kompetanse i å utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer.

Det er tydelig at målet om å utvikle forståelse og respekt for andre religioner gjennom kunnskap og verdiformidlende undervisning, gjennomsyrrer hele timen. For å formidle gode holdninger og verdier til elevene, må læreren opptre på en viss måte. Stradling (1984) forteller om en strategi som kalles for åpent engasjert. Den åpne engasjerte strategien handler om at læreren avslører eget synspunkt og meninger, slik at elevene kan lære metoder for å håndtere kontroversielle temaer. Ulempen kan være at elevene ser opp til læreren og bare sier seg enig med lærerens meninger. Vilde avslører kanskje ikke direkte hennes egne synspunkt, men prøver likevel å fremme et bestemt synspunkt. I observasjonen av Vilde sin

undervisningstime, gikk eleven fra å ha en bestemt mening og holdning, til å bli enig med Vilde.

4.5.3 En elevsentrert undervisning

Det kom tydelig fram i undersøkelsen min at Erik la fokus på en elevsentrert undervisning. De to andre lærerne gjorde det samme, men Erik reflekterte i mye større grad over hvordan elevene skulle jobbe med kontroversielle temaer i undervisningen. Dessuten lå flere av begrunnelsene hans i at elevene skulle få medvirke og utforske mer selvstendig gjennom diskusjoner og samarbeid. “Jeg ville heller tilrettelegge for debatten og påminne dem om reglene, enn å styre dem med mine egne tanker og meninger...” forklarte Erik. Samtidig som Erik uttrykte at han ønsket å involvere seg minst mulig, forutenom å tilrettelegge for debatten, så viste det seg i observasjonen at han kunne flere ganger komme i interaksjon med elevene. Dette kan forstås og forklares i noen teorier om strategier lærere benytter seg av i undervisning om kontroversielle temaer.

Erik startet timen med å forklare hva kontroversielle temaer er og fortalte videre at elevene skulle være veldig aktive i denne timen. Allerede da la han opp til og forberedte elevene på at de skulle få handle mer i hans KRLE-time. Det var lagt opp til diskusjoner i to og to om ulike påstander, før de gikk over til hovedaktiviteten. Klassen ble delt i to der den ene gruppen var for og den andre i mot. I første omgang ville Erik spørre om leksefri skole og elevene var engasjerte fra begge ståsteder. Jeg observerte at elevene var ganske så selvdrevne og læreren tok sjeldent ordet. I andre omgang forklarte Erik at de skulle snakke om hodeplagg på skolen, om det skulle være lov eller ikke. Også her klarte elevene å holde dialogen.

Etterhvert med tiden dukket det opp kommentarer og et av dem var “det er ingen norske som bruker hijab”. Elevene så ikke ut til å få det helt med seg og læreren lot debatten fortsette. Senere ut i diskusjonen dukket det opp flere spontane kommentarer og nye spenninger. Diskusjonen utviklet seg gradvis til å få mer trøkk og da virket Erik mer aktiv i det han korrigerende svarene og samtidig minnet dem om regler som gjaldt. Han forklarte også at ikke alle muslimer gjør det samme og at kulturen kan spille en rolle, i en diskusjon om alle muslimer må bruke hijab. Det igjen førte til en dialog om kultur og religion, og flere mente

disse var to vidt forskjellige ting. Da prøvde Erik å forklare at religion og kultur ikke er to motstridende ting og at det dessuten er del av vår identitet.

Erik sin undervisningsstil kan forstås i lys av flere teorier om strategier lærere bruker i undervisningen i kontroversielle temaer. Warnick og Smith (2014) presenterer strategien som kalles for soft directive teaching, der læreren har troen på at elevene kan være rasjonelle og komme med egne argumenter. Dessuten kjennetegnes tilnærmingen med at læreren har en elevsentrert undervisning hvor elevene har friheten til å undersøke andre perspektiver. Strategien minner veldig om Erik sin tilnærming til hvordan han underviser i kontroversielle temaer. Erik presiserte gjentatte ganger i intervjuene at han ønsket at elevene skulle drive debatten mer selvstendig, uten at han måtte avbryte dem. Han hadde også trua på at elevene kunne resonnerer seg fram til egne meninger uten hans mening. Erik sine handlinger og håndteringer kan også sees i tråd med Stradling (1984) sin undervisningsstrategi om læreren som den nøytrale ordstyreren. Læreren skal sette egne meninger og synspunkter på vent, og heller lede dialogen. Dette ble reflektert i det Erik vektla der timen skulle være elevsentrert med lite innblanding fra lærerens side.

Elevene hadde kommet over et tema som fikk stor oppmerksomhet, nemlig Andrew Tate og hans kontroversielle meninger. Temaet var noe som sprang ut av elevenes oppdateringer fra sosiale medier og som fant sted i klasserommet til Erik. Erik tok tak i temaet og vendte det om til en klasseromsdiskusjon og begrunnelsen til hans valg handlet om at elevenes interesser skulle bli hørt. I tråd med dette kan vi se hvordan Erik benytter seg av en deliberasjonsstrategi (Hess & McAvoy, 2014, s. 176) som handler om at temaet gir elevene muligheten til å oppdage andre elevers perspektiver. Strategien gir også elevene muligheten til å utvikle ferdigheter som rettferdighet og engasjement. Ved at Erik involverte et tema som interesserte elevene, kunne det skape engasjement hos elevene.

Likevel får vi vite at Erik kanskje er innom den motsatte strategien av deliberasjonsstrategien, nemlig avoidance strategien. Avoidance-strategien forklares som at lærere unngår å bruke visse kontroversielle temaer for å forhindre konflikt. Årsakene kan være mange, blant annet ønske om å opprettholde et trygt klasserom hvor elevene skal slippe å måtte stå opp for seg selv eller at læreren selv ikke ønsker å oppleve et ubehag. Erik nevnte eksplisitt i intervjuet at han bevisst ikke snakker om noen temaer i sin klasse, "da må man jo prøve å tenke litt framover og ikke være så altfor på med disse temaene, fordi det rett og slett skaper en

ubehagelig situasjon for noen elever”. Videre forklarte Erik at han heller da velger andre temaer å snakke om, som kan gi et mer positivt utfall. Samtidig som at han ønsker å engasjere elevene og få en større elevmedvirkning, så unngår han temaer som kan utfordre elevene. Altså tilrettelegger han i stor grad før han lar elevene utforske rommet fritt. Erik forteller om visse pedagogiske vurderinger og inngrep han benytter seg av i undervisningen i kontroversielle spørsmål. Dersom reglene ikke blir fulgt, kan Erik si noe som at de går over til å jobbe med oppgaver og avslutter temaet. Og dersom det ikke hjelper for elevene å få hørt det, går han over til noe annet uansett.

I dette kapittelet har jeg analysert datamaterialet i forsøk på å finne ut av hvordan lærerne opplever undervisningen i kontroversielle temaer. Svarene ble raskt snevret inn mot muligheter og utfordringer de imøtekommer. I møte med mulighetene og utfordringene beskrives opplevelsene med deskriptive ord som glede, frykt, redsel og fornøyelse. Lærerne har ut ifra mulighetene og utfordringene gjort seg noen vurderinger og valg underveis i deres KRLE-undervisning. Valgene kunne gjenkjennes i flere strategier som jeg har gjort rede for i teorien og drøftet opp mot observasjonen og intervju svarene i analysen. Til tross for at jeg har fulgt et fåtall av lærere og jeg ikke kan generalisere funnene, så har jeg fått innsikt i hvor likt og ulikt lærere kan oppleve å undervise i kontroversielle temaer. Det var også interessant å se forskjellen i hvor læreren la fokuset og hvor ulikt de løste oppgaven.

5. Konkluderende avslutning

I besvarelsen av problemstillingen min "Hvordan opplever lærere å undervise i kontroversielle temaer i KRLE-undervisningen?", har jeg sett hvordan lærere opplever muligheter og utfordringer i deres undervisning. På bakgrunn av de ulike opplevelsene med muligheter og utfordringer, har lærerne opplevd dilemmaer mellom skolens opplæring og elevenes trygghet. Funnene i analysen peker mot muligheter knyttet til demokrati opplæring og utfordringer knyttet til balansen mellom ytringsfriheten og en trygg atmosfære i klasserommet. Lærernes opplevde muligheter og utfordringer kan forstås i en større sammenheng og sees i et større perspektiv. Elevene skal gjennom en demokratisk prosess dannes til samfunnsborgere av det norske samfunnet som er et fellesskap til tross for uenigheter og motstridende meninger. Nordmenn som diskuterer og deler utfordringer ved flere arenaer i samfunnet, utgjør til sammen et uenighetsfellesskap som er et begrep Iversen (2014) introduserer i fagfeltet. Når vi snakker om et uenighetsfellesskap så er skolen og derunder klasserommet et godt eksempel på det. Et uenighetsfellesskap defineres som en gruppe mennesker med ulike synspunkter som i en felles prosess skal løse en utfordring eller et problem (Iversen, 2014, s. 12). Et idealtypisk uenighetsfellesskap er en gruppe som i solidaritet løser et problem gjennom en felles prosess (Iversen, 2014, s. 13). Uenighet bør avgrenses fra misforståelser og vold, og en uenighet oppleves ikke som reell dersom to parter som deler samme mening, men misforstår hverandre av ulike grunner som f.eks. en språkbarriere. En ren fremstilling av fakta vil ikke skape en enighet, da uenigheten som oftest handler om et verdispørsmål.

Et meget godt eksempel på et uenighetsfellesskap er derfor klasserommet i skolen (Iversen, 2014, s. 62). Som tidligere nevnt kan klassen forstås som en liten miniatyr av samfunnet. På lik linje som samfunnet, skal skolen fremme demokratiske verdier i et mangfoldig klasserom. Klassen består av elever som er blitt kastet og satt sammen tilfeldig for å samspille, uten at de har noe bestemmelse over det selv. Det vil naturligvis dukke opp uenigheter i en gruppe elever preget av mangfold, men det er nettopp på skolen slike uenigheter bør oppstå. Det som skiller skolen fra andre uenighetsfellesskap er at klasserommet er en trygg arena for elevene å øve seg opp til samfunnsdeltakelse (Iversen, 2014, s. 62). I klasserommet er det trygt for elever å prøve og feile, å delta med egne meninger og forstå andres meninger- uten at handlinger får store, umiddelbare konsekvenser.

Undervisningen blir god og uenighetsfellesskapet er ideelt når læreren klarer å knytte den demokratiske samhandlingen mellom elevenes hverdagsliv og deres framtid på en nyttig måte. Det krever at lærere fokuserer på konkrete ting med samhandlingen og gjør undervisningen relevant for elevenes læring og utvikling ved å bruke uenigheten fornuftig. Under feltarbeid i skolen, har Iversen (2014, s. 67) observert klasserom der lærere underviser om verdier i religionsfaget. Et av de umiddelbare funnene var at elevene selv opplevde klassen som et fellesskap, der de kunne diskutere og argumentere. Læreren la ikke opp til at elevene skulle identifisere seg med verdier, men heller delta i gode diskusjoner i et fungerende uenighetsfellesskap.

Et av de mest sentrale diskusjonene i KRLE-didaktikken handler om safe space, eller på norsk: trygt klasserom. Utgangspunktet for begrepet stammer tilbake til en tid der folk følte seg krenket særlig i forbindelse med sin identitet og tilhørighet innenfor seksuell identitet i kontekst LGBTQ (Flensner & Von der Lippe, 2019, s. 276). Senere ble en del av problematikken overført til skolen og handlet om at elever ikke turte å snakke fritt fordi de møtte på mye motstand fra andre elever. I en pedagogisk kontekst er begrepet safe space bruk for å beskrive et trygt klasserom hvor elever kan dele meninger fritt uten å bekymre seg for andre elever eller læreres reaksjon (Jackson, 2014, s. 47). Å kunne åpent og trygt uttrykke meninger som er ulike fra andre, er et av målene med safe space. I det trygge klasserommet får elevene diskutere og utforske mangfoldet innad noen grunnregler presentert av Jackson (2014, s. 56). Idealet er å kunne balansere mellom det å skape tilstrekkelig trygghet der man ikke krenkes som egen verdi som menneske, og samtidig kunne lage et klasserom der man våger å ta debatten og diskusjonene. For å kunne opprettholde et slikt balanserende klasserom skal grunnreglene skal gjelde alle og defineres godt fra starten av, slik at elevene og læreren har en enighet om å følge og forstå disse. Grunnregler som godt språkbruk, forbud av hatprat, inkludering av alle og respekt for andres rett til ulike meninger, er noen eksempler som skal bidra til et trygt læringsmiljø.

Diskusjonen om trygt klasserom er at noen kritiserer ideen og noen snakker for den. De som blant annet kritiserer ideen er Flensner & Von Der Lippe (2019, s. 275) som bruker argumentet om at samfunnet ikke er et trygt rom og ser ikke hensikten med at klasserommet derfor skal være det. Det blir presentert en ulik realitet for elevene dersom man skal lage egne regler for klasserommet, men utenfor så gjelder ikke det trygge rommet lengre. Med andre

ord kan man si at safe space i religionsundervisningen ikke holder det det lover, da uenigheter allerede finnes som en del av samfunnet. Argumentet som står sterkest er at alle har rett til å ytre seg og at elevene skal trenes opp til å ha respekt for å høre på andre, samtidig uttrykke seg respektfullt (Flensner & Von Der Lippe, 2019, s. 279). Dersom læreren lager et trygt klasserom, anses det som en bjørnetjeneste for elevene da de blir skjermet for mye. Derfor bør begrepet safe space heller byttes ut med 'klasserom av uenighet' ifølge Flensner & Von Der Lippe (2019, s. 283) eller uenighetsfellesskap som Iversen (2014) foreslår at det heller bør erstattes med. De foreslåtte begrepene sies å være mer virkelighetsnære hvor realiteten beskrives bedre, men valget trenger ikke å lande på enten eller.

I arbeidet med min masteroppgave har jeg innsett nytten av å undervise i kontroversielle temaer og hvilke opplevelser lærerne hadde i de mange utfordringene og mulighetene de sto i. Dilemmaet alle lærerne er enige om er å ivareta alle elevene i det trygge klasserommet og samtidig gjøre det trygt nok til at diskusjonen kan finne sted. Å ha denne balansen opplever lærerne på syvende trinn kan være utfordrende i religionsundervisningen, fordi klassen på den ene siden skal tørre å stå i uenighet og på den andre siden skal oppleve trygghet. Undersøkelsen har sett på lærere som jobber i syvende trinn og at det kan ha en påvirkning på hvordan undervisningen har tatt form, med tanke på at lærerne også har et omsorgsperspektiv å forholde seg til. Likevel har jeg i denne avhandlingen sett at det er mulig å undervise om kontroversielle temaer helt ned på syvende trinn og at lærerne opplever det helhetlig som givende.

6. Litteraturliste

Anker, T. & Lippe, M. V. D. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 67(4), 261-272.

<https://doi.org/10.5617/pri.4478>

Bjørndal, C. P. R. (2017). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Gyldendal akademisk.

Cooling, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of beliefs and values*, 33(2), 169-181.

<https://doi.org/10.1080/13617672.2012.694060>

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.

Eriksen, G. K., Goldschmidt-Gjerløw, B. & Jore, K. M. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.

Europarådet. (2017). *Å undervise i kontroversielle tema*. Hentet 15. mars 2023 fra

<https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>

Flensner, K. K. & Von Der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe from whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), 275-288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>

Flensner, K. K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.8347>

Hand, M. (2007). Should we teach homosexuality as a controversial issue?. *Theory and Research in Education*, 5(1), 69-86. <https://doi.org/10.1177/147787850707361>

Hess, D. & McAvoy, P. (2014). *The Political Classroom - Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap - Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.

Jackson, R. (2014). *Signposts - policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe.

Jelstad, J. (2020, 11. november). *Råd til lærere som underviser i kontroversielle tema: La elevene utforske egne meninger*. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/ytringsfrihet/rad-til-laerere-som-underviser-i-kontroversielle-tema-la-elevne-utforske-egne-meninger/261432>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i KRLE (RLE01-03). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Gyldendal akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal akademisk.

Ljunggren, C., Öst, I. U. & Englund, T. (2015). *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Gleerups Utbildning.

Pace, J. (2021). How Can Educators Prepare for Teaching Controversial Issues?. *Social Education*, 85(4), 228–233.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

Sætra, E. (2019, 5. januar). *Kontroversielle spørsmål kan være velegnet for elevenes demokrati læring*. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-laereryrket/kontroversielle-sporsmal-kan-vaere-velegnet-for-elevenes-demokrati-læring/171496>

Sætra, E. (2022). *Discussing controversial issues in the classroom: Ideals of democratic discussion and citizenship in Norwegian high schools*. MF Norwegian School of Theology, Religion and Society.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Warnick, B. R. & Smith, S. D. (2014). The Controversy Over Controversies: A Plea for Flexibility and for “Soft-Directive” Teaching. *Educational Theory*, 64(3), 227-244.

<https://doi.org/10.1111/edth.12059>

Warren, L. (2006). *Managing hot moments in the classroom*. Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard University. Hentet 10.mars 2023 fra

https://eloncdn.blob.core.windows.net/eu3/sites/126/2017/04/Managing-Hot-Moments-in-the-Classroom-Harvard_University.pdf

Vedlegg 1 - NSD søknad godkjent

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

124569

Vurderingstype

Standard

Dato

16.12.2022

Prosjektittel

Masteroppgave i RLE

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
/ Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Aina Hammer

Student

Linda Alkhatib

Prosjektperiode

15.09.2022 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysning-er/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Eva J. B. Payne

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 - Informasjonsskrivet

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Kontroversielle temaer i undervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan lærere på ungdomstrinnet underviser i kontroversielle temaer*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I min masteroppgave ønsker jeg å skrive om hvordan lærere underviser i temaer som oppfattes som kontroversielle. Kontroversielle temaer er temaer som ofte skaper uenigheter og debatter på bakgrunn av ulike ståsteder og verdisyn. Jeg er interessert i å se hvordan lærere presenterer og jobber med slike temaer i klasserommet og håndterer situasjoner som oppstår underveis. Derfor ønsker jeg å intervju og observere deg som er KRLE-lærer og/eller samfunnsfagslærer på ungdomstrinnet, for å få innblikk i hvordan du ville ha gjennomført undervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å gjennomføre prosjektet så er jeg på utkikk etter KRLE-lærere og/eller samfunnsfagslærere og forespørselen min er sendt ut til ungdomsskoler i Vestfold og Telemark, i håp om å få lærere til å bidra i forskningsprosjektet mitt. Jeg ønsker lærere i alle aldre over 23 år, både de som har vært ute i skolen lenge og de som er nye i yrket.

Hva innebærer det for deg å delta?

- *Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet i to omganger med lydopptak der jeg noterer underveis. Lydopptaket slettes umiddelbart etter prosjektet er over og konfidensialitet ivaretas. Dataen som innhentes lagres i en sikker harddisk. Det vil bli gjort et intervju før undervisningen om kontroversielle temaer og ett etter. Disse varer i ca. 30 min hver.*

- *Dessuten ønsker jeg å observere en skoletime eller sekvens der du som lærer underviser om kontroversielle temaer (uten videoopptak). Jeg selv vil sitte i klasserommet og ha en ikke-deltagende rolle der jeg kun noterer ned mine observasjoner. Jeg innhenter ingen personlige opplysninger om elevene.*
- *Jeg er veldig fleksibel med tiden og kan tilpasse meg deres timeplan. Det vil si at intervjuer og observasjon ikke må gjennomføres på samme dag. Vi kan avtale tiden det passer dere best når det nærmer seg.*

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Det er kun jeg, Linda Alkhatib, og min veileder, Aina Hammer, ved universitetet som vil ha tilgang til opplysningene.*
- *Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg skal lagre datamaterialet på forskningsserveren som låses med kode og oppbevares innelåst.*
- *Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen da personlige opplysninger anonymiseres. Det er kun alder, stilling og hvor mange års erfaring innad i yrke som vil publiseres.*

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven godkjennes [ca. 15. Juni]. Etter prosjektslutt (15. Mai 2023) vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *OsloMet storbyuniversitetet* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *OsloMet storbyuniversitet ved Aina Hammer på tlf. 67236682 eller på e-mail: aina.hammer@oslomet.no.*
- *Eller kontakt meg som er prosjektansvarlig på tlf. 94060232 eller på e-mail: linda-nanset@hotmail.com*
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@oslomet.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Linda Alkhatib

(Forsker)

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

- å delta i *intervju*
- å delta i *observasjon*
- *at mine personopplysninger lagres fram til prosjektslutt*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Intervjuguide før observasjon

Introduksjon av meg selv og prosjektets formål. Opplyser om konfidensialitet.

Spørsmål om bakgrunn og erfaringer i arbeidslivet

-Navn, alder, fagkombinasjon, erfaringer i og utenom læreryrket, annet interessant

Spørsmål til temaet

-Hvordan ville du med egne ord beskrevet hva et kontroversielt tema er?

Eventuelt: Kan du gi eksempler på noen kontroversielle temaer?

-Har du pratet om kontroversielle temaer før med elevene i din klasse?

Hvis ja: Var det planlagt eller spontant?

Hvis ja: Hvilke muligheter har du opplevd i forbindelse med det?

Hvis ja: Hvilke utfordringer har du opplevd i forbindelse med det?

Hvis nei: Hvilke muligheter kan du tenke deg kan oppstå i slike samtaler om kontroversielle temaer?

Hvis nei: Hvilke utfordringer kan du tenke deg kan oppstå i slike samtaler om kontroversielle temaer?

-Hva vil du vektlegge i din undervisning, hvor du underviser om ett eller flere kontroversielle temaer, og hvorfor?

(Åpent spørsmål med vilje: La lærerne vektlegge det de selv ønsker og still eventuelt oppfølgingsspørsmål til det de sier.

Avslutningsvis takke intervjupersonene for deres bidrag

Vedlegg 4 - intervjuguide etter observasjon

Velkommen tilbake, hyggelig å ha et intervju. Forklar hvorfor jeg vil ha et intervju til.

Spørsmål:

-Hvordan synes du selv undervisningen gikk?

Eventuelle oppfølgings spørsmål som f.eks. hvorfor synes du ...?

-Hva synes du var utfordrende?

-Hva føler du at du lykkes med?

-Er det noe du ville gjort annerledes?

-Var det noen uplanlagte hendelser som oppstod? Hvilke?

-Hvordan ville du undervist i et kontroversielt tema neste gang?

Takke for at de tok seg tid til å delta i mitt masterprosjekt, informere om gangen videre i prosjektet

Vedlegg 5 - Mal for observasjonsnotat

Observasjonsnotat

Kontekst

Varighet: en skoletime

Klassetrinn: syvende

Fag: KRLE

Sted: Klasserommet, skolen

Dato:

Antall lærere: 1

Problemstilling: Hvordan lærere opplever å undervise i kontroversielle temaer

Min oppgave

Notater av hvordan læreren handler i klasserommet	Umiddelbare tolkninger og inntrykk	Spørsmål til det som observeres