



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Kontroversielle spørsmål i undervisningen

En case-studie om kontroversielle spørsmåls rolle i religionsfaget

Emilie Foss Eriksen

Veileder

Stipendiat Emil Sætra

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave i KRLE/ Religion og etikk og samfunnsfag (45 ECTS), 2.
semester 2021

Antall ord: 29996



Forord

Å levere en masteravhandling føles som slutten på et viktig kapittel i livet mitt. I den forbindelse er det flere som har vært med på å gjøre dette mulig. Jeg ønsker dermed å rette oppmerksomheten til disse menneskene. Først ut ønsker jeg å takke min veileder Emil Sætra. Du har gitt støtte og trygghet i arbeidet med denne masteravhandlingen, som har vært uvurderlig for min prosess. Tusen takk for all tid, energi og omtanke du viste for å veilede meg dette året. Det har virkelig vært et privilegium å ha en så kompetent fagperson som min veileder. Videre ønsker jeg å takke de andre masterstudentene i veiledningsgruppen min. Fellesskapet i arbeidet med avhandlingene våre har betydd mye for meg gjennom hele prosessen. Takk for at jeg har fått lære dere å kjenne. Jeg ønsker også å få takke min familie for motiverende ord og omtanke gjennom året som har gått. Dere har gitt meg avveksling fra arbeidet når jeg trengte dette. Til slutt ønsker jeg å vise min takknemlighet overfor samboeren min Benedicte. Du har vært der for meg og støttet meg gjennom hele studiet. Tusen takk for alt du er, og alt du har vært for meg alle disse årene.

Oslo, 24. mai 2021

Sammendrag

I religion og etikk skal elevene få muligheten til å utvikle en rekke ferdigheter og verdier, som i lys av målsetningen om å utdanne til demokratisk medborgerskap, blir sett på som ønskede. Det er flere måter å fremme slike ferdigheter og verdier på. En måte er gjennom undervisning av kontroversielle spørsmål. Formålet med denne masteravhandlingen har vært å undersøke hvilken rolle undervisningen om kontroversielle spørsmål spiller i religionsfaget.

Masteravhandlingen baserer seg på fire semi-strukturerte intervjuer med én lærer og tretten av elevene fra hennes religion og etikk-klasse. I intervjuene snakket jeg med informantene om deres erfaringer og tanker rundt undervisningen om kontroversielle spørsmål. Informantenes refleksjoner omkring dialogens rolle i slik undervisning, ble det satt av mye tid til i intervjuene. I intervjuet med læreren snakket vi mye om lærerens rolle i undervisningen av kontroversielle spørsmål.

Funnene fra intervjuene tyder på at både elevene og læreren verdsetter den holdningsdannende rollen religion og etikkfaget har. Informantene gir uttrykk for at undervisningen om kontroversielle spørsmål kan gi gode muligheter til å utvikle og danne en rekke verdier, holdninger og ferdigheter som elevene kan få nytte av også utenfor skolen. Å utfordre fordommer, utvikle evnen til nyansering, perspektivtaking og kritisk tenkning blir i særlig grad trukket frem som verdier og ferdigheter som kan utvikles i møte med religionsfaget og kontroversielle spørsmål. Funnene tyder også på at *hvordan* kontroversielle spørsmål blir diskutert i klassen kan få følger for elevenes engasjement og deltagelse i undervisningen. Særlig hvordan ytringer som sees på som kontroversielle og uholdbare blir utfordret og møtt i klassen, viste seg å være av betydning for videre deltagelse. Selv om kontroversielle spørsmål i undervisningen kan være utfordrende for både elevene og læreren, gir de uttrykk for at mulighetene slik undervisning gir, er verdt risikoen for krevende situasjoner

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Begrunnelse	2
1.2	Avgrensning.....	3
1.3	Tidligere forskning	4
1.4	Disposisjon	6
2	Teori	8
2.1	Definisjoner	8
2.1.1	Kontroversielle spørsmål.....	8
2.1.2	Demokratisk medborgerskap.....	10
2.2	Viktigheten av å fremme demokratisk medborgerskap	12
2.3	Hvordan kan demokratisk medborgerskap fremmes?	14
2.4	Kontroversielle spørsmål i undervisningen	16
2.5	Hvorfor undervise om kontroversielle spørsmål?	16
2.6	Hvorfor kan det være utfordrende med undervisning om kontroversielle spørsmål?	17
2.7	Hvordan møte utfordringene?	19
2.7.1	Trygghet og demokratisk kultur	19
2.7.2	Verktøy og begrepsapparat.....	20
2.7.3	Tilnærminger til kontroversielle spørsmål	21
2.7.4	Undervisningsstrategier.....	22
3	Metode.....	24
3.1	Intervju som datainnsamlingsmetode	24
3.2	Hvem snakket jeg med?.....	24
3.3	Handlingsprinsipper for intervjueren.....	25
3.4	Gjennomføringen av intervjuene	27
3.5	Transkribering	28

3.6	Analysering av datamaterialet	29
3.7	Etiske betraktninger	30
3.8	Validitet og reliabilitet	33
4	Analyse og diskusjon	35
4.1	Kontroversielle spørsmål og religionsfagets rolle i samfunnet	35
4.1.1	Religionsfaget som holdningsdannende fag	35
4.1.1.1	Fordommer	36
4.1.1.2	Nyansering	39
4.1.1.3	Perspektivtaking	41
4.1.1.4	Kunnskap og kritisk tenkning	44
4.2	Dialogens rolle i undervisningen om kontroversielle spørsmål	46
4.2.1	Uenighet i klassen	48
4.2.2	Tiden strekker ikke til	54
4.3	Lærerens rolle i undervisningen av kontroversielle spørsmål	57
4.3.1	Utfordrer elevene	57
4.3.2	Når temperatur oppstår	59
4.3.3	Lærerens frihet i klasserommet	61
4.3.4	Lærerens rolle i karikaturstriden	63
5	Diskuterende konklusjon	69
5.1	Implikasjoner	72
	Litteratur	74
	Vedlegg	78
	Vedlegg 1, Samtykkeerklæring	78
	Vedlegg 2, Intervjuguide til lærerintervjuet	82
	Vedlegg 3, Intervjuguide til elevintervjuene	84
	Vedlegg 4, Godkjenning fra NSD	86

1 Innledning

Det norske samfunnet blir i stadig større grad et flerkulturelt samfunn, noe som betyr at mennesker med ulike kulturer lever sammen innad i en populasjon. Norges innbyggertall teller i underkant av 5,4 millioner. Nesten én million av disse regnes som innvandrere eller barn av innvandrere (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2020). Mange ulike religioner og livssyn bidrar også til en mer mangfoldig populasjon. Dette er med på å prege hvilke debatter som gjør seg gjeldene på lokalt og nasjonalt nivå. I et flerkulturelt samfunn er det naturlig at ikke alle deler de samme verdiene og synspunktene i alle saker. Menneskers oppvekst og erfaringer påvirker hvordan vi tilnærmer oss ulike spørsmål i samfunnet. Noen uenigheter er uproblematisk, og lar seg løse ved samtaler, eller så kan de være av en slik karakter at uenighet ikke er et utfordrende resultat for befolkningen. Andre uenigheter vil derimot kunne skape store splittelser i samfunnet, noe som kan kjennetegnes demonstrasjoner, høylytte debatter og mangel på samarbeid mellom partene.

Religionsfaget i skolen har med historiens øyne i stor grad vært et speilbilde på det samfunnet faget har eksistert i. I 1739 innførte kong Christian VI at alle norske barn skulle få skolegang (Kvam, 2016, s. 17). Til å begynne med var skolen svært viktig for å lære elevene opp i den kristne troslæren, og skolefagene som vi kjenner dem i dag eksisterte ikke. Avhengig av hvilken samfunnsgruppe barna tilhørte ble den «passende» opplæringen gitt. Underklassen fikk opplæring i den kristne troen og lesing. Borgerklassens barn fikk i tillegg til dette opplæring i praktiske fag som skriving, regning, engelsk og regnskapsføring. Elever som hørte til overklassen, skulle forberedes til universitetsutdanning, og her var søkelyset rettet mot det latinske språk, samt morallære (Kvam, 2016, s. 28). Skolen og religionsfaget har siden 1700-tallet gjennomgått massive forandringer. Det har gått fra å være et forkynnende kristendomsfag, til dagens allmenndannende kunnskapsfag.

Dagens religionsfag tar for seg en rekke ulike livssyn, etiske posisjoner og filosofiske betraktninger. Faget rommer flere temaer som mange vil ha ulike meninger om (Andresen, 2020; Flensner, 2020; Stray & Sætra, 2016; Von Der Lippe, 2019), og der man i mange av tilfellene som lærer ikke kan skjære gjennom og påstå at det finnes et universelt korrekt svar. Dette er en spennende faktor ved faget, men det er også et aspekt som for mange undervisere kan være utfordrende å gripe an. Kontroversielle spørsmål er noe mange lærere kvier seg for å gjennomgå sammen med klassen sin (Anker & Von Der Lippe, 2016; Flensner 2020). I denne

oppgaven vil jeg bruke termen «kontroversielle spørsmål» om spørsmål som splitter en gruppe mennesker med grunnlag i forskjellige verdensoppfatninger.

I noen tilfeller velger lærere bevisst å unngå visse temaer i undervisningen sin, blant annet fordi de ser på temaene som for utfordrende å undervise om (Anker & Von Der Lippe, 2016). Det er likevel en vanlig oppfatning blant lærere at elever kan dra nytte av å lære om synspunkter som skiller seg fra sine egne. Det å kunne få muligheten til å fremme sine argumenter, samt å høre andres, i et klasserom ledet av en ansvarlig lærer kan gi verdifull erfaring (Stray & Sætra, 2016).

Religionsfaget er et av fagene i skolen der demokratisk medborgerskap og kontroversielle spørsmål har en naturlig plass. At mange lærere til tider føler at det kan være utfordrende å undervise i kontroversielle saker er ikke en hemmelig problematikk (Anker & Von Der Lippe, 2016). Skolen skal være et sted som legger til rette for at elevene utvikler ferdigheter som hjelper dem til å utøve demokratisk medborgerskap. I et flerkulturelt samfunn og et mangfoldig klasserom der ulike meninger råder, kan det fort bli opphetet stemning når meningsbrytning finner sted. Læreren og elevene må sammen utforske situasjoner som kan oppstå i klasserommet.

I denne masteravhandlingen ønsker jeg å rette søkelyset på undervisning i kontroversielle spørsmål i religion og etikk-faget. Særlig vil jeg se nærmere på hvordan lærere og elever opplever undervisning som omhandler spørsmål av kontroversiell art. Problemstillingen jeg ønsker å bidra til å belyse, lyder som følger: Hvilken rolle spiller undervisningen om kontroversielle spørsmål i religionsfaget? Videre avgrensinger vil bli gjort rede for i underkapitlet «Avgrensning».

I dette innledningskapitlet vil jeg begrunne mitt valg av tema, komme med en avgrensning av oppgaven, beskrive min problemstilling, samt gi en disposisjon av masteravhandlingen.

1.1 Begrunnelse

I «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa» (opplæringslova, 1998) under § 1-1 står det blant annet:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einsskilte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre livane sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Her kommer det fram at elevene skal få undervisning som både skal gi innsikt i mangfold og være respektfull for enkeltindividets overbevisningar. Videre står det at undervisningen skal fremme demokrati, likestilling og en vitenskapelig tenkemåte. Utfrå disse målene kan vi se at skolen skal være et sted der elevene skal dannes til å bli borgere, som verdsetter visse verdier som blir satt høyt i Norge. Vi kan også se av sitatet over at elevene skal utvikle kunnskap, kompetanse og holdningar for blant annet å kunne ta del i samfunnet. Evnen til å tenke kritisk blir også nevnt som noe elevene bør få kompetanse i, og de skal bli gitt muligheten til å ha ansvar og få medvirke i prosesser. Undervisning i kontroversielle spørsmål har relevans for alle disse målene. Det å lære om perspektiver som avviker fra sine egne, og hvordan man saklig kan diskutere slike uenigheter er viktig for å kunne delta i et mangfoldig demokrati (Stray & Sætra, 2016, s. 280).

Demokratisk medborgerskap blir med fagfornyelsen ett av tre tverrfaglige temaer, som skal fremmes i alle fagene de har relevans. Innføringen av den demokratiske styreformene i Norge bør ikke kun sees på som en historisk begivenhet som uten vidare vil sette sitt preg på landet for alltid. For at demokratiet som styreform skal fortsette å fungere i Norge, må borgerne i landet fortsette å videreføre de demokratiske idealene og handlingene som støtter oppunder folkestyret. Denne tankegangen kan vi finne igjen i overordnet del av læreplanverket: «Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd.» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

1.2 Avgrensning

Kontroversielle spørsmål er et stort temaområde, og det kan gripes an fra mange vinkler. I denne masteravhandlingen vil jeg fokusere på *undervisning* i kontroversielle temaer. Det vil si at jeg hovedsakelig vil se på de pedagogiske aspektene ved slik *undervisning*. Oppgaven vil derfor i mindre grad gå i dybden på enkeltsaker, slik som blant annet vigsling av homofile og abort kan

være eksempler på. I denne oppgaven vil jeg kun se på kontroversielle spørsmål i religion og etikk-faget. Jeg vil i min datainnsamling forske på én klasses erfaringer rundt undervisning om kontroversielle temaer.

Min overordnede problemstilling er som beskrevet tidligere: Hvilken rolle spiller undervisningen om kontroversielle spørsmål i religionsfaget? Ved å gjennomføre forskning på en klasses erfaringer omkring kontroversielle saker i undervisningen, ønsker jeg å kunne bidra til å belyse dette fagfeltet. Datainnsamlingen vil foregå ved at jeg intervjuer en lærer og et utvalg av elever fra klassen hennes. Ved å gjøre datainnsamlingen på denne måten håper jeg å få en større dybde, da jeg også vil kunne observere hvordan undervisningen faktisk foregår i praksis.

1.3 Tidligere forskning

Undervisning i kontroversielle spørsmål i skolen er et tema som direkte eller indirekte har vært under flere forskeres søkelys. Det har blitt gjennomført forskningsstudier som har tatt for seg dette temaet i en norsk kontekst, eksempelvis med fokus på religion og etikk og samfunnsfag. Det eksisterer også artikler og datamateriale som ser på kontroversielle spørsmål og demokratisk medborgerskap som har en mer generell pedagogisk tilnærming. I tillegg har det blitt gjennomført studier utenfor Norges landegrenser, som er med på å belyse dette fagfeltet. Jeg skal nå kort presentere noen av de eksisterende bidragene innenfor emnet «kontroversielle spørsmål».

I en norsk kontekst kan Trine Anker og Marie Von Der Lippe (2016) artikkel «Tid for terror – Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions og livssynsundervisning» trekkes frem. Anker og Von Der Lippe forsket på hvordan lærere håndterer kontroversielle spørsmål i religionsfaget, med særlig vekt på terrorangrepene ved regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011. I deres forskning fant Anker og Lippe at undervisning om 22. juli har blitt lagt løkk på av mange lærere. Dette ble gjort i varierende grad og med ulike begrunnelser. Anker og Von Der Lippe fant også ut at læreres faglige, pedagogiske og didaktiske kompetanse, samt deres personlige erfaringer spiller en stor rolle på hvordan de underviser omkring kontroversielle saker (Anker & Von Der Lippe, 2016, s. 271).

Marie Von Der Lippe har også kommet med et interessant bidrag på egenhånd. Artikkelen «Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision» (2019) setter søkelyset på hvordan det undervises om kontroversielle saker i religionsfaget i skolen. Von Der Lippe

viser til hvordan omskjæring av guttebarn håndteres på en annen måte i undervisningen, enn det kjønnslemlestelse av jenter. Von Der Lippe peker på en forskjell mellom saker som blir undervist på en åpen deliberativ måte og saker som blir undervist som lukkede og «avsluttede» i den forstand av saken ikke lenger sees på som kontroversiell, da det er ett klart *riktig* svar. Hun mener at en slik tilnærming kan føre til at elever ikke like lett vil kunne utvikle sine evner til kritisk og logisk refleksjon (Von Der Lippe, 2019, s. 9).

Et annet bidrag som gjør seg relevant er artikkelen «Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål». Artikkelen er skrevet av Jannicke Stray og Emil Sætra (2016), og tar for seg lærerens handlingsrom i dialoger rundt kontroversielle saker. Stray og Sætra peker på fem måter en lærer kan virke på i dialoger med elever. Til å begynne med trekker de frem læreren som *moderator* (2016, s. 289). Når læreren virker som moderator, griper vedkomne inn og moderer utspill som av ulike grunner ikke kan ytres uten å bli moderert. Den andre virkemåten Stray og Sætra legger frem er det å virke som *fasilitør*. En fasilitør legger til rette for at «demokratisk meningsbrytning kan skje» (Stray & Sætra, 2016, s. 289). Deretter trekker de frem det å virke som *advokat* i dialogen (2016, s. 290). En advokat i denne settingen ønsker at alle sider av en sak blir belyst, og vil derfor utfordre det elevene sier. Ved å problematisere elevenes utsagn kan dialogen føres videre mens man avdekker flere sider av den aktuelle saken. Den fjerde virkemåten Stray og Sætra peker på er læreren som *motivator* (2016, s. 291). Lærere har et ansvar for å lytte til elevenes utspill og spørsmål, og å gi en respons på disse. Ved å gjøre dette kan man motivere elevene til å fortsette å delta i demokratiske dialoger. Den siste måten lærere kan virke på i en dialog som Stray og Sætra presenterer er å virke som et *forbilde* (2016, s. 292). Ved å vise elevene hvordan de kan delta i demokratisk samhandling, kan læreren gå foran som et godt forbilde som elevene kan følge.

Karin Flensner (2020) gjennomførte en studie om kontroversielle saker i religionsundervisningen på en svensk skole. Elevgruppen Flensner forsket på hadde hovedsakelig kulturelle og/eller religiøse bånd til islam. Studiet omhandlet noen av de samme perspektivene som Marie Von Der Lippes forskningsstudium nevnt over. Flensner ønsket å se nærmere på hvordan ulike temaer undervises som åpne (non-directive) eller lukkede (directive). Hun konkluderte med at en rekke temaer og saker som for eksempel Israel-Palestinakonflikten, spørsmål rundt abort og ulike tolkninger av religiøse regler ble undervist på en måte der elevene

fikk utrykke sine egne meninger uten at det ble gitt et fasitsvar fra læreren. I diskusjoner rundt slike saker som er nevnt over, ble det godtatt at elevene hadde ulike perspektiver, uten at dette ble sett på som veldig problematisk. Flensner fant også at det fantes saker der læreren underviste på en lukket og avgjort måte, og hvor læreren presenterte ett perspektiv som den korrekte måten å betrakte en problemstilling på. Saker som ble undervist på en slik måte var blant annet kjønnslemlestelse, tvangsekteskap og likestilling mellom kjønnene.

Det siste forskningsbidraget jeg ønsker å trekke frem innledningsvis er Diane E. Hess' artikkel «Controversies about Controversial Issues in Democratic Education». Hess hevder at en lærer har fire ulike måter å tilnærme seg kontroversielle saker i undervisningen på. Man kan enten fornekte at den aktuelle saken er kontroversiell, undervise på en måte der man favoriserer et ståsted, unngå å snakke om saken eller undervise om saken på en balansert og nyansert måte. Mange lærere streber etter å undervise på en slik balansert måte, der man klarer å problematisere saker fra flere sider.

Alle disse forskningsbidragene vil på en eller annen måte har vært med på å danne det teoretiske grunnlaget for denne masteravhandlingen, enten det dreier seg om handlingsrommet til lærere når de hankses med kontroversielle saker i undervisningen, eller mulige utfordringer med slik undervisning. I min avhandling vil jeg undersøke hvilke tanker subjektene i et klasserom - elevene og læreren – gjør seg rundt undervisningen om kontroversielle spørsmål og rollen slik undervisning spiller i religionsfaget. Dette er et emne som etter undertegnede mening ikke har fått et overdrevent fokus tidligere. Jeg ønsker derfor å bidra med å belyse emnet ved å rette søkelyset mot dette fagområdet.

1.4 Disposisjon

Til å begynne med vil jeg i det andre kapitlet gå inn på eksisterende forskning og teoretiske bidrag på fagområdet. Jeg vil først gå inn på noen ulike måter å definere «kontroversielle spørsmål» på. Dette er nødvendig for videre å kunne snakke om kontroversielle temaer i undervisningen. Når jeg har omtalt de ulike definisjonene vil jeg vende blikket mot demokratisk medborgerskap, etterfulgt av kontroversielle spørsmål i religionsundervisningen. Her vil jeg se nærmere på gjennomført forskning som har relevans til min problemstilling.

Etter at jeg har gjort rede for eksisterende litteratur og forskning som finnes rundt kontroversielle temaer i religion og etikk, vil jeg i kapittel tre komme med en begrunnelse for

metodebruken i dette forskningsprosjektet. I denne delen av avhandlingen vil jeg gjøre rede for valgene jeg tok i planleggingen, gjennomføringen og analysen av datainnsamlingen. Deretter vil jeg i kapittel fire redegjøre for, og drøfte funnene jeg gjorde basert på dataene jeg samlet. Avslutningsvis vil jeg komme med en diskuterende konklusjon i kapittel fem.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg vise frem forskjellige teoretikeres og forskeres argumenter og funn, som til sammen kan bidra med å belyse fagområdet «kontroversielle spørsmål». Til å begynne med vil jeg ta for meg ulike måter å definere kontroversielle spørsmål på. Deretter vil jeg presentere litteratur som omhandler undervisning i kontroversielle spørsmål. Jeg vil knytte dette an til utdanning for demokratisk medborgerskap, da jeg ser på dette som svært relevant for å forstå viktigheten av undervisning i kontroversielle spørsmål. Demokratisk medborgerskap har med fagfornyelsen blitt løftet opp som et prioritert tverrfaglig tema, og samtaler om utfordrende spørsmål kan gi verdifull trening for å delta i et mangfoldig demokrati i fremtiden (Europarådet, 2016, s. 13). Å få innblikk i komplekse spørsmål som preger mennesker rundt omkring i verden kan gi elevene trening i å betrakte konflikter og uenigheter fra ulike vinkler. Ved å la elevene bli kjent med kontroversielle saker i undervisningen kan de få trent på ulike ferdigheter som de kan dra nytte av. «Kontroversielle spørsmål» kan være et emne som kan føles utfordrende for noen lærere og elever å gjennomgå i klassen, og det er derfor viktig at det finnes forskning tilgjengelig for lærere som ønsker mer kunnskap rundt temaet.

2.1 Definisjoner

2.1.1 Kontroversielle spørsmål

Hva man definerer som kontroversielt, og hvilke kriterier som bør ligge til grunn for dette valget, har mye å si for hvordan man snakker om kontroversielle saker i undervisningen. Noen stemmer og teoretiske posisjoner har vært ledende i spørsmålet rundt definisjonen av kontroversielle spørsmål. Jeg skal nå presentere to av de mest sentrale posisjonene, og forklare hvilken definisjon denne oppgaven bygger på.

Hvilke kriterier som skal ligge til grunn for å skille mellom hva som er kontroversielt, og hva som ikke er det, har blitt debattert i mange år. «The epistemic criterion» (kunnskapskriteriet, mulig oversettelse) ble videreutviklet av Michael Hand, etter at Robert Dearden hadde lagt grunnlaget for denne posisjonen (Hand, 2008, s. 214). Dearden (1981) argumenterte for at man ikke burde legge til grunn at et spørsmål bør sees på som kontroversielt kun fordi det eksisterer uenighet om det. Hans påstand var at dersom et spørsmål skulle bli sett på som kontroversielt, måtte de uenige partenes synspunkter støttes av rasjonelle argumenter. Implikasjonen en slik argumentasjon vil få når det kommer til hvilke spørsmål og temaer som bør undervises som

kontroversielle i religions- og etikkundervisningen, vil være at spørsmål der det ikke finnes rasjonelle argumenter for flere synspunkter, ikke bør undervises som kontroversielle.

Et annet viktig bidrag i debatten om hvilke kriterier som skal ligge til grunn for å definere noe som kontroversielt er Robert Stradlings (1984) politiske kriterium. Dette kriteriet skiller seg markant fra Dearden og Hands tilnærming til debatten. Det politiske kriteriet fremmer et syn på kontroversielle temaer, der hva som blir betegnet som kontroversielt ikke avhenger av støtte fra rasjonelle argumenter, men heller av hvilke saker som splitter samfunnet. Han uttrykker seg slik om hva kontroversielle spørsmål er: «issues that deeply divide a society, that generate conflicting explanations and solutions based upon alternate worldviews are controversial issues» (Stradling, 1984, s. 121).

I denne masteroppgaven vil jeg benytte meg av Stradlings bruk av begrepet kontroversiell. Jeg mener at det er hensiktsmessig av flere grunner. Dearden og Hands forståelse av kontroversielle spørsmål vektlegger hvorvidt partenes argumenter er rasjonelt holdbare. Når det kommer til kontroversielle spørsmål i religionsfeltet, eksisterer det store uenigheter rundt aspekter ved menneskers tro og livsførsel, og uenigheter som ikke alltid kan avgjøres i kraft av den type argumenter Hand og Dearden peker på. Det politiske kriteriet til Stradling setter søkelys på uenigheter som har utgangspunkt i menneskers forskjellige levesett og overbevisninger, og som er av en slik art at de kan skape stor avstand mellom folk. Jeg mener at denne måten å gripe an begrepet «kontroversielle spørsmål» på, er mer hensiktsmessig i denne oppgaven. Det er etter min oppfatning mer relevant å diskutere undervisning i kontroversielle temaer og spørsmål, med fokus på hva som blir oppfattet som kontroversielt blant elevene og samfunnet rundt dem, enn å avgjøre om argumenter som kan være viktige for elevene er rasjonelle eller ikke.

Det er også hensiktsmessig å spesifisere bruken av det andre i ordet i begrepet «kontroversielle spørsmål». Ofte blir «kontroversielle spørsmål» og «kontroversielle temaer» brukt om hverandre for å beskrive noe av kontroversiell art. Begrepene har imidlertid noe ulik betydning, og bør følgelig brukes i sin rette form. «Kontroversielle temaer» viser til temaer som er av kontroversiell art, slik som våpenlovgivning, abort og homofili kan ha i noen settinger. «Kontroversielle spørsmål/saker» er et snevrere begrep, og rommer, som det kommer frem av ordet, spørsmål der menneskers oppfatning er delt. Eksempler på slike spørsmål kan være: «Bør det være tillat med aktiv dødshjelp?», «Bør homofile bli vigslat i kirken?» og «Er det riktig å

vise frem karikaturtegninger av Profeten Muhammed i en skoletime?» Innad i et kontroversielt tema kan det finnes flere spørsmål som kan sees på som kontroversielle. Når jeg senere bruker termene «kontroversielle temaer» og «kontroversielle spørsmål» i denne masteroppgaven vil jeg bruke begrepene slik de har blitt skildret ovenfor.

2.1.2 Demokratisk medborgerskap

Termen «demokratisk medborgerskap» er satt sammen av ordene «demokrati» og «medborgerskap». «Demokrati» har sin opprinnelse fra de greske ordene «demos» og «kratos». Det norske begrepet for «demos» er «folk», mens «kratos» betyr «styre/styreform» (Stray, 2011, s. 22). Satt sammen får vi altså ordet «folkestyre», som viser til at innbyggerne i et land, direkte eller indirekte, er med på å ta beslutninger om hvordan landet skal styres.

Stray (2011, s. 26) peker på fire ulike fortolkningsdimensjoner demokrati kan kategoriseres inn i. *Demokratiet som statsform med folkestyre* viser til forståelsen av demokratiet som en styreform der folket – direkte eller indirekte – er med på å ta politiske beslutninger. *Demokratiet som rettigheter og rettstat* peker på det systemet som ivaretar individenes rettigheter. Ytringsfrihet, religionsfrihet, en rettferdig rettergang og den tredelte maktfordelingen i Norge er eksempler på aspekter som gjør seg gjeldende i denne fortolkningsdimensjonen (Stray, 2011, s. 26 & 27). De to dimensjonene nevnt over kan omtales som *det representative demokratiet*. Det representative demokratiet kjennetegnes av at innbyggerne i et land bruker sin stemmerett og stemmer på de representantene man føler at representerer seg og sine meninger på en best mulig måte (Stray, 2011, s. 26).

Den tredje fortolkningsdimensjonen Stray (2011, s. 27) trekker frem er *demokrati som aktiv deltagelse*. Denne dimensjonen viser til aktiv deltagelse fra innbyggerne i et samfunn i demokratiske prosesser. Aktiv deltagelse er i denne sammenhengen noe mer enn kun å stemme ved stortings-, kommunestyre- og fylkestingsvalg. Å fremme demokratiske verdier, samt å ta del i lokalpolitiske prosesser er eksempler som kan trekkes frem. Demokratifortolkningen som er beskrevet her kalles for deltagerdemokrati eller «deliberativt demokrati». «Deliberasjon», som kort sagt betyr «drøfting», forbindes sterkt med filosofen til Jürgen Habermas (Stray, 2011, s. 27). Grunnen til at deliberasjon gjør seg gjeldende i denne måten å anskue demokrati på, er tanken om at alle skal kunne få ta del i argumenter (og drøfte) og saker som omgår dem. En slik tankegang passer godt inn i en aktiv demokratideltagelse.

Den siste dimensjonen er *demokrati som et felles verdigrunnlag*. *Felles demokratisk identitet* er stikkord som er svært relevante for denne fortolkningsdimensjonen. Hovedidéen er at dersom mennesker utvikler en felles identitet der demokratiske verdier er internalisert, vil utfordringer som dukker opp i samfunnet kunne tilnærmes med demokratiske prinsipper (Stray, 2011, s. 27). For at dette skal kunne fungere, må innbyggerne sammen støtte opp under demokratiske verdier. Skolen kan trekkes frem som en egnet arena for å lære folket om demokratisk medborgerskap og demokratiske verdier.

I likhet med «demokrati» er «medborgerskap» et begrep som kan romme ulike betydninger og innhold. Kristian Stokke (2017, s. 194) peker på fire ulike dimensjoner innad i medborgerskapsbegrepet: medborgerskap som medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltagelse.

Medborgerskap som medlemskap er tett tilknyttet et tenkt skille mellom noen som tilhører et samfunn og andre som av ulike grunner ikke gjør det. Kriteriene for tilhørighet er relativt vagt formulert, da Stokke peker på at de blir påvirket av tid og rom. Slike medlemskap kan både ha territorielle og kulturelle forankringer (Stokke, 2017, s. 194). Noen kan kjenne tilhørighet til andre mennesker fordi de bor innenfor de samme geografiske grensene, som for eksempel i samme land eller kommune. Slike fellesskap vil da falle innunder medlemskap med territorielle forankringer. Medlemskap kan også oppstå med bakgrunn i kulturelle fellesskap. Eksempelvis kan språklige fellesskap, aldersmessige fellesskap (pensjonister eller generasjoner som «millenniums-generasjonen» og «generasjon Z») og livssynsfellesskap trekkes frem.

Medborgerskap som juridisk status viser til de båndene som eksisterer mellom et individ og en stat individet har tilknytning til. Tilknytningen kan for eksempel være i form av statsborgerskap eller en tilhørighet anerkjent av loven. Et statsborgerskap fører med seg en slags forbindelse mellom staten og individet som innehar statsborgerskapet. Dette «båndet» fører med seg både rettigheter og plikter for individet (Stokke, 2017, s. 195).

Medborgerskap som rettigheter omfatter en rekke rettigheter man innehar ved å være statsborger i en nasjonalstat. Stokke trekker frem tre ulike former for rettigheter: sivile, politiske og sosiale. Sivile rettigheter dreier seg for eksempel om individets rett til å ytre seg, eie bolig, tro på det man vil, og motta en rettferdig behandling fra domstolene. De politiske rettighetene omhandler blant annet retten til å demonstrere, danne politiske grupperinger og å stemme ved

valg. De sosiale rettighetene er tett forbundet med velferdsstatlige tjenester som gratis skolegang, økonomisk bistand ved behov, helsehjelp og pensjonsrettigheter (Stokke, 2017, s. 196).

Den siste dimensjonen trukket frem av Stokke er *medborgerskap som deltagelse*. Denne dimensjonen har fokuset rettet mot den aktive deltagelsen innbyggere i et land eller i lokalmiljøet utfører for å ta ansvar for samfunnet de er en del av. Deltagelse i politiske valg, dugnadsarbeid, det å betale skatt til velferdssamfunnet og slå ned på urettferdighet, er handlinger som kan trekkes frem som eksempler på denne dimensjonen (Stokke, 2017, s. 196 & 197). Medborgerskap som deltagelse er den mest relevante for denne masteravhandlingen, da dimensjonen vanligvis blir vektlagt når man snakker om demokratisk medborgerskap i skolen.

Demokratisk medborgerskap kan defineres som «en rolle du har uavhengig av om du har pass eller ikke, og som karakteriserer personen som deltager i et politisk fellesskap», og kan «knyttes til individets tilhørighet i et politisk fellesskap, og hvordan vi lærer å leve sammen» (Stray, 2011, s. 14). Vi kan av Jannicke Heldal Strays formuleringer trekke frem formuleringene «politisk fellesskap» og «hvordan vi lærer og leve sammen» som sentrale for begrepet. Det å ta del i prosesser og handle på en måte som bygger opp under demokratiet som styreform, samt å fremme demokratiske idealer, er viktige aspekter i det å vise demokratisk medborgerskap.

Elever vil kunne oppleve at holdninger og meninger man har lært fra sine nærmeste ikke nødvendigvis deles av alle andre i klassen. En skoleklasse kan fungere som en arena der verdifull læring om toleranse og mangfold kan finne sted. For å kunne skape et klasserom der elevene får utvikle og øve på ferdigheter som kan hjelpe dem å utøve demokratisk medborgerskap, er det viktig at elevene får snakke sammen, oppleve å høre meninger som er forskjellige fra sine egne og forsøke å sette seg inn i andres perspektiver (Stray & Sætra, 2016, s. 279). Her finnes også, som jeg vil vise, koblingen mellom demokratisk medborgerskap og kontroversielle spørsmål i undervisningen.

2.2 Viktigheten av å fremme demokratisk medborgerskap

Demokratisk medborgerskap har med fagfornyelsen kommet inn som ett av tre tverrfaglige emner (sammen med bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring), som skal fremmes i alle fag de er relevante i. Det at disse emnene får en fremtredende posisjon i læreplanverket,

viser at de blir oppfattet som særdeles viktige for elevenes dannelsesprosess. I overordnet del av læreplanverket blir søkelyset som demokratisk medborgerskap får, blant annet begrunnet slik:

Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

I sitatet over fra overordnet del, kan vi se at opplæringen elevene får skal ruste dem til å takle meninger som skiller seg fra sine egne, respektere at mennesker har andre tilnærminger til spørsmål og møte utfordringer rundt for eksempel motstridene rettigheter. I en rekke emner i religion og etikk-pensumet møter elevene temaer som kan åpne muligheter for å trene på ferdigheter som vil kunne gagne dem som medborgere i et mangfoldig samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Undervisning rundt kontroversielle temaer og spørsmål kan derfor ha relevans i et demokrati- og medborgerskapsperspektiv, og kan på denne måten være en viktig del av elevenes dannelsesprosess. Når elevene får lære om ulike kontroversielle saker, og hvorfor disse emnene kan være følelsesladde og utfordrende å navigere seg rundt, vil de kanskje få en økt forståelse for denne problematikken og for at andre kan se verden på en annen måte enn dem selv.

I det norske samfunnet har den demokratiske tanken om likeverd godt fotfeste blant befolkningen, og idealet skal også fremmes blant elevene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Innad i klasserommet skal alle elevene føle seg like mye verdt, og læreren må strebe etter å oppfylle dette målet. Alle skal føle at de kan bidra i klassesdiskusjoner og at deres argumenter blir tatt på hørt og tatt på alvor. Habermas' «herrefrie» dialog, som preges av deliberasjon og tankegangen om at det beste argumentet blir stående, uavhengig av hvem som ytret det, kan slik sett være et forbilde for klassesdiskusjoner (Stray, 2011, s. 27). Forskning peker på at elever som får muligheten til å ta del i diskusjoner i klassen rundt dagsaktuelle problemstillinger, har høyere sannsynlighet for å være interessert i politiske spørsmål, tenke kritisk og ha gode kommunikasjonsferdigheter. Disse elevene vil også ofte ha bedre kunnskap

rundt hvordan et samfunn fungerer og vil ofte ha en nysgjerrighet rundt politiske spørsmål, også utenfor skolen (Carnegie Corporation of New York and the Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, referert i Hess, 2004, s. 257).

Et folkestyre, som det representative demokratiet i Norge er, er ikke et statisk uforanderlig fenomen, som med nødvendighet vil ha sterk støtte blant befolkningen. Støtten må gis frivillig fra mennesker som har internalisert demokratiske prosesser og verdier. Den norske skolen har en gylden mulighet til å være en læringsarena for demokratiske verdier som kritisk tenkning, religions- og ytringsfrihet, toleranse og likeverd, og en motvekt mot tilsvarende udemokratiske verdier som rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer. For at skolen skal kunne muliggjøre sitt potensial som demokratiformidler til elevene, er det viktig at lærerne og skolelederne er bevisste på sine roller og påvirkningskraften de har. Ved at man har et reflektert forhold til hvordan man kan fremme demokratisk medborgerskap i skolen vil det kanskje være lettere å sette det på dagsordenen.

2.3 Hvordan kan demokratisk medborgerskap fremmes?

Det finnes ulike måter å tilnærme seg demokratisk medborgerskap i skolen på. Demokratisk medborgerskap må dessuten fremmes på ulike måter for at opplæringen skal være tilstrekkelig. En måte å beskrive ulike aspekter av skolens demokratiopplæring på, er ved å skille mellom å lære *om*, *for* og *gjennom* demokrati og demokratisk medborgerskap (Stray, 2011, s. 107). Å lære *om* demokratiet vil si å lære om det politiske systemet i Norge og politikk i et internasjonalt perspektiv. Her vil undervisning om Grunnloven av 1814, stortingets fremste oppgaver og EU være eksempler på relevant pensum. Å lære *for* demokratisk medborgerskap viser til at elevene må utvikle ferdigheter og verdier som rustet dem til å kunne delta i demokratiske prosesser. Evnen til kritisk tenkning og saklig argumentasjon er eksempler på slike ferdigheter. Til sist har vi å lære *gjennom* demokratisk deltagelse. For at elevene skal bli kjent med demokratiske prosesser og hvordan de foregår, er det helt essensielt at elevene selv får utforske demokratiet gjennom deltagelse. Valg av elevrådsrepresentant, skriving av leserinnlegg og brev til lokalpolitikere samt deltagelse i demonstrasjoner er noen ulike måter å lære gjennom aktiv deltagelse (Stray, 2011, s. 107-109).

For at forholdene skal ligge til rette for elevene skal bli dannede medborgere, som viderefører demokratiske verdier, er det viktig å være bevisst på ulike faktorer som kan spille inn på hvilken

kunnskap og ferdigheter elevene sitter igjen med etter endt skolegang. En faktor som absolutt kan sies å ha stor betydning, er hvordan kommunikasjonen innad i klassen foregår. I det moderne mangfoldige samfunnet vi lever i i dag, er evnen til å gå i dialog viktig for å legge til rette for demokratiske prosesser (Stray og Sætra, 2016, s. 280). Selv om elevene kan være uenige med hverandre er det hensiktsmessig at de klarer å ha en dialog som bærer preg av respekt for hverandre.

I Lars Laird Iversens bok «Uenighetsfellesskap» (2014) utforsker forfatteren ideen om et fellesskap som preges av ulike synspunkter og meninger, et såkalt «uenighetsfellesskap». Iversen definerer uenighetsfellesskap som «en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles posisjon for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). En skoleklasse kan sees på som en miniatyrvariant av et demokratisk samfunn, der den mangfoldige gruppen må håndtere andres perspektiver uten at man distanserer seg fra dem (Iversen, 2014, s. 62). Videre trekker Iversen frem en faktor som kan bidra til et givende uenighetsfellesskap. Klasserommet må oppfattes som et trygt sted å dele meningene sine, også når de avviker fra flertallet. Iversen forteller om en klasse han observerte, som hadde gode forutsetninger for et uenighetsfellesskap: «En sammensveiset gjeng, med forskjellig bakgrunn, som så sin klasse som et naturlig sted å fremme sine argumenter, og la dem bli brynt på andres argumenter» (Iversen, 2014, s. 67). Det kommer tydelig frem fra dette sitatet at det er en sterk sammenheng mellom klassemiljøet og hva elevene ønsker å dele i klasserommet. Etter at elever fra klassen hadde fortalt åpent om hvordan de feiret en viktig religiøs høytid, kommer Iversen med en ny betraktning «dette klasserommet var et trygt rom. Det var rom for elevene til å komme med sine forskjellige fortellinger (...)» (Iversen, 2014, s. 68).

Thomas Nordahl, professor i pedagogikk, setter søkelyset på den betydningen en god og trygg læringskultur innad i klassen har, der den rådende oppfatningen er et det er akseptabelt å prøve og feile (Tjomsland & Viig, 2015, s. 23). Et forskningsstudium gjennomført i USA støtter opp under denne påstanden, der forskerne konkluderte med at elevene som opplevde å være en del av et godt læringsmiljø viste større engasjement i undervisningen (Tjomsland & Viig, 2015, s. 22). Implikasjonen dette får for en lærer i religion og etikk er at det er særdeles viktig å danne og opprettholde et godt klassemiljø for å ha et trygt rom å kunne ha de mer krevende samtalene i.

2.4 Kontroversielle spørsmål i undervisningen

Religion og etikk er et skolefag som skiller seg distinkt fra mange av de andre fagene elevene går gjennom i sitt skoleløp. Der flere fag som blant annet matte, naturfag, geografi, historie og til dels norsk omhandler mer eller mindre sikker fagkunnskap, er ikke en slik tankegang nødvendigvis det essensielle ved religionsfaget. I religion og etikk skal elevene bli kjent med andre former for sannheter, sannheter som ofte er subjektive og på sett og vis svært usikker kunnskap. Målet er da ikke å løse elevene frem til et svar som er riktig for alle, men hvilket svar som er riktig for dem. Faget inneholder selvfølgelig også aspekter som vil regnes som målbare kunnskaper, men betydelige deler av pensum er bygget på menneskers personlige sannheter. Dette er for meg et kjempeinteressant perspektiv ved å undervise i religion og etikk, da det mangfoldige samfunnet vi lever i til en viss grad blir representert i et fag der mangfold er en betingelse for faget. Et annet aspekt ved faget, som jeg både ser på som spennende og utfordrende, er undervisningen rundt kontroversielle temaer. Kontroversielle temaer er et landskap av faget, der det ofte kan være mange emosjoner blant elevene som kommer til uttrykk, og mange lærere erfarer at de synes dette kan være vanskelig å håndtere (Anker & Von Der Lippe, 2016, s. 263).

2.5 Hvorfor undervise om kontroversielle spørsmål?

Kompetanseheftet «Å undervise i kontroversielle tema» (Europarådet, 2016) er ment som en ressurs for lærere som underviser i fag der kontroversielle temaer kan dukke opp i undervisningen. Heftet viser til Stradlings (1984) to hovedgrunner for å inkludere kontroversielle temaer i undervisningen: saksrelaterte og prosessrelaterte grunner. Saksrelaterte grunner peker på forklaringer som bygger sin argumentasjon på at selve saken eller temaet er et mål i seg selv. Dersom man ikke gir elevene muligheten til å lære om viktige og utfordrende temaer, vil de gå glipp av verdifull kunnskap som de kunne dratt nytte av senere. Kompetanseheftet trekker også frem at skolen bør være en handlingsaktør som skal bidra til å nyansere kompliserte debatter og uenigheter elevene møter i media og sosiale medier (Europarådet, 2016, s. 35). Prosessrelaterte grunner til å undervise i kontroversielle temaer viser til de argumentene som fokuserer på erfaringen elevene kan få ved å lære om, diskutere og reflektere rundt kontroversielle temaer. Slike argumenter fokuserer altså ikke på at temaene i seg selv er så viktige at de *må* gjennomgås, men heller at undervisning om temaene kan gi elevene gode utgangspunkter for å utvikle viktige ferdigheter og verdier. Prosessrelaterte

grunner kan deles inn i kategoriene: personlige grunner, tverrfaglige grunner og demokratistyrkende grunner (Europarådet, 2016, s. 15). Eksempler på slike ferdigheter og verdier kan være:

- ✚ evnen til å håndtere meningsbryting på en god måte
- ✚ evnen til å kommunisere på en tilfredsstillende måte
- ✚ utvikle kreative tankeprosesser
- ✚ utvikle politisk interesse og engasjement
- ✚ respekt for demokratiske prosesser
- ✚ økt kunnskap om medborgerskap

Betydningen av undervisning i kontroversielle temaer kan altså begrunnes utfra flere perspektiver. Elevene blir gitt sjansen til å utvikle kunnskap om emner som opptar allmennheten, og får dermed en god mulighet til å ta del i samfunnsdebatter med et mer opplyst utgangspunkt. Ved at elevene har en trygg arena der de kan utforske og erfare hvordan utfordrende temaer kan snakkes om, kan de utvikle verktøy og ferdigheter de senere kan benytte seg av når uenigheter oppstår. Når elevene blir utfordret til å ta standpunkt, reflektere rundt kompliserte spørsmål og lytte til medelevers argumenter, får de trening i være del av et fellesskap der ulike verdensanskuelser finner sted og møtes. Dette kan være en flott måte for elevene å få øve på ferdigheter som er særdeles viktige for å utøve demokratisk medborgerskap.

2.6 Hvorfor kan det være utfordrende med undervisning om kontroversielle spørsmål?

Religion og etikk er et fag som innehar temaer folk over hele verden engasjeres av. Følelser kan komme til uttrykk på ulike måter, og de kan både være vanskelige å forutse og agere på. Denne usikkerheten kan for noen lærere oppleves som problematisk. Anker og Von der Lippe (2016, s. 270) skriver at noen lærere som har deltatt i deres forskning opplever det utrygt å åpne for diskusjoner som kan ta ukontrollerbare retninger. Eskalerer diskusjonen til å bli svært opphetet, kan læreren som klasseleder miste den nødvendige respekten fra elevene, hvilket igjen kan føre til at hen ikke evner å roe gemyttene (Europarådet, 2016, s. 17).

Selv om en lærer ikke ønsker et diskusjonsklima preget av kaos og dårlig stemning mellom elevene, kan det være hensiktsmessig med litt engasjement og temperatur fra elevenes side. Det kan være vanskelig å håndtere hvor balansegangen mellom et sunt og et usunt debattklima går.

Selv om ytringer fra elevene ikke nødvendigvis blir sett på som ekstreme, har de fortsatt potensialet til å såre eller krenke medelever. Elever kan også bli følelsesmessig påvirket dersom de føler at læreren snakker nedsettende om deres trostilhørigheter og overbevisninger (Europarådet, 2016, s. 16). Lærere kan derfor med fordel reflektere over hvordan de presenterer og snakker om livssyn i klasserommet, for å unngå at misforståelser som potensielt kan skade relasjonene til elevene ikke oppstår.

Kontroversielle saker kan også være risikable å involvere seg i for noen elever; risikable på den måten at de kan ha noe å tape på å fremme sine synspunkter. Særlig elever som tilhører en minoritetsgruppe kan vegre seg for å gjøre seg sårbare for klassekameraters meninger (Røthing, 2014, s. 84). Elever bør derfor ikke gjøres til ufrivillige representanter for sine livssyn. Dersom de selv ønsker å dele erfaringer og tanker med klassen er saken selvfølgelig en annen.

Anker og Von Der Lippe skriver i sin artikkel «Tid for terror» (2016, s. 266) at en viktig faktor for hvordan undervisningen om kontroversielle saker gjennomføres er den religiondidaktiske og den faglige ekspertisen læreren innehar. Clarke (referert i Europarådet, 2016, s. 17) deler også Anker og Von Der Lippes oppfatning om at mangelen på faglig kjennskap, samt temaenes kompliserte art, fører til at noen lærere kvier seg for å undervise i kontroversielle saker:

The reasons teachers may avoid controversial issues as classroom topics are as complex as teaching itself. The issues are complicated. Teachers may be discouraged, not so much by complexity, but by lack of familiarity with the topic: they are uncomfortable if they do not feel “expert” or at least well versed.

Clarke (referert i Europarådet, 2016, s. 17) poengterer at lærere kan finne det ukomfortabelt å ikke ha tilstrekkelige fagkunnskaper når kontroversielle saker berøres i klasserommet. Religion og etikk er et fag som både ser tilbake i historien, men også på de tendensene og perspektivene som gjør seg gjeldene i dagens samfunn. Dette betyr at pensumet som er relevant i faget kan forandre seg i noen grad fra år til år. I tillegg til de utfordringene kontroversielle saker som lærerne allerede har god kjennskap fører med seg, finnes det enda en dimensjon ved problematikken, ved at nye vanskelige problemstillinger blir dagsaktuelle.

2.7 Hvordan møte utfordringene?

Nå som jeg har belyst en rekke utfordringer med å undervise i kontroversielle saker, skal jeg rette søkelyset på et åpenbart spørsmål å stille seg: hvordan skal man som lærer møte utfordringene knyttet til undervisning i kontroversielle saker? Det enkle og perfekte svaret på spørsmålet eksisterer ikke i praksis. Svarene er kontekstuelle, og det krever pedagogisk dyktighet for å kunne avgjøre hva den passende responsen er i en gitt situasjon (Stradling, 1984, 126-127). Selv om den passende responsen i en setting er kontekstuell og dermed gitt av situasjonen, kan man likevel trekke frem noen perspektiver som kan brukes som veiledning i situasjoner som kan dukke opp. Læringsressursen «Å undervise i kontroversielle tema» trekker frem en rekke interessante bidrag fra litteraturen som kan brukes som et utgangspunkt for å belyse tematikken. Jeg vil løfte frem noen av disse refleksjonene.

2.7.1 Trygghet og demokratisk kultur

For at læring og gode og åpne diskusjoner skal kunne finne sted er det viktig at klasserommet oppfattes som et trygt sted å være og ytre seg. Det å skulle ta risikoen ved å dele synspunkter med klassekameratene sine må ufarliggjøres så langt det lar seg gjøre. Forskning tilsier at elever som føler at læringsmiljøet er trygt og godt, har et høyere engasjement for det som foregår i undervisningen enn de som ikke opplever læringsmiljøet som godt (Reyes et al, referert i Tjomsland & Viig, 2015, s. 22). Dersom elevene føler at de mulige konsekvensene av å være åpne med klassen ikke er så skumle, vil det kanskje kjennes lettere å ta del i samtaler rundt kontroversielle saker. Å legge til rette for et godt klassemiljø er selvfølgelig viktig i seg selv, men det kan dermed også begrunnes med fokus på elevenes faglige utbytte. En annen faktor som kan være viktig når det kommer til å legge til rette for undervisning i kontroversielle saker er elevenes evne til å være tolerante med hverandre. Crombie og Rowe (2009) peker på viktigheten av å ha et klasserom som bærer preg av åpenhet og toleranse:

It will be helpful, if at some point, teachers explicitly introduce the concept of democracy, including the fact that different individuals and groups fundamentally disagree on the kind of society they want. This underlines the need for respect, toleration (in the political sense) and the need to resolve issues through the ballot box and not through violence (Crombie & Rowe, 2009, s. 8).

Videre foreslår Crombie og Rowe at den demokratiske kulturen i klassen blir arbeidet med, ved hjelp av regler for demokratisk samhandling. Reglene som skal spesifisere akseptabel og ikke-akseptabel oppførsel under klassesdiskusjoner, bør være et produkt av samarbeid innad i klassen. Ved at elevene er sentrale i prosessen, vil de få større eierskap til reglene, og dermed kunne ha lettere for å følge dem.

2.7.2 Verktøy og begrepsapparat

Elevene trenger noen ferdigheter og begreper for å kunne delta i en samtale der meningsutveksling finner sted, og for å kunne betrakte en kontroversiell sak fra ulike ståsteder. Mangler elevene et språk å uttrykke seg med og til å forstå andres perspektiver med, blir det utfordrende å være en aktiv bidragsyter i en diskusjon, samt å forstå seg på sakens anliggende. Uten evnen til å uttrykke sine synspunkter, opptre respektfullt og lytte til andres tanker vil det være vanskelig å delta på en hensiktsmessig og givende måte (Europarådet, 2016, s. 19).

Kontroversielle spørsmål kan ofte være ekstremt komplekse saker, som kan være utfordrende å forstå selv for voksne mennesker. Israel-Palestinakonflikten er et godt eksempel på en slik sak, som kan virke vanskelig å gripe an. Elevene bør få veiledning og støtte for å kunne utvikle evnen til å håndtere slike kompleksiteter. Å kunne se hvilke faktorer som spiller inn på det kontroversielle spørsmålet eller konflikten, er viktig for å kunne forstå saken på et helhetlig plan. Elevene bør øve på å se at religiøse, kulturelle, politiske, økonomiske, sosiale og historiske faktorer kan virke inn på dagsaktuelle spørsmål som opptar samfunnet. Karin Flensner beskriver i sin artikkel (2020, s. 13-15) hvordan Israel-Palestina konflikten ble gjennomgått ved en svensk skole der flertallet av elevene i klassen hadde en muslimsk-kulturell bakgrunn. Innad i klassen var det konsensus om at Israels rolle i konflikten var kritikkverdig og feil. Når læreren i klassen skulle forsøke å nyansere bilde elevene hadde av konflikten så hun blant annet på historiske, sosiale og religiøse faktorer som gjør seg gjeldene i denne konflikten. Læreren presenterte ulike perspektiver som gjorde at elevene lettere kunne analysere problemene i uenigheten.

Å gi elevene et tilstrekkelig begrepsapparat for å kunne analysere de ulike dimensjonene ved et kontroversielt spørsmål trekkes frem av Robert Stradling (1984, s. 5) som noe elevene kan fortsette å dra nytte av, selv etter de er ferdige med skolegangen. Denne begrunnelsen bærer altså preg av å være prosessorientert, der det å analysere kontroversielle spørsmål kan fungere

som et middel for å nå et større mål, som i dette tilfellet er evnen til å analysere komplekse saker. Skolen skal ikke bare gi elevene ferdigheter og kunnskap som kun er relevant for dem for å oppnå gode karakterer på vitnemålet. Elevene skal også øve på ferdigheter og verktøy som de kan ta i bruk resten av deres liv. Prosessorienterte grunner til å undervise om kontroversielle spørsmål kan dermed være vel så viktige som saksrelaterte grunner når man tar elevenes liv etter endt skolegang i betraktning.

2.7.3 Tilnærminger til kontroversielle spørsmål

En annen faktor det kan være fornuftig å ha reflektert litt rundt for lettere å kunne hankses med utfordringer som kan oppstå, er måter å tilnærme seg kontroversielle spørsmål på. Hvordan læreren tilnærmer seg kontroversielle spørsmål i undervisningen kan få konsekvenser for hvilken respons læreren opplever å få fra elevene. En stor del av lærerhverdagen handler om å ta ting på sparket, se hvor skoen trykker og hvilken respons som er hensiktsmessig i en gitt situasjon. En slik pedagogisk klokskap handler om å vurdere og handle etter hva spesifikke situasjoner krever av læreren. Dersom en lærer ikke klarer å vurdere hvordan en situasjon bør håndteres kan den faglige kompetansen til læreren få lide. (Biesta, 2014, s. 165, sitert i Stray & Sætra, 2016, s. 292).

Diana Hess (2004, s. 259) peker på fire ulike tilnærminger hun har sett hos lærere som håndterer kontroversielle saker i undervisningen. En av responsmulighetene lærerne valgte var *fornektelse*. Denne responsen bærer preg av at læreren ikke anser en sak som kontroversiell, men som en sak som har et riktig svar. Dette «riktige» svaret blir presentert som kunnskap elevene skal og bør tilegne seg. *Favorisering* har likhetstrekk med *fornektelse*, men skiller seg ved at læreren faktisk anerkjenner at en sak er kontroversiell. Selv om saken kan sees på som kontroversiell velger læreren likevel å fremme et syn på spørsmålet som riktig. Læreren kan også respondere med *unngåelse*. Ved *unngåelse* velger læreren av ulike grunner å unngå å snakke om en sak av kontroversiell art. Hess presenterer to mulige forklaringer på hvorfor lærerne unngikk visse saker. Den første grunnen går ut på at lærerne frykter konsekvensene det å ta opp sakene kan føre til i lokalmiljøet. Den andre grunnen er at lærere kan ha personlige overbevisninger som gjør det krevende å snakke om saken på en nøytral og faglig måte. Fordi de er usikre på hvordan de ville klart å presentere slike saker for klassen, velger de altså å unngå hele saken (2004, s. 260). Den siste responsen Hess observerte var når lærerne forsøkte å være *balanserte*. Dersom lærerne opplevde at et spørsmål var kontroversielt prøvde de å undervise

om saken på en balansert og objektiv måte. Mange lærere streber etter denne tilnærmingen, selv om det ikke er uten forbehold. En kritikk av balanse-responsen, er at ikke alle opplever at saker som læreren underviser som kontroversielle faktisk er det. Dette kan føre til reaksjoner rundt hvorfor en sak som ikke sees på som kontroversiell av mange blir undervist på en balansert og åpen måte (Hess, 2004, s. 260). Et eksempel som kan trekkes frem er fra Karin Flensners (2020) studie, der majoriteten i klassen hadde tilknytning til islam. I denne klassen var det stor enighet rundt Israel-Palestinakonflikten, og saken kunne derfor blant mange ikke bli oppfattet som kontroversiell (Flensner, 2020, s. 13).

2.7.4 Undervisningsstrategier

Evnen til å mestre ulike undervisningsstrategier kan hjelpe en lærer til å ha flere strenger å spille på i klasserommet. Å vise pedagogisk klokskap henger ikke kun sammen med hvor mange strategier man har i repertoaret sitt. Å vite når man bør benytte de ulike strategiene, er vel så viktig (Stray & Sætra, 2016, s. 289). Det å ha utforsket og erfart hvordan ulike pedagogiske strategier kan virke på elevene vil etter min mening likevel kunne hjelpe for å gi et større grunnlag til å vite når ulike handlinger og responser er hensiktsmessige i klasserommet. Derfor kan det å bli kjent med slike undervisningsstrategier legge forholdene til rette for lettere å vise pedagogisk klokskap.

Robert Stradling (1984) er av bidragsyterne som kommer med eksempler på ulike undervisningsstrategier en lærer kan benytte seg av. En *nøytral ordstyrer* prøver å forholde seg nøytral til problematikken man skal undervise om. En grunn til dette er maktforholdet som eksisterer mellom lærer og elever i klasserommet. Fordi læreren blir sett på som en person med gode fagkunnskaper, vil mange elever ta lærerens ord for god fisk. Derfor bør man som autoritetsperson være forsiktig med hvordan man uttrykker seg: «teachers are assumed to occupy a position of authority over their pupils and therefore any views they express will carry extra weight and unduly influence them» (Stradling, 1984, s. 126). Stradling påpeker likevel at denne strategien ikke er uproblematisk: «in our evaluation study teachers told us that they found procedural neutrality difficult to sustain, it often threatened the rapport they had built up with a class and seemed to cast doubt on their personal credibility» (Stradling, 1984, s. 126).

En annen strategi Stradling trekker frem er å vise *åpent engasjement*. Dette betyr at læreren er åpen med elevene om sine egne tanker rundt sakene som diskuteres. Det blir likevel påpekt at

de fleste lærere mest sannsynlig ikke ville valgt denne strategien i alle undervisningssituasjonene med klassen. Stradling kommer med tre argumenter som kan tale for å velge en slik strategi:

(a) that they will lose credibility with pupils if they do not say what they think; (b) that it gives pupils a chance to make allowances for the teacher's prejudices and opinions; and (c) because it challenges pupils to think, to clarify their own point of view, to become aware of contradictions and inconsistencies in their own thinking (Stradling, 1984, s. 126).

Denne strategien kan derimot også problematiseres. I Stray og Sætra (2016, s. 280) skriver de følgende om farene ved at lærere fremmer egne synspunkter i klassen:

Tonen i klasserommet kan forandre seg når lærerens synspunkter gjør seg kjent, og at elevene mot denne bakgrunn kan holde tilbake synspunkter som strider med disse (...) Elevene kan oppleve at de ikke behøver å arbeide like hardt med å forstå en sak, når lærerens synspunkter allerede er kjent. Det kan derfor antas at læreren best legger til rette for å skape innsikt ved ikke å fremme egne synspunkter (...) (Stray & Sætra, 2016, s. 280).

En siste strategi jeg ønsker å si noe om er *djevelens advokat*. Denne undervisningsstrategien blir trukket frem av flere, som en strategi som kan ha noe for seg i undervisningen rundt kontroversielle spørsmål (Stradling, 1984, Stray & Sætra, 2016). Denne strategien går ut på at læreren posisjonerer seg utfra et annet ståsted enn det elevene virker å ha. På denne måten kan man muligens få frem flere sider av en kontroversiell sak enn de/den siden elevene favoriserer (Europarådet, 2016, s. 16). Ved å vise frem andre perspektiver enn de som råder i klasserommet kan læreren kanskje vekke interesse blant elevene i tillegg til at saken blir presentert på en mer nyansert måte. En utfordring kan dukke opp dersom læreren utøver sin rolle på en måte som får elevene til å tro at læreren står inne for det vedkomne sier. Dette kan i noen tilfeller føre til at elevene tror læreren innehar visse holdninger som mange ser på som problematisk at en lærer har (Europarådet, 2016, s. 16).

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg gjorde før, under og etter datainnsamlingen. Det betyr at jeg vil gå inn på *hva* jeg gjorde, *hvordan* det ble gjort, *hvorfor* jeg mente det var hensiktsmessig å gjøre det på denne måten og ikke minst hvilke personer datamaterialet mitt kommer fra. Denne masteroppgaven har som hensikt å bidra med forskning på fagområdet «kontroversielle spørsmål i undervisningen», med særlig fokus på hvilken rolle slik undervisning kan spille i religionsfaget generelt, og i den allmenndannende rollen religionsfaget skal ha. I min datainnsamling ønsket jeg å rette søkelyset til elevenes og lærerens erfaringer og refleksjoner, for å kunne svare på problemstillingen min: Hvilken rolle spiller undervisningen om kontroversielle spørsmål i religionsfaget?

3.1 Intervju som datainnsamlingsmetode

Jeg valgte å benytte meg av flere ulike datainnsamlingsmetoder i mitt masterprosjekt. Avgjørelsen om å bruke to ulike forskningsmetoder ble tatt på bakgrunn av hva jeg så får meg at ville være mest hensiktsmessig for å besvare min problemstilling. Begge metodene jeg valgte var varianter av kvalitative forskningsintervjuer, henholdsvis individuelt intervju med læreren og semistrukturerte gruppeintervjuer med elevene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 36) omtaler et intervju som en form for håndverk, der kvaliteten av intervjuet avhenger av «styrken og verdien av kunnskapen som produseres». Som med andre håndverk, peker de på at den beste måten å mestre håndverket på er ved å opparbeide seg erfaring med prinsippene som ligger i grunn for et vellykket resultat. Pilotintervju er en måte å bli kjent med rollen som intervjuer, før selve datainnsamlingen starter. Jeg benyttet meg av denne muligheten for å bli bedre kjent med spørsmålene jeg hadde forberedt til datainnsamlingen. Ved at jeg ikke hadde opparbeidet meg mye erfaring med slike settinger, så jeg det som ekstra viktig at jeg satte meg inn i potensielle fallgruver på forhånd. En måte å unngå slike fallgruver, slik jeg ser det, er å hele tiden være bevisst på valgene man skal gjøre og hvorfor man ønsker å gjøre det på denne måten.

3.2 Hvem snakket jeg med?

Jeg tok tidlig i prosessen valget om å både benytte meg av elevintervjuer og lærerintervjuer, da dette kunne gi meg en bred tilnærming til forskningen. En annen beslutning jeg tok, var at jeg ønsket at læreren og elevene skulle ha nettopp denne relasjonen på ekte – altså at elever og deres religion og etikk lærer sammen skulle utgjøre informantene mine. Jeg landet på dette

valget fordi jeg håpet at dette kunne gi en dybde til datamaterialet mitt, som jeg ikke ville fått dersom elevene og læreren ikke hadde en relasjon til hverandre. Etter valget om hvilke typer informanter jeg ønsket til mitt prosjekt var tatt, begynte arbeidet med å finne aktuelle kandidater som kunne tenke seg å være med på prosjektet. Jeg hadde dannet meg noen tanker om at denne prosessen kunne by på utfordringer. Planen min var derfor å kontakte lærere jeg allerede hadde en relasjon til, enten som praksisveiledere eller lærere jeg selv hadde på videregående. Dette gikk over all forventning, da første lærer jeg forhørte meg med ønsket å være med på prosjektet sammen med elever fra sin klasse.

Læreren som takket ja til å delta er en kvinne i 40-årene, som jobber ved en skole i Viken fylkeskommune. Læreren, som i denne oppgaven har fått navnet «Mette», har arbeidet som lektor i 16 år, og har hovedfag i religionshistorie. Jeg hadde selv Mette i både norsk og religion og etikk, når jeg var elev i den videregående skolen. Denne relasjonen kan ha virket både positivt og negativt på intervjusituasjonen. Ved at Mette allerede har tanker rundt hvem jeg er som menneske, kan det hende at dette påvirker hvordan hun ønsker å portrettere seg selv. Relasjonen vi har kunne også gjøre at Mette lettere ville føle seg trygg i settingen, i tillegg til at samtalen naturlig ville flyte godt. Slik jeg oppfattet situasjonen, svarte Mette på en profesjonell og ærlig måte, selv når hun fortalte om aspekter ved sin undervisning som muligens kunne problematiseres.

I tillegg til Mette, intervjuet jeg også 13 av hennes elever. Alle elevene kom fra samme klasse, som vil si at jeg intervjuet omkring halvparten av denne klassen. Mette forhørte seg med mange elever, og de som ønsket å delta fikk muligheten til det. Jeg så for meg at jeg skulle intervju 9-12 elever fordelt på tre grupper, men jeg så det ikke som et problem at såpass mange elever ønsket å delta på prosjektet.

3.3 Handlingsprinsipper for intervjueren

Da jeg gjennomførte datainnsamlingen, forsøkte jeg å følge flere handlingsprinsipper for hvordan jeg burde opptre under intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 195-196) har skissert 10 kvalifikasjoner, som kan være nyttige for en intervjuer å inneha i et intervju. Disse kvalifikasjonene gjorde jeg meg godt kjent med før datainnsamlingen startet. Til å begynne med trekker de frem at intervjueren bør være **kunnskapsrik** om temaet som skal undersøkes, for å kunne vite hvilke aspekter som er av særlig interesse for å besvare problemstillingen. Jeg valgte

derfor å gjennomføre datainnsamlingen etter at jeg hadde skrevet store deler av teorikapitlet, for å kunne opparbeide meg mest mulig kunnskap før datainnsamlingen. Videre blir kvalifikasjoner som å være **strukturende** og **klar** trukket frem. For en intervjuer dreier disse egenskapene seg om å være tydelig, både når det kommer til hva intervjuet skal handle om og hvordan det vil foregå, men også i måten man stiller spørsmål på. Det skal være lett for informantene å skjønne språket man bruker og hva man ønsker å få svar på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Deretter følger det å være **vennlig** og **følsom** overfor informantene. Det å vise vennlighet sikter blant annet til å gi informantene muligheten til å snakke, og i det tempoet de finner komfortbalet og vise de at det er rom for meninger utenfor normen samt sensitive temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Jeg forsøkte å forberede meg på å bli eksponert for synspunkter og erfaringer som ville overraske meg, slik at responsen min til slike ytringer ikke ville bære preg av usikkerhet. Jeg ønsket også å være følsom overfor informantene ved å virkelig interessere meg for det som ble sagt, og å vise dem empati. I ett av elevintervjuene ble dette særlig synlig, da en elev fortalte om fordommer han opplevde fra mennesker som hadde visse antagelser om han, fordi han har innvandret til Norge. I denne situasjonen prøvde jeg å vise empati for elevens beskrivelser.

Videre blir evnen til å være **åpen**, **styrende** og **kritisk** trukket frem. Å være åpen overfor elevene handler om å lytte oppmerksomt til hva de forteller, og hva de virker å være særlig opptatt av. Viktigheten av å være åpen for nye perspektiver informantene bringer frem, er også noe som det blir lagt vekt på i denne kvalifikasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Jeg forsøkte også å stille mange åpne spørsmål, da jeg ønsket at intervjusettingene skulle føles frie og åpne. Å være *styrende* kan sees i sammenheng med å det å være kunnskapsrik. Denne evnen handler om å vite hva man ønsker å få ut av intervjuet, og evner å ta styringen for å løse intervjuet til havnen det skal legge til kai ved. Å være kritisk overfor informantene, dreier seg om å lytte til hva de sier og stille oppklarende spørsmål dersom deres ytringer kan bære preg av manglende gyldighet eller pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Avslutningsvis trekker Kvale og Brinkmann (2015, s. 196) frem evnen til å **erindre** og være **tolkende**. En intervjuer som er dyktig til å erindre vil mestre det å huske hva informantene har delt gjennom intervjuet, og kan spille på disse ytringene senere i intervjuet dersom det er hensiktsmessig. Den siste kvalifikasjonen beskriver evnen til å forstå hva informantenes beretninger faktisk dreier seg om, og stille spørsmål som videre kan bekrefte eller avkrefte denne antagelsen. Denne

evnen er etter mitt synspunkt helt essensielt for å kunne sitte igjen med et datamateriale, som faktisk beskriver informantenes tanker.

3.4 Gjennomføringen av intervjuene

Roller jeg tok som intervjuer ligner på det Kvale og Brinkmann (2015, s. 120) beskriver som en «opinionsundersøker». En opinionsundersøker er opptatt av å legge merke til menneskers «holdninger, meninger og erfaringer», uten å bruke ledende spørsmål eller på andre måter bevisst manipulere informantene til å utrykke noe de muligens ikke står inne for. Ved å la informantene dele uavbrutt, møte de med vennlighet og respekt, ønsket jeg at de skulle føle settingen som fri og åpen, og bli komfortable med å ta førersetet i intervjuet. Denne tilnærmingen passer godt overens med den semistrukturerte intervjuformen. I semistrukturerte intervjuer har man ofte en intervjuguide og et tema som setter visse rammer for intervjuet, men informantene får likevel godt med spillerom til å utrykke tanker og erfaringer som de ønsker dele (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Semistrukturerte intervjuer gir derfor rom til å kunne undersøke og løfte frem det spontane, når dette er hensiktsmessig.

Jeg gjennomførte tre elevintervjuer og ett lærerintervju i min datainnsamling. Jeg innledet både elevintervjuene og lærerintervjuet med en såkalt «brief». En brief handler blant annet om å konstatere formålet med intervjuet, hvordan intervjuet vil foregå og gjøre informantene oppmerksomme på lydopptakerens hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Jeg åpnet også for eventuelle spørsmål informantene satt inne med. Ved å starte intervjuet med å føre det meste av samtalen selv, kan informantene danne seg en oppfatning av intervjueren, noe som kan gjøre det lettere for dem å dele sine tanker og erfaringer med en fremmed (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Etter at jeg var ferdig med briefen, brukte jeg intervjuguidene som utgangspunkt for videre samtale (se Vedlegg 2 og 3). Etter at jeg følte meg ferdig med intervjuene rundet jeg av med en «debrief». Debriefen forgikk ved at jeg spurte informantene om det var noe de ønsket å vende tilbake til eller noe de syntes burde blitt snakket om. Informantene fikk også spørsmål om hvordan de syntes intervjuet gikk. Ved å stille informantene slike spørsmål får de muligheten til å dele tanker de kanskje har tenkt på eller bekymret seg over under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Å gjennomføre briefing og debriefing er måter å vise kvalifikasjonen *strukturende* på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196).

Intervjuet med Mette (læreren) var det første jeg utførte. De strenge Covid-19-restriksjonene som gjaldt våren 2021 satte noen rammer for hvordan lærerintervjuet kunne gjennomføres. Intervjuet ble derfor utført med hjelp av videokonferanse-programmet Zoom. Ved at jeg ønsket å intervju individer fra én klasse ble valget om jeg skulle benytte én-til-én-intervju eller gruppeintervju ikke eksisterende.

Elevintervjuene ble gjennomført som fysiske gruppeintervjuer, med tre-fire elever per gruppe. Grunnen til at jeg valgte denne intervjuformen, fremfor én-til-én-intervju, var min antagelse om at elevene ville føle det mer komfortabelt dersom de hadde klassekamerater å støtte seg på. Kvale og Brinkmann (2015, s. 180) argumenterer for at gruppeintervjuer kan være hensiktsmessig når temaene som skal diskuteres kan bære preg av å være følsomme eller tabubelagte. Ved at mitt forskningsprosjekt handler om kontroversielle spørsmåls rolle i undervisningen, kan etter mitt syn, også denne argumentasjonen sees i sammenheng med min datainnsamling, da kontroversielle spørsmål potensielt kan ha noen likhetstrekk med sensitive spørsmål og kan vekke sterke emosjoner blant elevene. Ved å benytte seg av denne formen for intervju, velger man også å risikere noe av kontrollen over ordvekslingen, som kan medføre at deler av intervjuet kan oppfattes noe kaotisk. Jeg tror elevene opplevde gruppesettingen som trygg, da de virket avslappede og villige til å dele deres erfaringer og refleksjoner med meg og de andre medelevene. Jeg forsøkte på den ene siden å gjøre elevene komfortable med meg som intervjuer. Et eksempel på noe jeg gjorde for å skape relasjoner til elevene var at jeg fortalte at jeg selv hadde vært elev på skolen deres, også snakket vi litt rundt det. På den andre siden ønsket jeg også etablere en god intervjusetting, slik at samtalen ikke skulle bære preg av å være hverdagslig. Jeg var derfor bevisste valg rundt hvordan jeg kledde meg og hvordan jeg presenterte meg selv og prosjektet mitt.

3.5 Transkribering

Da intervjuene var gjennomført startet arbeidet med å transkribere datamaterialet for fullt. Transkripsjon kan sees på som en prosess der talespråk blir oversatt til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Ved å transkribere intervjuene til skriftlig form, legger man mer til rette for den videre analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Når man oversetter talespråk til skriftspråk, er det en rekke vurderinger man må gjøre seg som forsker. Måten vi mennesker uttrykker oss muntlig og skriftlig, vil ofte variere litt fra hverandre, og prosessen med å oversette talespråk til skriftspråk kan dermed by på noen utfordringer. Kvale og Brinkmann

(2015, s. 212) argumenterer for at det ikke er én korrekt måte å transkribere på, og at det heller er hensiktsmessig å spørre seg «hva er nyttig transkripsjon for min oppgave?». Jeg gjorde meg noen tanker da jeg forsøkte å svare på dette spørsmålet. For det første, ønsket jeg ikke å gripe for mye inn i materialet. Jeg ønsket at informantenes «stemmer» skulle komme godt frem i analysen, og dermed lot jeg formuleringer som muligens kunne oppfattes som relativt muntlige og uformelle, få stå seg. For det andre, ønsket jeg at informantenes erfaringer og tanker skulle presenteres på en tydelig måte. Dersom informantene slet med å komme på et ord, og brukte lang tid før vedkomne husket det, er dette et eksempel på noe jeg valgte å ikke ta med i den transkriberte teksten. Det er viktig å få frem at jeg sjelden grep inn på den måten jeg beskrev over. Dette ble kun gjort dersom jeg, etter nøye vurdering, ikke mente at informantenes tanker og budskap ville forandres etter redigeringen. Selv om det ikke ble gjennomført mange slike endringer, syns jeg det er viktig å være ærlig og transparent om at det forekom, da dette muligens kan påvirke reliabiliteten i forskningen.

3.6 Analysering av datamaterialet

Allerede i planleggingsfasen av datainnsamlingen hadde jeg gjort meg noen tanker rundt hvordan jeg skulle tilnærme meg analysen av forskningsdataene. Ved å ha hatt analyseprosessen i tankene når man forbereder innsamlingen av dataer, vil selve analysen kunne bli enklere og være basert på tryggere grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216). For denne mesteravhandlingen valgte jeg å bruke en såkalt «tematisk innholdsanalyse». En tematisk innholdsanalyse er den vanligste formen for analyse i masterprosjekter, og er en analyseform som hovedsakelig bærer preg av å være empirinær. Denne analysestrategien egner seg godt når man har en stor mengde datamateriell som skal analyseres (Anker, 2020, s. 40). Tematisk analyse er en metode for «identifying, analysing, and reporting patterns (themes) within data» (Braun & Clarke, 2006, s. 79).

Etter at transkriberingen av lydopptakene fra intervjuene var unnagjort, begynte prosessen med å kode materialet. Kort forklart handler koding om å systematisere materialet ved å kategorisere dataene og sette «merkelapper» på de ulike kategoriene eller kodene som det også kalles. Det finnes ulike måter å tilnærme seg systematiseringsprosessen på. Jeg valgte å benytte en induktiv og empirinær måte å kode mitt datamateriale på. Dette vil si at kodene hadde utgangspunkt i datamaterialet, og at jeg forsøkte å ikke la de bli særlig påvirket av teori eller forskningsspørsmålet mitt (Anker, 2020, s. 77 & 78). Når materialet var ferdigkodet, ble de

hvordan datainnsamlingen vil foregå, og mulige risikoer ved å delta på prosjektet. Informantene skal også bli informert rundt deres rett til å trekke dette samtykke og stanse deres deltagelse i prosjektet til enhver tid, og hvordan dette kan gjøres. Før intervjuene startet, fikk alle informantene som skulle delta i prosjektet en samtykkeerklæring (se Vedlegg 1). Denne erklæringen satte jeg av tid til at de skulle få lese og skrive under på som en del av briefen. Jeg åpnet også for spørsmål som de eventuelt måtte ha angående erklæringen eller prosjektet i seg selv. Informantene fikk i tillegg tilgang til samtykkeerklæringen etter intervjuet var gjennomført, slik at det skulle være enkelt for de å finne opplysningene om prosjektet og kontaktinformasjon til personvernansvarlig ved utdanningsinstitusjonen, praksisveilederen min og undertegnede.

Konfidensialitet er det andre usikkerhetsområdet Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) retter søkelyset mot. Konfidensialitet, i denne settingen, omhandler hvordan forskeren behandler dataene som blir gitt av informantene. I samtykkeerklæringen informantene mottok før intervjuene fant sted, hadde jeg gjort rede for hvordan jeg som forsker ville vise varsomhet overfor dataene jeg behandler i arbeidet med denne masteravhandlingen. For mitt tilfelle ville dette blant annet si at jeg ville gjøre alt jeg kunne for at informantene skulle forbli anonymisert og ikke gjenkjennbare i teksten. Jeg gjorde flere tiltak for å få til dette. For det første visste jeg ikke navnene på elevene jeg intervjuet. De fikk tildelt enten et tall eller en bokstav når de satte seg ned i rommet intervjuene foregikk i. Dersom elevene henvendte seg til en annen elev ved navn ble navnet erstattet med tallet/bokstaven som tilhørte eleven. Når datamaterialet var ferdig transkribert og kodet, erstattet jeg tallene og bokstavene med fiktive navn. Dersom informantene delte informasjon som jeg følte kunne gjøre de gjenkjennelige i teksten, forsøkte jeg å gjøre tiltak som skulle beskytte anonymiteten deres. Et eksempel på hvordan jeg gjorde dette var nå en elev fortalte om landet han var født i og hvor lenge han hadde bodd i Norge. Istedenfor å være spesifikk på hvilket land det var og hvor mange år han hadde bodd i Norge, skrev jeg heller hvilken del av verden det var snakk om, og omtrentlig hvor mange år det var snakk om. Et etisk-problem som kan gjøre seg gjeldende når det kommer til anonymitet, er at det både kan beskytte informantene men også gi forskeren alibi til å tolke informantenes utsagn uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Her spiller forskerens integritet en stor rolle. Selv om det kanskje kan være fristende å manipulere datamaterialet slik at det passer perfekt inn i avhandlingen, vil man ved å gjøre dette, kunne bidra til å svekke troverdigheten i forskningsprosjekter. Dersom man ikke kan stole på kunnskapen og forskningen som er

tilgjengelig er noe viktig gått tapt i et samfunn. Forskerens integritet vil jeg komme tilbake til under det fjerde, og siste, usikkerhetsområdet.

Det tredje usikkerhetsområdet Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) trekker frem er *konsekvenser*. En forsker bør nøye overveie hvilke konsekvenser forskningen vil få når man planlegger datainnsamlingen. Betydningen, som kunnskapen fra forskningen gir, må være såpass stor for at det skal være verdt å risikere mulige negative konsekvenser for informantene og gruppen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Eksempler på slike negative konsekvenser kan være dersom informantene angrer på noe de har delt i intervjuene, eller dersom spørsmål man stiller informantene fører til et stort ubehag for dem. I intervjuene med elevene forsøkte jeg å være sensitiv overfor hva jeg spurte de om, og hvor langt jeg presset de når samtalen kom inn på temaer, som for noen elever, kunne oppfattes som krevende. I lærerintervjuet ønsket jeg også å være sensitiv, men jeg hadde nok en litt høyere terskel for hva jeg spurte læreren om. Et eksempel på dette er når jeg fikk inntrykk av at læreren hadde noen erfaringer som kunne være av relevans for temaet mitt, som hun ikke gikk inn på før jeg spurte om det var noe hun kunne fortelle mer om.

Det siste området som Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) presenterer er *forskerens rolle*. Forskerens integritet er en avgjørende faktor, når det kommer til kvaliteten på forskningen som utføres. Enten det dreier seg om å vise redelighet, rettferdighet eller å være kunnskapsrik på sitt felt, vil en viss moralsk ansvarlighet forventes når man skal bedrive forskning. For at den vitenskapelige kvaliteten skal bli så høy som mulig, er det viktig forskeren både handler *etisk*, men også *epistemisk* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Dette vil si at forskerens handlinger både må være moralsk gode (eksempelvis: vise empati og sensitivitet), og føre til «produksjon av betydningsfull kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Eksempler på epistemiske handlinger er å vise gjennomsiktighet, nøyaktighet og ærlighet. Om en handling regnes som etisk eller epistemisk, er derimot ikke alltid like lett å avgjøre, da det kan argumenteres for at disse til dels kan overlappe hverandre. Min tilnærming til forskerrollen har vært preget av ønsket om å behandle rollen med ytterste respekt. For min del har dette betydd at jeg har forsøkt å ha et reflektert forhold til etiske og epistemiske handlinger, som kunne spille inn på den vitenskapelige kvaliteten og min integritet som forsker. Enten det eksempelvis dreide seg om hvordan informantene ble ivaretatt eller å være presis og ærlig i tolkningene av datamaterialet.

Forskningen til dette prosjektet ble gjennomført etter godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (se Vedlegg 4).

3.8 Validitet og reliabilitet

For at den vitenskapelige kvaliteten i denne masteravhandlingen skal være høy, er det viktig at validiteten og reliabiliteten i forskningen gjenspeiler dette målet. Jeg vil nå redegjøre for tiltak jeg gjorde for å sikre høy grad av validitet og reliabilitet i dette prosjektet.

Validitet, eller gyldighet, er et begrep som brukes om «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet er noe som bør ligge til grunn gjennom hele forskningsprosessen, for at den vitenskapelige kvaliteten skal bli så god som mulig. I arbeidet før intervjuene ble gjennomført, var det viktig for meg å opparbeide meg tilstrekkelig med kunnskap om temaet jeg skulle forske på, slik at jeg som intervjuer kunne lede intervjuet på en måte som førte til at forskningsdataene som ble samlet inn var relevante for problemstillingen min. En måte jeg forsøkte å gjøre dette på, som jeg alt har vært inne på, var ved at jeg gjennomførte datainnsamlingene etter at størsteparten av den teoretiske redegjørelsen var fullført. I planleggingsfasen av datainnsamlingen brukte jeg lang tid på å reflektere rundt hvordan forskningsdesignet burde se ut for å gi det beste utgangspunktet for å undersøke avhandlingens problemstilling. Dette manifesterte seg blant annet i intervjuguidene som ble utarbeidet (Se Vedlegg 2 og 3). Under gjennomføringen av intervjuene forsøkte jeg å gjennomføre det Kvale og Brinkmann (2015, s. 178) kaller en «på stedet»-kontroll. Det vil si at dersom det dukket opp uklarheter eller logiske brister fra informantene, stilte jeg oppfølgingsspørsmål med hensikt å oppklare hva de egentlig ønsket å formidle. Ved å gjennomføre en slik kontroll av datamaterialet underveis i innsamlingen kan det bli lettere å få et presist datamateriale, som kan være mindre krevende å tolke. Ved at de fleste av betraktningene som var uklare ble tatt tak i og oppklart underveis i intervjuene, satt jeg igjen med et datamateriale som føltes tydelig og konkret. At datamaterialet bærer preg av å være presist og forståelig, fører etter min mening til at validiteten i forskningen øker, ved at jeg har samlet inn data som svarer godt på spørsmålene jeg stilte informantene.

I avsnittet over ble det gjort rede for ulike tiltak jeg gjorde gjennom hele prosessen for å styrke validiteten i forskningen. For å sjekke validiteten i en forskning må man undersøke de potensielle feilkildene som kan spille inn (Kval & Brinkmann, 2015, s. 279). Det finnes ulike

måter å validere forskningen på. Min tilnærming vil nok kunne sees i sammenheng med Glazer og Strauss' erfaringsbaserte teori, der validering ikke sees på som en endelig produktkontroll, men er noe som finner sted gjennom forskningsprosessen. Funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet blir kontrollert kontinuerlig, og valideres dermed underveis i forskningen (Glazer & Strauss, 1967, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

Det neste begrepet jeg ønsker å trekke frem er *reliabilitet*. Reliabilitet viser til forskningens troverdighet, og om forskningen som er begått kan reproduseres av andre forskere, og få tilnærmet likt resultat (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dersom en annen forsker hadde gjennomført den samme forskningen og fått et datamateriale som hadde store avvik fra den opprinnelige forskningen, vil man kunne si at det er svakheter i forskningens reliabilitet. Når det kommer til mitt prosjekt er det vanskelig å si med 100% sikkerhet at en annen forsker ville fått tilnærmet likt datamateriell. Grunnen til dette er at det er umulig å forutse om informantene hadde ordlagt seg annerledes eller delt andre erfaringer og tanker med en annen forsker. Når dette er sagt, forsøkte jeg å være reflektert rundt faktorer som kunne spille inn på forskningens reliabilitet. Et eksempel på dette er måten jeg stilte oppfølgingsspørsmål på. Jeg var veldig varsom med å stille spørsmål som kunne oppfattes som ledende. Dette var for å ikke lede informantene til å utrykke ting de muligens ikke ville gjort, dersom jeg hadde stilt spørsmålet på en nøytral måte. En annen faktor som kan påvirke forskningens reliabilitet er måten forskeren transkriberer på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Selv i en tenkt situasjon der to forskere skulle transkribert det samme intervjuet, er det sannsynlig at tekstene ville sett noe ulike ut. Hvordan man bruker «,» «.» er ett eksempel på en faktor som kan spille inn og muligens gi en annen forståelse av det som har blitt sagt.

4 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg ta for meg datamaterialet jeg samlet inn til denne avhandlingen. Datamaterialet vil brukes for å diskutere avhandlingens problemstilling: Hvilken rolle spiller undervisningen om kontroversielle spørsmål i religionsfaget?

Flere ulike temaer som gjorde seg gjeldene i intervjuene vil gjennomgå og diskuteres, og både elevenes samt lærerens perspektiver vil bli vist frem. Datamaterialet fra intervjuene kan grovt sett deles inn i tre hovedtemaer: Kontroversielle spørsmåls og religionsfagets rolle i samfunnet, dialogens rolle i undervisningen av kontroversielle spørsmål og læreren som klasseleder og fagperson med fokus på kontroversielle spørsmål.

4.1 *Kontroversielle spørsmål og religionsfagets rolle i samfunnet*

4.1.1 **Religionsfaget som holdningsdannende fag**

Som jeg vil vise gjennom analysen, er lærerens og elevenes syn på faget viktige for å forstå deres tanker om kontroversielle spørsmåls betydning i undervisningen. Hvilken rolle religionsfaget har i et flerkulturelt moderne samfunn er noe de fleste av elevene og læreren hadde tanker rundt. Datamaterialet peker på at faget oppfattes som viktig for å fremme en rekke verdier og idealer, som ofte trekkes frem som verdifulle i et moderne demokratisk samfunn. I tillegg til at religion og etikk skal fremme slike idealer, kommer det også frem at faget kan være av betydning for å bekjempe holdninger som oppfattes som uønskede. Elevene gir uttrykk for at mye av verdien av å ha et religionsfag på videregående ligger i fagets holdningsskapende rolle. Noen sentrale begreper som gjør seg spesielt gjeldene når det kommer til både kontroversielle spørsmåls og religionsfagets rolle er: fordommer, nyansering, perspektivtaking og tilegnelse av kunnskap for kritisk tenkning. Jeg vil nå presentere utdrag fra intervjuene som vil belyse hvordan informantene ser på religionsfaget som et holdningsdannende fag. Deretter vil dette knyttes til temaet for oppgaven.

I intervjuene gav elevene uttrykk for at religionsfaget kan føre med seg verdifulle lærings- og utviklings-muligheter. Da elevene ble spurt hvilket forhold de har til religion- og etikk-faget uttrykte Borgny og John seg slik:

Det høres jo fælt ut, men det (religionsfaget) kan jo forebygge rasisme. Sånne typer ting, da. At hvis man lærer fra flere perspektiver enn sitt eget, så får man ikke et så egosentrisk perspektiv på ting. Man tenker kanskje «åja, sånn er det for andre, og sånn er det for meg». I stedet for å tenke at «de tar feil» (Borgny).

Jeg synes det er et veldig viktig fag, spesielt det med at vi har blitt veldig flerkulturelt og det har kommet flere nasjonaliteter og etniske grupper. Men å stille vanskelige eller tøffe spørsmål, og få den diskusjonen i klassen, det synes jeg er viktig, for å lære hvordan vi skal fungere i et flerkulturelt land (John).

Jeg velger å innlede kapitlet med sitatene fra disse to elevene. Av de tretten elevene jeg intervjuet bar mange av elevenes svar på hvilket forhold de har til religionsfaget i den videregående skolen preg av fagets mulighet til å gi elevene kunnskap, verdier og verktøy som de dra nytte av som medborgere i et flerkulturelt samfunn. Utfra disse utdragene kan vi se at både Borgny og John peker på aspekter som gjør seg gjeldene i fagets holdningsskapende rolle. Borgny og John uttrykker at faget kan hjelpe elever til å bli kjent med andre verdensanskuelser, kulturer og hvordan man skal håndtere slike ulikheter blant individer i et samfunn. Ved at elevene tilegner seg kunnskap om religioner og livssyn kan de lettere sette seg inn i andres perspektiver og begrunnelsene de har for å tenke og leve slik de gjør. Viktigheten av å diskutere utfordrende spørsmål er også noe som blir trukket frem. Dialogens rolle i undervisningen om kontroversielle spørsmål er noe jeg vil rette søkelyset mot senere i analysen.

4.1.1.1 Fordommer

Et tema som kom opp i alle intervjuene var religionsfagets mulighet til å utfordre fordommer blant de unge. Samuel påpeker viktigheten av å lære om islam på skolen for å bekjempe mulige fordommer som kan eksistere i befolkningen:

Jeg føler at det er veldig viktig å lære om det, for folk har fordommer mot for eksempel islam, hvis man ikke lærer om noe i det hele tatt. Da lærer man bare det man ser på nyhetene, som er terror. Da kan det bli den eneste tanken du har om den religionen. Hvis vi lærer om det, får man en dypere forståelse av at det ikke er helt sånn det er (Samuel).

Her fremmer Samuel et syn der kunnskap blir presentert som en løsning på fordommer. Slik jeg tolker denne eleven, problematiserer han det synet på islam som ofte blir portrettert i mediene. Samuel ser verdien av å danne sine egne synspunkter rundt temaer istedenfor å stole blindt på det man leser fra aviser eller ser på nyhetsmedier. Audun Toft (2018) støtter Samuel i hans observasjon av at nyhetsdekningen rundt islam ofte kan være negativt ladet. Toft påpeker at mediedekningen av islam og muslimer har blitt mer nyansert i de senere årene, men at man fortsatt ser gamle mønstre reproduisert, slik som Samuel er inne på i sitatet over. Slike mønstre kan eksempelvis være en nyhetsdekning om en fundamentalistisk muslimsk mann, som begår terrorangrep begrunnet i sin tro, eller linken mellom islam og radikaliserings (Toft, 2018, s. 265 & 266).

I religion og etikk skal, som vi kan lese av fagets kjerneelementer (i den nye læreplanen som trer i kraft 2022), elevenes «forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dette virker å være noe elevene setter pris på ved faget. Viktigheten av å snakke om saker som ikke alltid fremstilles på en tilstrekkelig nyansert måte av mediene og problematisere disse sakene, ble ytret av flere av elevene. Argumentene fra elevenes side kan både dreie seg om ønsket om å tilegne seg mer faglig korrekt kunnskap eller å få trent på å være kildekritiske i sin tilnærming til ulike spørsmål. Elevene gav uttrykk for at de ønsker å få horisontene sine utvidet, og fjerne fordommer de har som eksisterer grunnet mangel på kunnskap rundt ulike emner. Borgny trakk frem viktigheten av å snakke om saker og problemstillinger for å utfordre og utvikle deres syn på ulike fenomener:

Også det som vi snakket om i sta om fremmedfrykt, at man kan forebygge fordommer og rasisme hvis man snakker om det. Hvis jeg ikke hadde visst bedre, og noen kom og sa til meg at «alle muslimer er terrorister» også så jeg på nyhetene og tenkte «ja, det er jo riktig». Men når vi snakker om temaer og hvorfor det ikke nødvendigvis er riktig, så lager jeg jo min egen mening om det (Borgny).

Borgny sier seg enig med Samuel i at fordommer kan forebygges ved å snakke om ulike problemstillinger. Et viktig poeng Borgny peker på i utsagnet over, er den muligheten skolen har til å være en arena for meningsbryting. Det faktum at elevene kommer fra mange forskjellige hjem, medfører at de stiller med ulike bakgrunner og utgangspunkt når de blir

introdusert for diverse saker i klassen. Hvilke argumenter elevene i en klasse kjenner til i ulike spørsmål kan dermed være veldig forskjellig fra person til person. Skolen vil altså være et sted der ulike tanker og holdninger kan møtes og utfordres av klassekamerater og lærere (Europarådet, 2016, s. 11). Religionsfaget er ikke et unntak fra dette, heller tvert imot, slik som sitatene over er med på å vise. I religion- og etikk-timene virker elevene å få muligheten til å bli kjent med tradisjoner, anskuelser og kulturer som kan avvike fra deres egne. I dette møtet av mangfold kan verdifull meningsbrytning finne sted, noe som kan føre til mer nyanserte perspektiver blant elevene. Elevenes lærer Mette sier seg enig i viktigheten av at elevene bør forsøke å være nyanserte. Hun mener at en av hennes viktigste oppgaver er å:

Utvide perspektivene deres, hjelpe til at de får et nyansert verdensbilde. Utfordre de litt på sine egne fordommer. Ikke nødvendigvis «fordommer» men «for» bindestrek «dommer», altså kunnskap man har fra før. At de ser ting på en litt mer moden måte (Mette).

Mette sier seg enig med elevene i at religionsfaget kan være et fag der elevene får muligheten til å bli nyanserte i hvordan de anskuer ulike saker. Som hun også påpeker, trenger det ikke nødvendigvis alltid å være snakk om fordommer i den forstand at man har tegnet seg stereotypiske antagelser om en gruppe definert av for eksempel religiøs tilhørighet, etnisk opprinnelse eller seksuell orientering. Det kan også være snakk om kunnskap elevene har fra før av, som ikke alltid bærer preg av å være nyansert eller faglig nok.

I utdraget under forteller John om en opplevelse han har hatt. John har bodd i Norge i rundt fem år, etter å ha flyttet fra et land i Sentral-Asia. I sitatet forteller han om en episode der noen antok at han kom fra et land som var preget av krig, da dette ikke var tilfellet.

Så spør de meg sånn «hvordan var det å oppleve krig?», når det ikke var noen krig der. Det var en som kom bort til meg, også spurte han meg da det var snakk om flybomber og sånn «hvordan høres det ut når bomber faller ned, den suselyden?» Jeg bare sånn «det er jo ikke noe krig der». Det er jo irriterende, det er dumt. Men det er viktig at han spør meg om det, fordi da kan jeg forklare til han. (...) det er jo veldig viktig at de spør om det, hvis ikke så går han videre og tenker at landet mitt er preget av krig (John).

John uttrykker en irritasjon over at vedkomne gjorde antagelser om at han hadde erfart flybombing på nært hold, kun på bakgrunn av at han kom fra et «stan-land». Samtidig som han synes at det er dumt at folk er uvitende og har fordommer omkring tilstanden i landet han kommer fra, gir han uttrykk for at han synes det er veldig viktig at de stiller de litt «dumme spørsmålene». På denne måten får han muligheten til å oppklare mulige fordommer som eksisterer blant folk.

4.1.1.2 Nyansering

Evnen til å være nyansert i sin tankegang omkring komplekse fenomener, livssyn og religioner er også en ferdighet som elevene kan dra nytte av etter endt skolegang. Elever kan ha en tilnærming til ulike saker, der de er helt klare på hvordan de stiller seg til ulike spørsmål som omhandler saken. Ofte vil dette være uproblematisk, da elever, som andre mennesker, selvsagt har synspunkter omkring så mangt. Det kan derimot bli utfordrende dersom man ikke evner å se at en sak ikke nødvendigvis er så sort/hvitt som først antatt. Dette kan eksempelvis dreie seg om hvordan man anskuer tradisjoner, hendelser i nyhetsbildet eller mangfoldet innad i en religion. I sitatet under problematiserer Samuel det bildet vesten har på terrorisme i verden:

Så skjer det jo terror i Asia, men det er så langt unna. Det er jo mye folkegrupper i India og sånt med forskjellige religioner som går løs på hverandre, men siden det er så fjernt for oss så blir det ikke dratt fram. Siden terroren som skjer spesielt i Europa er fra islamister da blir det de det blir fokusert mest på. De andre religionene har like mye terror, men kanskje ikke like stor mengde her vi bor på en måte (Samuel).

I dette utdraget forsøker Samuel å nyansere bildet folk fra den vestlige verden har omkring terrorisme. Han mener at terrorhendelser som finner sted langt unna Norge og vesten geografisk får mindre fokus i nyhetsbildet. Han gir uttrykk for at det blir gjennomført terrorangrep i religionens navn i mange religioner, ikke bare islam. Samuel påpeker at disse angrepene, eksempelvis i India, ikke får like mye oppmerksomhet da de finner sted på en lokasjon som er for fjern for nordmenn. En slik nyansering som Samuel kommer med i dette sitatet er viktig for å jobbe mot fordommer som at «alle terrorister er muslimer» eller «islam er den eneste voldelige religionen». Å være åpen for å få et mer nyansert blikk på saker vil nok ikke alltid være like lett for alle. Mennesker gjør seg antagelser, som kan være mer eller mindre korrekte, basert på tidligere erfaringer og kunnskaper de har tilegnet seg. Dersom man har en sterk tro på at den

antagelsen man besitter er 100% korrekt, kan det være vanskelig å være lydhør for mennesker som utfordrer dette synspunktet. Selv om meningsbrytning kan være utfordrende for noen, betyr det ikke at man ikke skal ta det opp, som Mette påpeker i utdraget under:

Jeg tror kanskje folk som er dypt troende, så tror jeg nok det skal litt til før, det er ikke sånn at de bare «oi nå ble vi mer nyansert» etter en time liksom. Men det betyr ikke at man ikke skal ta det opp, det skal man. Men jeg tror ikke de endrer ståsted med engang da det tror jeg ikke. (...) Meningsbryting er kjempeviktig. Men det er jo mange voksne som ikke takler meningsbryting engang, godt nok. Så at de ikke takler det er jo ikke alltid å forvente heller, men det er klart man skal jobbe med det (Mette).

I sitatet fra læreren kommer det frem at hun tror ikke at elevene blir mer nyanserte på ett blunk. Selv om det er krevende å arbeide for økt nyansering blant elevene, er det en oppgave læreren ser på som såpass viktig at man bør fortsette å jobbe med det. Hun peker på at meningsbrytning er en verdifull aktivitet, som ikke alle takler på en god nok måte. Læreren uttrykker at selv mange voksne mennesker ikke responderer modent når de møter på meninger som skiller seg fra sine egne. Meningsbrytning er verdifullt i den forstand at man blir tvunget til å innse at det eksisterer mennesker med andre synspunkter enn en selv. Religionsfaget er utvilsomt et fag der slik meningsbryting kan finne sted. I fagets kjerneelementer kan vi finne flere aspekter som omhandler det å ha evnen til å håndtere nyansering og meningsbryting:

Kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn inngår i kjerneelementet og er vesentlig for å forstå og håndtere mangfold (...) Elevene skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om (...) Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Det kommer frem av utdragene at elevene både skal kunne forstå og håndtere mangfold, forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om, og få mulighet til å utvikle holdninger og synspunkter de har i møte med andre. Respekt og interesse for andre mennesker blir trukket frem som et ønsket «resultat» av at elevene skal tilegne seg slike ferdigheter. Dersom man

utvikler en grunnleggende respekt og interesse for andre menneskers livsførsel, vil det også kunne være lettere å sette seg inn i deres perspektiver på en åpen og nysgjerrig måte.

Religionsfaget er et fag som kan hjelpe elevene til å øve på å bli mer nyanserte. Hva slags kunnskap elevene bringer med seg fra hjemmet, venner eller medier kan variere fra person til person, og det er ikke alltid denne kunnskapen bærer preg av å være nyansert. Hedvig peker på at islam kan ha fått et noe urettferdig rykte sammenliknet med andre store religioner:

Jeg tror også at som jeg sa i sta, så er islam er veldig kontroversielt, så føler jeg at det er mange som har fått feil bilde av det også, da. I pop-kultur nå, så er det jo veldig kult å være spirituell, hinduisme og buddhisme er så fritt og fint. Og det er kanskje et feil bilde av det også, for det er ganske mye sånne strenge kastesystemer osv., men så får man jo et feil bilde av det, også. Det er liksom chakraer og sånn. Jeg synes det er ganske gøy å se kjendiser og sånn som driver med de typer religioner, da får jo vi et helt annet bilde på det, når man egentlig ikke vet så mye om de religionene. Jeg kan jo ikke alt om alle religioner, men når det er veldig religiøst så er det kanskje veldig strengt innenfor alle religioner, ikke bare en, på en måte, og da føler jeg at de (muslimer) får litt unødvendig «diss» (Hedvig).

I dette utdraget problematiserer Hedvig hvordan religionen islam fremstilles som mye mer kontroversiell enn for eksempel hinduisme og buddhisme. Hun peker på at buddhisme og hinduisme blir fremstilt som noe «fritt og fint», mens det også i disse religionene finnes aspekter, som for eksempel kastesystemet, som i en vestlig kultur kan sees på som kontroversielt. Hedvig forteller at hun synes det er gøy å se kjente personer som utfolder seg (i østlige religioner), og at synet man har på religionene kan endre seg når man blir eksponert for dem. Hun avslutter dette utdraget med å påpeke at det finnes mer konservative former for religiøs praksis i alle religioner, ikke bare i islam, selv om denne religionen kanskje har fått et ufortjent rykte som mer konservativ og kontroversiell enn andre. Hvordan og i hvilke sammenhenger ulike religioner blir presentert i media, er et særlig relevant spørsmål å stille i sammenheng med sitatet fra Hedvig.

4.1.1.3 Perspektivtaking

Å bli kjent med andre perspektiver enn sine egne kan være positivt av flere grunner. Silje peker på flere slike grunner i sitatet under:

Jeg synes det er fint fordi da lærer man liksom å forstå andre mennesker litt bedre, og kanskje få litt mer respekt for dem, fordi du skjønner litt hva de tror på og hvorfor de tror på det, og det er helt greit at man ikke tror på det samme. Man kan få en bedre forståelse av andre, og jeg tror det kan hjelpe mennesker med å omgås bedre (Silje).

I sitatet over peker Silje på at det er fint å lære andre religioner og kulturer å kjenne. Ved at man bli kjent med andre livssyn og levesett er det enklere å forstå seg på fenomener som kan være annerledes fra sine egne. Hun mener at kunnskap rundt andres religioner kan føre til at man viser mer respekt overfor troen og menneskene som tilhører den. Et viktig perspektiv som Silje også uttrykker, er at det er lettere å vise respekt for noe når man har kunnskap rundt hva en religiøs praksis eller regel er, og hvorfor de troende praktiserer disse. Hun antyder også at ved å tilegne seg kunnskap om andres ståsteder, kan man lettere være tolerant for synspunkter som skiller seg fra sine egne. Avslutningsvis kan vi se at Silje tror at lærdommen man kan ta med seg fra religion og etikk kan føre til at mennesker omgås bedre med hverandre. Dette sitatet viderefører dermed elevenes kobling mellom kunnskap og ønskede holdninger og verdier slik som evnen til å være tolerant, respektfull og nyansert i møte med andre personers livssyn, kulturer og praksiser. Samuel uttrykker også noen av de samme poengene som Silje:

Jeg er ikke så veldig interessert i religion, men jeg er veldig interessert i kulturer, og jeg føler at man lærer om kultur også i det faget, da. Og hvis man ikke lærer noe om andre så får man mindre forståelse for dem og du ser ikke alltid hvorfor ting er som de er. Derfor tror jeg religion er et ganske viktig fag å ha i skolen (Samuel).

Samuel forteller at han ikke er særlig interessert i religioner, men at han synes det er spennende å lære om andres kulturer. I likhet med Silje, argumenterer også Samuel for at kunnskap rundt andres livsførsel vil bidra til økt forståelse for hvorfor mennesker lever livene sine på ulike måter. Religion og etikk blir dermed, til tross for hans manglende interesse for religionene og deres dogmatikk, et viktig fag å ha med seg fra skolen.

Det å lære om andre kulturer enn sin egen kan noen ganger by på utfordringer. I sitatet under kommer Borgny med synspunkter rundt hvordan man forholder seg til livssyn som er annerledes enn sitt eget:

Det er sikkert enkelt for meg å si, men jeg føler på en måte ikke at jeg kommer fra et ståsted der jeg kan dømme dem, men jeg tenker heller at vi burde hjelpe dem til å forstå. Men også det er litt begrenset. For jeg kan jo si at «det er feil», men om hun er religiøs, så mener hun at det er riktig, så skal jeg komme med en lærepenge, liksom (Borgny).

I dette utdraget reflekterer Borgny rundt etnosentriske tanker om andres livssyn. Hun sier at hun fra sitt ståsted ikke kan dømme troendes måter å leve sine liv på. Samtidig påpeker Borgny at man heller bør «hjelpe dem til å forstå». Dette kan tolkes som etnosentrisk syn på andres kultur, der man vurderer en annen kultur utfra sin egen, noe som ofte blir en slags målestokk for «god kultur». Det virker som om hun tar seg selv i en slik tankegang og poengterer at det også blir feil om hun skal komme med et fasitsvar til noen som tror på noe annet. Dette sitatet viser en interessant tankerekke; det kan være lett å anse kulturer som ikke likner ens egen som dårligere, men det er også mulig å være bevisst på en slik tankegang og reflektere rundt det. Tidligere i analysen trakk jeg frem følgende sitat fra Borgny:

Det høres jo fælt ut, men det (religionsfaget) kan jo forebygge rasisme. Sånne typer ting, da. At hvis man lærer fra flere perspektiver enn sitt eget, så får man ikke et så egosentrisk perspektiv på ting. Man tenker kanskje «åja, sånn er det for andre, og sånn er det for meg». I stedet for å tenke at «de tar feil» (Borgny).

Dette sitatet er interessant å se i sammenheng med det andre sitatet, da hun snakker om samme tematikk. Borgny peker i det siste sitatet på at kunnskap kan føre til at man ikke får et så etnosentrisk perspektiv på kulturer som er annerledes fra sin egen kultur. Det er spennende å høre hennes tanker omkring dette, da det virker som om hun reflekterer over sin egen – til dels etnosentriske – holdning til andres livssyn. Det å kunne sette seg inn i andres perspektiv er en evne elevene kan utvikle når de møter andre tankesett enn sine egne. I saker av kontroversiell art er det ofte mulighet for å øve på slik perspektivtaking. Ved å bli utsatt for og utfordret med synspunkter som skiller seg fra sine egne, blir elevene gitt en potensiell mulighet til å reflektere rundt sakers kompleksitet og hvilke argumenter som kan råde for ulike ståsteder. Det er absolutt ikke gitt at elevene griper denne utfordringen, men det betyr på ingen måte at læreren ikke skal gi dem sjansen til det. Jeg vil senere, i «Lærerens rolle i undervisningen av kontroversielle spørsmål», komme tilbake til hvordan læreren ser på sin rolle som lærer i religion og etikk, med fokus på håndteringen av kontroversielle spørsmål.

4.1.1.4 Kunnskap og kritisk tenkning

Som vi allerede har sett i noen av elevutdragene, blir muligheten til å gjøre opp sine egne tanker satt høyt. Det virker som om elevene setter pris på å få sjansen til å øke kunnskapsnivået sitt omkring viktige saker, slik at de kan ta avgjørelser og argumentere med utgangspunkt i fakta. Evnen til kritisk tenkning er en ferdighet som lærere skal forsøke å fremme i skolen. Viktigheten av denne ferdigheten, sett i lys av religion- og etikkfaget, kan blant annet dreie seg om å kunne tenke selvstendig rundt filosofiske spørsmål, religiøse begrunnelser for ulike praksiser eller argumenter fremmet av medelever, læreren, medier eller andre mennesker. Evnen til kritisk tenkning gjør seg også gjeldende i undervisningen av kontroversielle saker. Etter å ha blitt spurt om det er viktig å snakke om kontroversielle spørsmål i religionstimene, uttalte Gabriel seg slik:

Ja, det er en ting, at faget blir mer spennende å følge med i. Og da blir man også mer interessert i de fagene. Det gjør at man må tenke selv, at man ikke får noen fasit. Og det er jo en av de viktigste tingene man lærer seg, liksom, å ikke bare følge etter strømmen. Man må lære å stå opp for seg selv, og si hva man mener. Det vil jo hjelpe veldig mye for senere i livet og sånne ting (Gabriel).

I dette utdraget legger Gabriel vekt på fordelene ved å ha kontroversielle spørsmål som en del av undervisningen i religion og etikk. Ut fra sitatet kan det tolkes som at han synes at undervisningen rundt kontroversielle spørsmål er en særlig interessant del av faginnholdet. Det at man må tenke selv, trekker Gabriel frem som et viktig prosessorientert argument for å ha kontroversielle spørsmål i religion og etikk. Han beskriver det å måtte tenke selv som noe av det viktigste elevene skal lære seg i livet. Han trekker også frem at man kan dra nytte av å stå for sine meninger og tørre å ytre dem. Dette blir trukket frem som noe Gabriel ser på som viktige kvaliteter også etter endt skolegang. I fagets læreplan under demokratisk medborgerskap, står det skrevet at «gjennom å delta i etisk refleksjon blir elevene i stand til å problematisere makt og utenforskap og til å stille spørsmål ved gjengse normer» (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Det Gabriel beskriver i sitatet over passer godt overens med målsettingen fra læreplanen. Å kunne tenke kritisk rundt maktstrukturer og andres synspunkter vil gagne elevene som demokratiske medborgere. Det å kunne reflektere rundt utfordrende og kontroversielle problemstillinger kan hjelpe elever til å se at noen saker kan være mer komplekse enn først antatt. En evne til å vise ydmykhet og være nyansert overfor saker som opptar samfunnet vil

kunne være en svært nyttig egenskap å inneha i et moderne og mangfoldig samfunn. Samuel uttrykker også viktigheten av å kunne tenke for seg selv:

Et eksempel er det at i Tyskland, angående jødehatet. Jeg er ganske sikker på at de ikke lærte så mye om jødedommen, men hvis de hadde lært litt mer på den tiden så hadde de kanskje hatt mer imot det som skjedde med dem. Det er jo ikke sånn at alle som levde i Tyskland hatet jøder, men de så liksom på dem som om de var grådige. Derfor hadde de kanskje ikke så mye imot hva som skjedde med dem, selv om de egentlig ikke var så dårlige mennesker, de som hatet, de visste ikke bedre (Samuel).

I dette sitatet snakker Samuel om hvordan mangel på kunnskap kan påvirke menneskers handlinger eller manglende handlinger. Han viser til hvordan jødene ble behandlet i Tyskland under den 2. verdenskrigen, og argumenterer for at mangel på kunnskap gjorde at det tyske folket ikke grep inn i forfølgelsen av jødene. Samuel påpeker at han tror at det tyske folket ville ha handlet annerledes dersom de hadde vært mer opplyst om den jødiske troen. Han avslutter sitatet med å peke på at de som viste hat mot det jødiske folket simpelthen ikke hadde nok kunnskap om jødedommen; at de som hatet, ikke visste bedre. Det perspektivet Samuel ytrer føyer seg inn i rekken av tidligere utsagn fra elevene rundt forholdet mellom kunnskap og fordommer. Det virker derfor som om elevene har en sterk tro på at kunnskap rundt andres livssyn, kulturer og ståsteder kan virke forebyggende mot fordommer. Kunnskapen som det tyske folket fikk fra autoritetene, var blant annet påvirket av feilaktige fordommer og hat mot jødene. Den kunnskapen som kunne vært med på å forebygge fordommene ble, som Samuel fortalte, ikke formidlet til tyskerne. Men mens enkelte former for kunnskap kan føre til færre fordommer, kan man også argumentere for at kunnskap kan føre til videreføring av fordommer:

Kunnskap rundt andres livsførsel kan bidra til å bekjempe fordommer, men det er også viktig å reflektere rundt kunnskapens nøytralitet. Mange peker på kunnskap som viktig virkemiddel mot fordommer og gruppefiendtlighet. Kunnskap kan bidra til å nyansere våre oppfatninger, men det er slett ikke gitt at vi endrer holdninger i møte med ny kunnskap. Dessuten er ikke kunnskap i seg selv nøytral. Kunnskap kan bidra til å opprettholde diskriminering (Lenz, Hentet 2021).

I sitatet peker Lenz på at kunnskap både kan være et virkemiddel mot fordommer, samtidig som det også kan brukes til å diskriminere og styre over mennesker. Det kjente sitatet

«kunnskap er makt» av Francis Bacon, kan i denne settingen muligens også forstås omvendt; makt er kunnskap. Det jeg antyder med denne vendingen er at mennesker i maktposisjoner, enten det er grunnet politiske verv, økonomisk status, støtte fra militære styrker eller religiøs autoritet, i lys av sin stilling lettere vil kunne ha definisjonsmakt over hva som bli betegnet som kunnskap eller sannhet. Dermed kan også visse former for kunnskap brukes for å opprettholde fordommer og maktstrukturer, slik som Samuel er inne på i utdraget over. Ved å vise refleksjon rundt slike problemstillinger sammen med elevene, kan læreren gi dem en arena der de kan øve på kritisk tenkning. Selv om kunnskap kan brukes til å opprettholde fordommer og maktstrukturer av noen aktører, betyr selvfølgelig ikke det at skolen og lærerne ikke skal forsøke å lære elevene å se nyanser, være tolerante og respektfulle med hverandre. Lærerne har en viktig oppgave i å gi elevene nyanserte perspektiver, noe som kan bekjempe grunnløse fordommer elevene kan ha fått hjemmefra eller gjennom mediene. Å gi rom til kontroversielle saker i timen, og veilede elevene i deres refleksjoner omkring disse, vil kunne styrke deres evne til å se nyanser samt tenke kritisk rundt saker som kan være komplekse og vekke sterke følelser hos elevene. Dette vil ikke bare være av verdi for elevenes egen utvikling, men også i et demokratisk medborgerskapsperspektiv, da dette er ferdigheter som så og si utelukkende blir sett på som positive i et demokratisk samfunn.

Som den videre analysen vil vise, er læreren og elevene positive til å snakke om kontroversielle spørsmål i religionstimene. Fra mitt perspektiv synes en viktig grunn til dette å være at kontroversielle spørsmål gir en mulighet til å jobbe med noen av målene som står sentralt i faget, som evnen til nyansering, å ta andres perspektiver, jobbe mot feilaktige fordommer og å tilegne seg kunnskap og tenke kritisk rundt viktige saker. Som jeg har forsøkt å vise hittil i analysen, har elevene og Mette gitt uttrykk for at slike ferdigheter har en viktig plass i religionsfaget. I de neste to analysedelene «Dialogens rolle i undervisningen av kontroversielle spørsmål» og «Lærerens rolle i undervisningen av kontroversielle spørsmål», vil jeg ved hjelp av datamaterialet knytte funnene fra dette kapitlet til elevenes og lærerens refleksjoner rundt tematikk som gjør seg gjeldende i disse delene.

4.2 Dialogens rolle i undervisningen om kontroversielle spørsmål

Undervisning om kontroversielle spørsmål kan være utfordrende å håndtere for både lærere og elever. Som oppgaven allerede har tatt for seg, kan en grunn til dette være at elevene kan ha sterke meninger rundt slike spørsmål, og det kan være krevende å navigere disse sakene i

klassen. For at religion og etikk skal være et holdningsdannende fag, må elevene få muligheten til å øve på ferdigheter som er ønsket av Norges medborgere. Selv om kontroversielle spørsmål kan føles utfordrende å snakke om i klassen, kan samtale rundt slike spørsmål skape gode muligheter til å øve på flere ferdigheter som elevene kan dra nytte av, også etter endt skolegang. Ved at elevene får oppleve meningsbrytning kan deres evne til å se nyanser og andres perspektiver utvikles. Mette uttrykker seg slik om meningsbrytning i klassen: «Det er viktig (med meningsbrytning) for å unngå et diktatur, så da er vi på demokrati og medborgerskap. Det er jo det det koker ned til syvende og sist» (Mette). Mette forteller at meningsbrytning er en viktig del av et demokrati. Dersom folket ikke kan håndtere meninger som skiller seg fra sine egne, kan landet få problemer med å gjennomføre demokratiske praksiser på en hensiktsmessig måte. I et demokrati er det viktig at innbyggerne kan leve fredelig sammen, selv når de er sterkt uenige om en sak. Kontroversielle spørsmål kan i noen tilfeller skape store splittelser mellom partene som er involvert. Slike spørsmål kan på mange måter skape gylne muligheter for å trene på både nyansering, perspektivtaking samt det å håndtere meningsbrytning. Elevene jeg intervjuet var relativt samstemte når det gjaldt viktigheten av dialog og diskusjoner under gjennomgang av kontroversielle spørsmål i klassen. Anne forteller at hun synes diskusjoner er spennende og lærerike:

Jeg synes det er interessant når vi har diskusjon, og hvert fall når vi diskuterer såne etiske temaer. Det er en time vi hadde for ikke så lenge siden, da vi diskuterte noe med noe tog og en som holdt på å dø. Det var bare interessant å høre hva folk mente om det og hva man tenkte. Det er gøy å ha klassesdiskusjoner, for det virker ganske engasjerende også synes jeg det er spennende å høre hva folk tenker om ting (Anne).

I dette sitatet peker Anne på en rekke faktorer ved klasseroms-diskusjoner som hun setter pris på. Anne forteller at de diskuterte «The Trolley Problem», som er et velkjent etisk dilemma blant elever på norske skoler. Dilemmaets hensikt er å skape refleksjon rundt menneskeverd og avgjørelser med store følger. Anne trekker frem at hun syntes det var interessant å høre klassekameratenes meninger og tanker rundt spørsmålene som gjorde seg gjeldene. Hun gir uttrykk for at hun på et generelt grunnlag også synes diskusjoner i klassen er verdifulle, ved at de virker engasjerende på elevene samt at det gir elevene mulighet til å dele tankene sine med hverandre. Tobias peker på en annen grunn til at det er viktig å ha dialoger rundt kontroversielle spørsmål:

Jeg synes det er viktig. Det er de tingene som er mest kontroversielle å snakke om som er viktigst også. Det er å skape et grunnlag om hvor folk står på forskjellige ting. Dette gjelder jo egentlig for alt i samfunnet, at ingenting burde være for kontroversielt å snakke om (Tobias).

I dette sitatet uttrykker Tobias sine tanker rundt hvorfor han mener at samtaler omkring kontroversielle spørsmål er verdifulle for elevene. Han forteller at han synes at de sakene som blir sett på som de mest kontroversielle og utfordrende er de sakene det er viktigst å snakke om. Han gir uttrykk for at han setter pris på at samtaler som kan være vanskelige å ha, blir gitt plass og tid i skolen. Ved å snakke om slike temaer og spørsmål, som mange kan ha sterke meninger om, vil man ifølge Tobias, kunne danne en forståelse om ulike perspektiver man kan ta. Tobias har en tilnærming til kontroversielle spørsmål der han uttrykker at ingen ting er *for* kontroversielt å snakke om, snarere tvert imot. Han kan ha et viktig poeng når han uttrykker viktigheten av å ikke få en slags berøringsangst rundt ulike saker. Når elevene er ferdige med skolegangen vil de møte på ulike problemer og spørsmål som de må ta stilling til. Dersom de ikke har blitt gjort kjent med hvordan slike problemer og spørsmål kan tilnærmes, kan elevene få flere utfordringer som de muligens kunne vært foruten.

4.2.1 Uenighet i klassen

Når elevene får sjansen til å dele synspunkter høyt i klassen, gir dette også mulighet for uenighet blant elevene. En episode som ble trukket frem i alle intervjuene var et tilfelle der skyldspørsmål i voldtektssaker ble diskutert. De to første sitatene kom etter hverandre, mens det tredje kom litt senere i samtalen:

Vi har jo en gang for eksempel hatt debatt om voldtekt og sånt. Og det er jo veldig kontroversielt, da. Og da ble det veldig sånn hett i klasserommet, for da merker man at noen er veldig trangsynte og sier ting som gjør oss jenter veldig provosert, da. (...) og når du hører om folk som sier at kvinner som blir voldtatt fordi de går sånn og sånn og sånn, da ber de om det. Og da har man liksom tenkt sånn (om de som sier slikt) du er helt syk som tenker det. Også når det er noen i klassen som mener det samme, da blir man liksom sånn «Oi, det er så vanlig at folk ikke ...» Også tenker man at da er det vanlig (Sofie).

Vi gutta blir også provosert av å høre sånt (Tobias).

Jeg tenker litt på den voldtekts-diskusjonen. Jeg syns det er bra at det ble tatt opp, egentlig. Jeg synes det er litt ... det er ikke gøy, man blir jo irritert, men jeg synes nesten det er bedre at de meningene kommer frem, enn at de liksom gjemmer seg under. Jeg tror ikke han tør å si det til oss igjen (Anne).

Disse sitatene viser til en episode der en elev i klassen ytret at jenter og kvinner som blir voldtatt, kan skyldes seg selv dersom de går lettkledde. Denne kommentaren førte til et voldsomt engasjement blant de andre elevene, noe som kommer tydelig frem i sitatene over. Sofie forteller at det ble veldig «hett» i klasserommet da gutten kom med denne meningen. Hun gir uttrykk for at han «ba om det» når reaksjonene fra klassen kom etter kommentaren hans. Slik jeg tolker avslutningen på Sofies` sitat, høres det ut som om hun har tenkt at de som tenker slik omkring voldtektssaker er «sinnsyke» og at det er svært uvanlig å ha slike synspunkter. Etter episoden med denne medeleven, virker det som om Sofie har begynt å tenke at en slik tankegang er vanligere enn hun hadde trodd. Tobias kommer deretter med et innspill til Sofies tanker om at slike kommentarer kan virke særlig provoserende på jenter. Tobias gir, som andre gutter i intervjuene, inntrykk av at også gutter blir provosert av denne type kontroversielle ytringer.

Det siste sitatet fra Anne er interessant av flere grunner. Innledningsvis peker hun på at hun synes at det var bra at diskusjonen fant sted. Selv om Anne forteller at hun ble irritert av meningene til klassekameraten, ser hun likevel verdien av at slike synspunkter får komme til overflaten. Dersom gutten ikke hadde ytret meningen sin, ville han sannsynligvis fortsatt å stå inne for sitt perspektiv, uten å få utfordret det fra klassekameratene sine. Når elever får respons på tanker de fremmer, kan det føre til at de blir kjent med argumenter som finnes for andre synspunkter enn sine egne. Dette fører ikke til at alle endrer perspektivet de fremmet i utgangspunktet, men mange vil muligens bli kjent med både argumenter for og imot dette perspektivet. I Europarådet læringsressurs om kontroversielle spørsmål (2016, s. 12) er de innom denne tematikken:

Ungdom som ikke får gitt uttrykk for meningene sine, som ikke vet hva andre mener, eller som får all informasjon fra venner og sosiale medier, kan føle seg frustrert eller forvirret over tema som har betydning både for lokalsamfunnet og hele det europeiske samfunnet. Uten hjelp fra skolen har de gjerne ingen konstruktive måter gripe an disse spørsmålene på, og ingen til å veilede seg (Europarådet, 2016, s. 12).

Læringsressursen peker i dette utdraget på skolens mulighet til å veilede elevene i møte med utfordrende spørsmål som gjør seg gjeldende i samfunnet rundt elevene. Dersom elevene ikke har trygge voksenpersoner som kan hjelpe dem å håndtere informasjonen og impulsene de får fra omverdenen, kan noen kjenne på usikkerhet rundt hvordan man bør gripe an spørsmål som kan dukke opp. Helt til sist i sitatet avslutter Anne med en veldig spennende bemerkning: «Jeg tror ikke han tør å si det til oss igjen». Borgny beskrev også den samme episoden, og tiden etter:

Da ble det «krig» mot ham, for det var jo en som sa det, og alle andre var uenige, så jeg syntes nesten synd på ham. Det er lenge siden, og vi husker det fortsatt. Han har nesten ikke sagt noe siden.

Det kommer tydelig frem av disse sitatene at eleven som uttalte at jenter og kvinner til dels kan takke seg selv dersom de er lettkledde og blir voldtatt, har fått en sterk respons fra resten av klassen. Det er rimelig å anta at responsen var sterk, da Borgny trekker frem at det ble en felles «krig» mot gutten, og at hun derfor syntes synd på eleven. Utfra Annes og Borgnys beretninger virker det som om reaksjonene fra klassekameratene har ført til en passivitet hos eleven som ytret seg. I og med at denne episoden ble trukket frem i alle intervjuene, er det ikke vanskelig å tro Borgny, når hun poengterer at elevene husker episoden godt. Det kan tyde på at klassens reaksjon har ført til at eleven har valgt å delta sjeldnere i samtaler i plenum. Dette kan tolkes som at gutten ikke lenger opplever klassen som en trygg arena å ytre seg i.

Karin Flensner og Marie von der Lippe benytter seg av termen «safe space», som kan defineres som «classrooms where students can speak freely, without being afraid of their peers or their teacher» (Flensner & Von Der Lippe, 2019, s. 276). Sitatene over kan tyde på at gutten som uttalte seg rundt kvinners mulige ansvar i voldtektssaker, ikke lenger kjenner at klassen er et slikt «safe space». For at et klasserom skal kunne sees på som et «safe space» for elevene må det være åpent for ulike meninger og perspektiver som elevene kommer med. Et paradoks kan derimot oppstå når klasserommet blir så åpent og trygt at tanker og perspektiver som kan være diskriminerende eller antidemokratiske, kan bli ytret på måter som fører til at klasserommet ikke oppfattes som trygt for alle medelevene. Det kan dermed argumenteres for at det til tider vil være umulig å sørge for at klasserommet til alle tider skal være et safe space for alle elevene (Flensner & Von Der Lippe, 2019, s. 276). Hva som føles trygt og utrygt vil kunne variere innad i klasse, men Flensner og Von Der Lippe (2019, s. 283) peker på at maktstrukturer og

identitetsspørsmål spiller en betydelig rolle. At gutten som ytret meningen om kvinners ansvar i voldtektssaker kan ha kjent på slike maktstrukturer i den kollektive fordømmelsen av klassen, er ikke utenkelig. Arao og Clemens (2013) argumenterer for at lærere heller bør ha som mål at klasserommet skal være et «brave space» istedenfor et «safe space». Dette mener de kan føre til at man står bedre rustet til å håndtere kontroversielle spørsmål i klasserommet, ved at slike spørsmål av natur kan være utrygge for noen elever:

By revising our framework to emphasize the need for courage rather than the illusion of safety, we better position ourselves to accomplish our learning goals and more accurately reflect the nature of genuine dialogue regarding these challenging and controversial issues. (Arao & Clemens, 2013, s. 141–142).

Iversen er i sin bok «Uenighetsfellesskap» inne på noen av de samme tankene. Som jeg har vært inne på tidligere i avhandlingen, kan et uenighetsfellesskap defineres som «en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles posisjon for å løse et problem eller en utfordring». Klassen jeg har intervjuet elever fra kan være et eksempel på et slikt uenighetsfellesskap. I et uenighetsfellesskap er ikke hovedprioriteringen å skape et trygt rom i den forstand at elevene ikke kan kjenne på uenighet og ubehaget det kan medføre. Søkelyset er heller rettet mot å danne et fellesskap som kan håndtere kontroversielle saker og uenighet på en god måte:

the classroom ought to be a place where students are intellectually challenged, where they try out different perspectives and positions, where they dare to see things in new ways, and where they possibly may be affected and transformed by intellectually demanding learning processes. Although not necessarily in opposition to safe space, ‘brave space’ and ‘classroom of disagreements’ entail no promises of safety and comfort. On the contrary, they allude to bravery, courage and controversy (Flensner & Von Der Lippe, 2019, s. 284).

Slik man kan se fra bidragene til Arao & Clemens (2013) og Iversen (2018), er det ikke gitt at safe space-begrepet er det mest hensiktsmessige å bruke i en setting som omhandler kontroversielle spørsmål. Dersom man ser sitatene fra diskusjonen om voldtekt i lys av uenighetsfellesskapstanken til Iversen, kan det tyde på at klassen ikke var et godt uenighetsfellesskap i dette tilfellet. Dialogen mellom elevene virker å ha foregått på en slik

måte at gutten som ytret meningen som mange så på som provoserende, valgte å ikke dele sine synspunkter med klassen i senere anledninger. Det er plausibelt å anta at eleven ikke lenger følte klassen som en trygg arena å ytre seg i, eller at det simpelthen ikke føles verdt det. For denne gutten kan episoden betegnes som ikke-utdannende (opprinnelig miseducative, jf. (Dewey, referert i Sætra, 2021, s. 7)) da episoden førte til at fremtidige muligheter for læring og utvikling ble svekket (Sætra, 2021, s. 7). Som jeg har vært inne på, både i oppgavens teorikapittel samt tidligere i analysen, kan kontroversielle spørsmål i undervisningen gi elevene muligheten til å forbedre ferdigheter, som evnen til nyansering, perspektivtaking, i tillegg til å utfordre fordommer i klassen. At elevene skal få sjansen til å utvikle disse ferdighetene blir sett på som en sentral del av religionsfagets formål som et holdningsdannende fag. Når elever av ulike grunner ikke ønsker å delta i aktiviteter som kan fremme disse ferdighetene, som diskusjoner eller debatter kan være eksempler på, mister de dermed gode treningsmuligheter. Ser man dette i lys av ønsket om lære opp elevene til å bli demokratiske medborgere, kan også dette få konsekvenser dersom elever ikke ønsker å ta del i meningsutvekslingen eller får trent på ferdigheter som ses på som viktige i et demokrati. Når det er sagt, er det likevel viktig å få frem at de fleste vil kunne enes om at visse synspunkter *bør* utfordres. At slike påstander, som guttens tanker rundt ansvaret i voldtektssaker, blir utfordret av læreren eller medelevene, er svært viktig – både for å få eleven til å reflektere rundt andre mulige synspunkter, men også for å vise at slike ytringer ikke blir støttet av det store flertallet. Det er derfor ikke det at han ble utfordret, men heller måten det ble gjort på, som kan være problematisk, da dette kan ha ført til at en senere anledning velger å ikke dele tanker han kunne hatt godt av å ha blitt utfordret på.

En annen faktor ved passivitet i diskusjoner som kan være verdt gi oppmerksomhet til, er hvordan elever som har tanker eller holdninger som kan sees på som ekstreme, kan bli utfordret på sine argumenter, dersom de forblir stille. John forteller i sitatet under om hva han synes om elever som ikke deltar i klassesdiskusjoner:

De mest irriterende mennesker, er de som ikke deler sin mening. De sier ingenting, de sier «jeg bryr meg ikke» eller bare sitter stille på mobilen eller ser på PC-en når man diskuterer ting. Mens det er viktig at de uttaler sin mening, så sitter de stille, og det synes jeg er veldig irriterende. Så, det er sånn det blir skapt sånne mennesker som sitter på nettet og hater. For de tør ikke å sitte å si det åpent, så blir det bare sånne sider som «4chan». Har dere hørt om dem? De er fulle av rasister og nazister (John).

John kommer med et viktig poeng i sitatet over. Han forteller at han kjenner på frustrasjon overfor klassekamerater som forblir stille i diskusjoner. John gir uttrykk for at han synes at det er viktig at alle stemmer skal bli hørt. Han frykter at elever som innehar kontroversielle eller ekstreme holdninger velger å ikke dele disse med klassen sin, og heller ender opp med å dele sine tanker med likesinnede på internettsider. Som oppgaven har vært inne på er det ikke gitt at elevene alltid føler seg komfortable med å skulle ta del i dialoger omkring kontroversielle spørsmål. For noen elever vil det å dele tanker og meninger med klassekameratene kreve at de gjør seg sårbare foran medelevene. Dersom en elev tilhører en minoritetsgruppe eller av en annen grunn står utenfor majoritetskulturen, vil maktstrukturer innad i klassen kunne spille en rolle i deltagelsen. Den danske filosofen Knud Løgstrup var blant annet opptatt av mellommenneskelige relasjoner. I hans verk «Den Ethiske Fordring» står det kjente sitatet skrevet: «Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (Løgstrup, referert i Røthing, 2014, s. 84). Det Løgstrup mener med disse ordene er at i møtet mellom mennesker vil det alltid eksistere en form for sårbarhet. Ved at man gir en del av seg selv til et annet menneske, for eksempel en personlig historie, en mening eller en erfaring, vil de/den selv kunne velge hvordan de vil respondere på dette. Hvordan maktstrukturene er mellom personene i relasjonen kan få mye å si for hvordan det føles å legge noe i et annet menneskets hånd, om dette er noe man tør å risikere i det hele tatt.

Jeg mener at Løgstrups tanker kan ses i sammenheng med flere av sitatene fra elevene i dette underkapitlet, og kan gi en større dybde i forståelsen av hvorfor det kan være utfordrende for noen elever å ytre seg i klassen. For det første, kan det hende at gutten som uttalte seg om jenters ansvar ved voldtekter følte at han la en del av seg selv i sine klassekameraters hender, og at de muligens forvaltet dette på en måte som responderte i at han valgte å ikke gjøre dette igjen. For det andre, kan det være relevant å ha Løgstrups idéer i bakhodet når vi leser sitatet fra John. Dersom noen har meninger omkring saker som skiller seg fra hva majoriteten i et samfunn mener, kan det føles risikabelt å skulle gjøre seg sårbar og dele disse tankene. Dersom man ønsker at alles stemmer skal høres i klasserommet eller i samfunnet generelt, også de tankene som ikke deles av majoriteten, bør aktørene i dialogene være bevisst på hvordan maktstrukturer og sårbarhet spiller inn i relasjonene. At alle skal kunne føle at de kan delta i ordvekslinger omkring saker som opptar dem, er viktig i et demokrati og medborgerskapsperspektiv, og bør legges til rette for. Selv om det kan oppstå situasjoner som er uakseptable og som må slås ned på, er det viktig at dette blir gjort på en saklig og strategisk måte, slik at eleven som har tråkket

over grensen ikke slutter å delta. Dersom læreren forklarer eleven hvorfor visse kommentarer ikke er ønskelige i klasserommet, og forsøker å gi eleven verktøy for å delta på en mer saklig og respektfull måte, vil læreren muligens nå eleven på en annen mer hensiktsmessig måte, som kan gagne elevens videre læring og utvikling.

4.2.2 Tiden strekker ikke til

Noe som kom opp i flere av elevintervjuene og intervjuet med læreren var tidsbruken klassesdiskusjoner kan ta. Elevene gir uttrykk for at de skulle ønske at det var mer diskusjoner i undervisningen, både når det handler om kontroversielle spørsmål, men også om andre emner. John gir uttrykk for at det burde være satt av tid til diskusjon i klassen hver uke:

Jeg er enig i at diskusjon skaper engasjement. Debatt eller diskusjon skulle nesten vært kanskje et entimesfag i uka, hatt en time til å diskutere. Jeg legger merke til at det tar mye tid av selve timen. Vi må jo gå gjennom pensum, liksom (John).

John forteller at han synes diskusjoner kan være med på å skape engasjement blant elevene i klassen. Han går så langt som å uttrykke et ønske om å ha et eget skolefag, der det å føre diskusjon eller debattere er hovedhensikten til faget. John forteller videre at han merker at diskusjoner kan ta opp mye av skoletimen, og han virker å ha forståelse for at Mette må gå gjennom pensum, som kan gjøre at det blir mindre tid til diskusjoner. Mette er også inne på denne tematikken:

Kanskje det er latskap, kanskje at jeg ikke gidder kanskje jeg ikke orker, kanskje tenker jeg at jeg skal rett hjem å krangle med barna hjemme jeg vet ikke om orker liksom. Har ikke energi. Ofte så merker jeg at man kanskje har masse idealistiske grunner til at man skal gjøre sånn og sånn, og så kommer pragmatikken inn for jeg er veldig pragmatiker. Det er sånn «nei vet du hva det er upraktisk, jeg gidder ikke». Det er ikke noe krise om vi ikke får tatt den diskusjonen i dag, vi kan ta den neste gang. Det er nok en ting som man endrer seg, det er nok litt uunngåelig, fra idealist til mer pragmatiker (Mette).

Mette antyder at hun ikke alltid orker å legge til rette for diskusjoner i klassen. Hun virker å synes at det krever mer av henne å lede og håndtere en diskusjon, enn undervisningstimer som bærer mer preg av tavleundervisning og oppgaver elevene må gjennomføre. Hun forteller at hun vet at det eksisterer idealistiske grunner for at man for eksempel burde gjennomføre

diskusjoner, men at de pragmatiske grunnene for å ikke gjøre det kan virke sterkere på henne. Dersom det er upraktisk å gi rom til en diskusjon i klassen, synes hun ikke at det gjør noe å ta den senere. Et spørsmål det er verdt å stille seg er om man «mister» noe ved å ikke gi rom til diskusjoner når muligheten byr seg naturlig. Kanskje vil ikke elevene være like engasjerte og aktive når man tar opp tråden neste time? Det er også lett å forstå Mettes refleksjoner rundt hvorvidt det er upraktisk å bruke tid på visse diskusjoner. En lærer har ansvar for å løse elevene gjennom det pensumet de trenger for å kunne gjennomføre faget. Dette kan føre til vanskelige prioriteringer, der noe må vike for å gi plass til noe annet. Dette stemmer godt overens med Andresens (2020) funn om læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer:

Med lite tid og mye fagstoff må lærerne prioritere målet om at elevene skal stå til eksamen. Siden det mer langsiktige målet om å skape gode samfunnsborgere begrenses av kontekstuelle faktorer, «vinner» ofte kompetansemålene over dannelsesidealet, ettersom det er disse elevene måles etter (Andresen, 2020, s. 162).

Som vi kan se av Andresens artikkel (2020) kan lærerens prioriteringer bli påvirket av at elevene mot slutten av året kan bli vurdert på målbare kompetansemål. Dette kan føre til at lærere kvier seg for å sette av mye tid til undervisning som ikke like lett kan knyttes opp til slik «målbare» kunnskap. Mette gir flere steder i intervjuet inntrykk av at dette er noe hun har reflektert rundt. Hun uttrykker at: «Det er ikke bare og klare å trykke for å få noen ord til å flytte seg (Prezi og Quizlet) som er greia til eksamen da altså. Det er å gå inn i komplekse tekster og, og det er mye det». Videre forteller Mette om hvordan hun noen ganger tar seg selv i å til dels «avfeie» elevenes argumenter:

Det er jo ikke til å unngå at når du har hørt ting veldig mange ganger, og det er ikke til forkleinselse for noen, det kan være kjempesmarte elever, men du har hørt de innvendingene mange ganger da. Så blir man på sitt verste litt sånn «ja ja ja ja ja ja, okei okei på rep» (gjør repetisjonsbevegelser/sirkelbevegelser med den ene hånden». Av og til så kommer det en som bare kommer med noe kjempebra så blir du sånn «Oi!» (viser et overrasket ansikt). Innrømmer det, man har det selvfølgelig og det tror jeg er uunngåelig for alle som har hatt en jobb stund. (...). Men til en viss grad er det nok litt uunngåelig at det blir litt sånn «ja okei, pensum neste side»..

I dette utdraget forteller Mette ærlig om utfordringer hun opplever rundt innvendinger fra elever, som hun gjennom mange år i yrket har hørt gang på gang. Hun beskriver hvordan hun kan respondere i slike situasjoner, der hun «jatter» med elevene og ikke virker særlig interessert i deres kommentarer. Mette virker å være selvreflektert omkring sine respons når hun er «på sitt verste», og hvordan hun kan «bli tatt på senga» av elever som plutselig kommer med flotte bidrag når hun ikke venter det. Avslutningsvis uttrykker Mette igjen at hun nok kan ha en tendens til å forsøke å komme seg videre med den satte planen for økten, istedenfor å alltid åpne for dialog og diskusjon med elevene. Dette er noe flere elever har lagt merke til, deriblant Samuel som sier:

Jeg føler kanskje at Mette avblåser ting litt hvis kanskje ikke hun synes det er så interessant. Det kan være at hun ikke gidder å ta det i det hele tatt, liksom. (...) men hun sier bare «nei, det er ikke så farlig», liksom, og går heller videre på neste tema (Samuel).

I dette sitatet forteller Samuel at han noen ganger synes Mette kan ha en tendens til å avblåse innspill som elevene kommer med, som hun ikke nødvendigvis synes er særlig interessante. Samuel gir inntrykk av at Mette i disse situasjonene «ikke gidder» å gi respons, og heller går videre til det neste hun skulle snakke om i undervisningen. Det virker altså som at både Mette og elevene er klar over at dette perspektivet ved Mettes undervisning. Ved at hun velger å ikke ta tak i innspill som elevene bidrar med, kan muligens diskusjoner som elevene hadde satt pris på å ha, gå tapt. Når dette er sagt, kan det hende at Mette har hatt gode grunner til hvorfor hun ikke ønsket å legge til rette for diskusjon, hver gang elevene har vært åpne for det.

I alle intervjuene med elevene ble det gitt uttrykk for at de virkelig setter pris på diskusjoner og samtaler rundt kontroversielle spørsmål. Elevene pekte på at diskusjoner om kontroversielle saker kan føre til at de lettere forstår og respekterer hvorfor andre mennesker kan ha meninger som skiller seg fra deres egne. Meningsbrytning gir elevene mulighet til å få utfordre klassekameratenes synspunkter og bli utfordret på sine egne perspektiver. Diskusjoner kan, som jeg har vært inne på, gi elevene sjansen til å utfordre fordommer som eksisterer blant elevene i klassen og utvikle ulike ferdigheter som evnen til å se nyanser i komplekse saker, sette seg inn i andres perspektiver og tenke kritisk rundt påstander og synspunkter som blir diskutert. Som jeg har vært inne på er det også noen mulige utfordringer med diskusjoner om kontroversielle

spørsmål. Dialogens betydning vil også berøres i analysens siste del, der søkelyset er rettet mot lærerens rolle i undervisningen av kontroversielle saker.

4.3 Lærerens rolle i undervisningen av kontroversielle spørsmål

I denne delen av analysen vil fokuset ligge på lærerens rolle i undervisningen av kontroversielle spørsmål. Hvordan læreren utøver sin rolle i undervisningen kan få konsekvenser for elevenes læring og utvikling av ulike ferdigheter. Kontroversielle saker kan, som oppgaven har tatt for seg i teorikapitlet (Anker & Von Der Lippe, 2016, Clarke referert i Europarådet, 2016, s. 17), være utfordrende for lærere å håndtere i klasserommet. Hvilken tilnærming en lærer har til slike saker i undervisningen, og hvordan hen ser på det ansvaret en lærer er gitt i lys av sitt samfunnsmandat, kan i stor grad påvirke hvordan undervisningen omkring slike saker blir seende ut. I mitt intervju med læreren til elevene Mette, ønsket jeg å undersøke hvordan hun nærmer seg kontroversielle spørsmål i hennes undervisning, samt hvordan hun ser på rollen sin som lærer i et fag med slike saker, der visse holdninger og ferdigheter skal fremmes blant elevene. Hovedvekten av datamaterialet som vil bli fremlagt vil være fra intervjuet med læreren, men jeg vil også benytte meg av elevenes ord om læreren sin. Mette er en lærer i 40-åra som arbeider på en videregående skole i Viken.

4.3.1 Utfordrer elevene

En av de oppgavene Mette trekker frem som særdeles viktig for lærere som underviser saker som kan være utfordrende og komplekse, er å utfordre elevenes argumenter og påstander. Mette gjør seg noen interessante tanker rundt sin rolle som lærer når det kommer til kontroversielle spørsmål:

Min rolle bør være som Sokrates: en jordmor (hehehehe), det er å føde frem svarene hos ungdommene selv (hehe). Fra spøk til alvor det er faktisk det altså. Det er å legge til rette, stille de dumme spørsmålene. Og faktiske få frem hva de tenker. Jeg vil ikke drite de ut folk det er ikke det, men å presentere alternative syn, presentere at noe er motstridende. Det er jo kjempespennende (Mette).

Mette forteller at hun ser opp til Sokrates og den sokratiske metoden hans. Ved å stille elevene oppfølgingsspørsmål når de kommer med argumenter og tanker, ønsker hun å tydeliggjøre hva de faktisk mener. På denne måten blir elevene tvunget til å reflektere rundt egne påstander og

andre mulige perspektiver. Hun påpeker at hun ikke ønsker å drite ut elevene, selv når hun forsøker å vise elevene at det de sier kan være motstridende. Ved at elevene blir utfordret til å se at deres argumenter kan være motstridende, eller at det eksisterer andre perspektiver enn deres, kan de muligens bli mer nyanserte i sin argumentasjon. Noe som kom opp i alle intervjuene med elevene var nettopp Mettes evne til å utfordre elevene i klasseroms diskusjoner. Anne ordlegger seg slik om Mettes evne til å utfordre:

Hun ser ting fra flere sider, og er veldig flink til å utfordre oss, med oppfølgingsspørsmål. Da må man jo tenke. For ofte så føler jeg at man bare sier ting, også klarer man ikke å forklare helt hva man egentlig mener (Anne).

I sitatet peker Anne på at hun synes læreren er flink til å se saker fra flere perspektiver. Hun trekker også frem at Mette er dyktig til å utfordre elevene til å reflektere rundt deres utsagn. Anne forteller at hun ofte føler elever at bare sier ting uten å egentlig ha tenkt nøye gjennom hva de egentlig mener. Ved å bli stilt oppfølgingsspørsmål omkring meningene de ytrer, kan elevene muligens erfare at noen av påstandene de kom med ikke var særlig gjennomtenkte, eller at det også eksisterer andre synspunkter som kan være fornuftige. Mette forteller videre at hun også liker å utfordre elevene ved å bruke strategien «djevelens advokat» i undervisningen.

(...) Litt djevelens advokat. Det bruker jeg i ulike sammenhenger, det at du må innta en rolle i diskusjonen det er jo ofte lurt. Prøve å provosere litt, det mener jeg er lurt. Det å argumentere i rolle er nok veldig lærerikt for alle elever. Det tvinger deg til å finne argumenter for det andre synet, det tvinger deg til nyanser. Så jeg tror det er lurt ja. Så kan du være så uenig du vil (Mette).

Djevelens advokat er en pedagogisk strategi som går ut på at noen må argumentere utfra et gitt ståsted, som ofte kan skille seg fra majoritetens. Mette forteller at hun kan ta på seg en djevelens advokat-rolle for å forsøke å provosere elevene litt og skape engasjement. Hun tror også at elevene kan dra nytte av å tre inn i en rolle der man argumenterer for syn man ikke nødvendigvis deler selv. Ved å gjøre dette tror Mette at elevene kan bli bedre til å se nyanser i ulike saker. Mette gir igjen uttrykk for at evnen til å se nyanser er en ferdighet hun setter høyt, og at trening på denne evnen bør gis plass i undervisningen. Mettes fokus på at elevene skal se nyanser i ulike saker, passer dermed godt med det holdningsdannende aspektet som religion og etikk har, som jeg har vært inne på tidligere i analysen. Elevene virker å være enige i at djevelens advokat

er en smart strategi for å sette seg inn i andres perspektiver. Samuel forteller at han gjerne skulle gjort mer av denne typen diskusjon:

Man får et synspunkt og må argumentere for det, også er det en annen som får et annet synspunkt. Også skal man argumentere for hvorfor det er riktig. Så får man lære om det synspunktet. Og det skaper debatt. For eksempel en som har hvorfor hijab er bra og en som har hvorfor det er dårlig. Kunne hatt mer sånne ting. (...) Det er mye lærdom i å kunne argumentere for en sak du ikke er enig i (Samuel).

Samuel beskriver i sitatet over hvordan bruken av «djevelens advokat» fungerer i praksis. Han sier seg enig med Mette i at å diskutere i rolle kan gi verdifull læring. Han forteller at han kunne tenke seg å ha flere diskusjoner som foregår på denne måten, da han mener at elevene kan lære mye av å måtte sette seg inn i et perspektiv de ikke er enig i, for og så måtte argumentere utfra dette ståstedet. Både Samuel og Mette gir dermed uttrykk for at perspektivtaking er en ferdighet som kan være av verdi for elevene.

4.3.2 Når temperatur oppstår

Når diskusjoner omkring kontroversielle saker utfolder seg i klasserommet kan det fort oppstå temperatur og engasjement blant elevene. Dette er ofte uproblematisk og kan sees på som noe som beriker samtalen og hva elevene tar med seg fra den. I sitatet under deler Mette noen tanker hun har rundt håndteringen av klassesdiskusjoner:

Jeg tror nok at i en reel diskusjon så hører de mer på medelevene. (...) Jeg tenker at den sensuren eller justisen kommer fra de andre elevene er veldig relevant og veldig interessant. Har du oppegående elever så ordner jo de mye av det der og det er jo veldig spennende. Det skal nok mye til for at jeg hadde stoppet en diskusjon, jeg tror vel heller at jeg ville ha den i gang, enn å stoppe den (Mette).

I dette utdraget peker Mette på verdien av medelevers respons i dialogene i klasserommet. Hun antyder at elevene kan være vel så viktige sparringspartnere som det hun selv kan være. Mette erfarer at dersom medelevene er oppegående vil de ofte gi en god respons på argumenter og påstander som det er hensiktsmessig å utfordre. Denne «justisen» som Mette snakker om, er det relevant å se i sammenheng med diskusjonen om voldtekt, som skapte sterke følelser blant elevene. Måten klassen responderte på uttalelsene til gutten som argumenterte for at lettkledd

jenter var medansvarlige for voldtekt fikk, som jeg har vært inne på, store konsekvenser for hans videre deltagelse i diskusjoner. Justisen fra medelever kan, som Mette gir uttrykk for, være vel så betydningsfull som responsen fra en lærer. Det virker som om Mette gjerne lar elevene ta styringen i klassesdiskusjoner. Dette er et interessant perspektiv, der læreren med intensjon holder seg passiv for å la elevene ta den aktive rollen i dialogen. Ved at elevene får muligheten til å ta styringen i diskusjonene, kan de få trent på ferdigheter som kritisk tenking og evnen til å kommunisere. Dersom Mette alltid hadde vært i førersetet, ville elevene kanskje ikke i like stor grad fått sjansen til å bedre slike ferdigheter. Avslutningsvis i sitatet gir Mette uttrykk for at hun, så langt det lar seg gjøre, ikke ønsker å stanse en diskusjon i klassen; selv ikke når den preges av høy temperatur blant elevene. Hun forsøker heller å finne måter å holde diskusjonen i gang, enn å avslutte den. Hun peker på at det skal mye til for at hun ser seg nødt til å gripe drastisk inn. Hun nevner bruk av skjellsord og tilnavn fra elevene, som noe hun sterkt ville vurdert å slå ned på. En av grunnene til at Mette helst ikke ønsker å gripe inn i samtalen dreier seg om relasjonene mellom seg selv og elevene:

Jeg tenker jo at man egentlig skal diskutere veldig mye, så i utgangspunktet ville jeg hvis noen sa «å fy faen jævla jøde» eller «homo» så ville jeg selvfølgelig tenkt at det skal vi slå ned på, men så kan det være situasjoner hvor, jeg vet ikke, man kanskje hindrer kommunikasjonen hvis man slår ned sånn med engang. Man må kanskje ha følerne ute der og da, jeg tror det er vanskelig å gi en quick fix altså. Du må ikke fornærme noens religion, men samtidig så må du sette grenser. (...) Så jeg kan ikke gå inn som en vaktbikkje nei, da tenker jeg det er relasjonen mister, til elevene (Mette).

Mette forteller i utdraget over om hennes tanker rundt å gripe inn i opphetede diskusjoner. Hun gir uttrykk for at hun synes det kan være litt utfordrende å vite når man skal stoppe en diskusjon. Det virker som om hun ønsker en stor takhøyde for hva elevene kan ytre i klasserommet. Selv når elevene slenger nedsettende skjellsord på tvers av klasserommet virker det ikke som om hun med nødvendighet ønsker å slå ned på det. Hennes argument for å være varsom med å gripe inn er at relasjonen hun har til elevene kan ta skade av at hun oppfører seg som det hun beskriver som en «vaktbikkje». Hun forteller at avgjørelsen om hun skal gripe inn eller ikke, må tas der og da, basert på den aktuelle situasjonen. Det å ta ting på sparket er noe lærere flest er godt kjent med i sin hverdag. Én spesifikk situasjon kan kreve én spesifikk form for respons, mens en annen situasjon kan kreve noe helt annet av læreren. Som jeg har vært inne på, handler

pedagogisk klokskap om å vurdere og handle etter hva spesifikke situasjoner krever av læreren. (Biesta, 2014, s. 165, sitert i Stray & Sætra, 2016, s. 292). Slik jeg tolker Mette, når hun påpeker at hun ønsker å ha «følerne ute», handler dette om å benytte seg av sin pedagogiske klokskap i de aktuelle situasjonene hun befinner seg i. Det å kunne se hvilken respons som er hensiktsmessig i en gitt kontekst krever noe av en lærer, som ikke nødvendigvis er lett å forberede seg på før konteksten «dukker opp».

4.3.3 Lærerens frihet i klasserommet

Noe Mette ga inntrykk av flere ganger i intervjuet var hvor viktig det er for henne å føle seg fri i klasserommet. Enten det handler om å kunne uttale seg fritt, bruke effekter i undervisningen eller andre pedagogiske strategier. Når det kommer til undervisningen av kontroversielle spørsmål, gjør denne tankegangen om lærerens frihet i klasserommet seg også gjeldende. Saker av kontroversiell art kan som jeg har vært inne på være preget av sterke meninger blant elevene, og iblant kan også sterke emosjoner komme til uttrykk. I sitatet under kommer Mettes synspunkter rundt læreres frihet til å uttrykke seg i klasserommet, selv når faren for å trække feil er til stede:

Så tenker jeg jeg står 16/17 timer i uka i klasserommet, og prater. Sjansen for at jeg sier noe feil da den er ganske stor ass. Og hvis du skal være så jævla nøye hele tiden så blir du en sånn lærer som bare sitter (holder hendene rundt kroppen) som ikke tør å si noen ting. Da blir det bare «lese boka fra side 15-20» for du er så redd vet du, for tenk om du blir tatt. Og det er det ingen som er tjent med egentlig.

I sitatet over forteller Mette om sine tanker rundt frykten for å ordlegge seg feil. Hun argumenterer for at man som lærer ikke kan tenke for mye på faren for å si noe som elevene kan reagere på. Hun er redd for at frykten for å trække feil foran klassen fører til at læreren ikke tør å gå inn på saker som kan være utfordrende, og heller «spiller trygt» og risikofritt. Mette uttrykker dermed at hun forsøker å være så fri som hun kan være i dialogen med elevene, da hun tror både elevene og hun selv er tjent med det. Når kontroversielle saker skal tas opp i klassen er det viktig at læreren ikke går inn i problematikken med berøringsangst. Ved å vise elevene at også saker som kan være krevende å snakke om kan tas opp i klassen, kan muligens elevenes forhold til dialog rundt slike saker styrkes.

I intervjuet med Mette forteller hun om en episode som gjorde sterkt inntrykk på henne. Klassen hadde om sjia-islam, og Mette henvendte seg til en muslimsk jente i klassen, som hadde oppmerksomheten rettet et annet sted enn undervisningen.

Når det kom til islam så tenkte jeg at hun har noe å bidra med. Jeg var kanskje litt direkte, men jeg tror ikke jeg outa henne på noen måte, men jeg sa om hun hadde noe å bidra med her, prøvde å stille det sånn da (Mette).

Mette fortalte videre om at det oppstod en misforståelse mellom henne selv og eleven, da Mette ikke forstod hva eleven prøvde å forklare om sjia-islam. Saken endte med at rektoren på skolen mottok en mail fra elevens foresatte om at Mette burde bli oppsagt. I tillegg til den nevnte misforståelsen, forteller Mette at forelderen hadde reagert på to andre hendelser.

Også ble jeg tatt for at jeg etterliknet en muslimsk dame som snakket gebrokkent. Det var provoserende at jeg hadde gjort. Det gjorde jeg for å skille fra, det var en videosnutt de hadde sett da, og jeg ville at elevene skulle huske at det var den videosnutten vi snakket om nå og ikke den andre liksom. (...) Også den siste tingen var da jeg tok på meg både hijab og chador (tradisjonelt klesplagg), og så fikk jeg høre at da jeg tok det på meg hadde jeg knytt hijaben litt for stramt under haken. Og da var tolkningen fra far at «(snakker gebrokkent): hun mente at islam det ville kvele folk». Og da tenker jeg «(ironisk stemme) ja det er jo en plausibel tolkning, eller at hun ikke er så vant med å ha på seg hijab (Mette).

Saken endte med at det ble innkalt til møte med representanter fra skolen, eleven det gjaldt og Mette, der Mettes intensjoner med undervisningen ble delt, og eleven ga uttrykk for at hun hadde forståelse for Mettes tanker bak handlingene. Selv om situasjonen løste seg for både lærer og elev, fortalte Mette at episoden likevel satte spor i henne:

Grunnen til at det ble litt sjelsettende for meg da den opplevelsen, det var at jeg har alltid følt at jeg kan være ganske fri i klasserommet. Jeg er glad i rollespill, jeg kan ta med effekter, jeg kler meg opp i drakt og sånt, og det er jo morsomt. Også tenker jeg «jeg må ikke» hvis det er problematisk. Jeg kan godt bare si «også leser vi fra side 15-20 også gjør vi spørsmål 1-5». Det fungerer det og, men det er jævla mye kjedeligere, syns jeg (Mette).

Mette uttrykker i sitatet over at hun plutselig kjente på en følelse av å ikke kunne være fri i klasserommet, som hun ikke har kjent på før. Hun liker å sprite opp undervisningen ved å by på seg selv og ta med artefakter som hun tenker elevene vil fatte interesse om. Avslutningsvis sier Mette at selv om dette er morsomt for de fleste elevene, så trenger hun strengt tatt ikke å ta seg bryet dersom folk reagerer på det. Mette gir også uttrykk for at selv om hennes frihet til å forme undervisningen slik hun ønsker bør være til stede, så har friheten noen begrensninger.

Du kan jo velge å kjøre lite granne «light» på noe og «hardcore» på noe annet. Hvordan du vektlegger kan du jo velge selv, det er jo lov. Men du kan ikke velge bort (kontroversielle saker), da gjør man jo ikke jobben sin (Mette).

Mette påpeker at selv om man som lærer har mulighet til å vektlegge ulike deler av pensumet mer enn andre, så betyr ikke det at man kan fjerne de delene man eventuelt synes er krevende å undervise om. Mette forteller at dersom hun ikke hadde undervist om kontroversielle spørsmål hadde hun heller ikke vært tro mot samfunnsmandatet hun i lys av sitt yrke har. Elevene skal, som jeg har vært inne på, bli trent opp til å kunne se nyanser, få utfordret sine fordommer og sette seg inn i andres perspektiver. Dersom Mette og andre lærere hadde valgt å ikke utfordre elevene med undervisning om kontroversielle spørsmål, ville en gylden mulighet til å arbeide med disse ferdighetene forsvunnet for elevene. I og med at religion og etikk er et holdningsdannende fag, kan det argumenteres for at det er viktig at læreren griper mulighetene hen får til å gi elevene sjansen til å utvikle sine ferdigheter, verdier og holdninger.

4.3.4 Lærerens rolle i karikaturstriden

Jeg legger meg nok på en litt mer, hva skal jeg si, kanskje jeg har blitt litt mer pingle. Prøver kanskje å gjøre det litt mer utforskende på det som kanskje er, vil jeg si, fagets mest kontroversielle tema ever (Mette).

Både elevene og Mette gav inntrykk av at de synes karikaturstriden kan være en utfordrende sak å snakke om. Begge parter fortalte om hvordan de erfarte undervisningen omkring denne saken og hvorfor de synes det til tider kan være vanskelig. Jeg vil nå legge frem data fra intervjuene med fokus på lærerens rolle i undervisningen om karikaturstriden. I islam er det en sterk tradisjon at man ikke skal avbilde Muhammed. Dette er noe de fleste muslimer stiller seg bak, selv om tradisjonen ikke står sterkt blant shia-muslimer (rundt 15 % av muslimer). Å avbilde Muhammed, som muslimer ser opp til som en som levde et liv til etterfølgelse for alle

mennesker, blir altså av mange sett på som vært respektløst. Mange mener derfor at man ikke bør lage og vise slike tegninger, da det er så mange mennesker som blir dypt krenket av det. På den annen side finnes det også mange som mener at disse karikaturene bør vises. Det fremste argumentet som ofte blir fremmet av denne fronten er at ytringsfriheten skal gjelde, selv når tegningene krenker andre mennesker. Velger man å ikke vise frem karikaturene, kan prinsippet om ytringsfrihet stå i fare. De ulike sidene i denne striden har altså begge argumenter som for dem er vært å kjempe for. At det eksisterer et så stort engasjement i begge frontene gjør at denne saken er vanskelig å løse en gang for alle. Dersom vi retter søkelyset mot karikaturstriden i en skolesammenheng, kan den kort beskrives som en betent strid rundt hvorvidt karikerte illustrasjoner av profeten Muhammed bør vises i klasserommet eller ikke. De samme argumentene som er nevnt over kan også gjøre seg gjeldende i denne sammenhengen.

Jeg startet denne delen av analysen med et sitat fra læreren i klassen jeg intervjuet. Dette sitatet viser på en god måte at karikaturstriden kan være utfordrende for en lærer å undervise om. Mette forteller, som vi kan se fra sitatet, at hun har endret måten hun underviser om karikaturstriden, og poengterer at hun nok har en litt mer «pinglete» tilnærming til saken nå enn hun hadde før. Avslutningsvis i tekstutdraget kommer læreren med et svært interessant synspunkt: Karikaturstriden er det mest kontroversielle temaet i religionsfaget noensinne. Denne påstanden forteller mye om lærerens tanker om karikaturstriden, som jeg vil vise frem og drøfte fremover.

Mette nevner flere ganger i intervjuet at hun synes det kan være utfordrende å undervise om karikaturstriden. I sitatet under forteller hun at hun har endret måten hun underviser denne saken på:

Jeg tror på en måte man fortsatt kan vise bilder av Muhammed i Norge liksom, det tror jeg. Men det er nok litt sånn før og etter det Paty-drapet og altså, jeg tror det. Jeg var nok litt tøffere med det. Før så kunne jeg, jeg har aldri tvunget noen og tatt forbehold, men jeg har sagt at man kunne tegne Muhammed selv, sånn gjorde jeg litt før. Men det gjør jeg ikke lenger nå. Det tør jeg ikke.

Mette gir uttrykk for at hun mener at man på et prinsipielt grunnlag fortsatt kan vise Muhammed-karikaturer i den norske skole i dag. Hun peker likevel på en endring hun føler inntraff etter drapet på læreren Samuel Paty, som skjedde høsten 2020. Hun sier at hun var «tøffere» når det

kom til å vise tegninger i klassen før, og forteller at det hendte hun ga elevene valgfrie oppgaver der de som ønsket kunne lage illustrasjoner om Muhammeds liv. Hun legger til at dette er noe hun har sluttet med, da hun ikke lengre tør å gjennomføre det. Mette gir flere ganger i intervjuet inntrykk av at hun ikke orker «fuzze» med å vise frem illustrasjonene i klassen. Hun gir flere ganger i intervjuet inntrykk av at friheten i klasserommet er noe som hun både setter og har satt pris på, men at det har skjedd episoder som har påvirket hennes tanker, og til en viss grad endret hennes undervisning om visse kontroversielle spørsmål. Den mer forsiktige fremtoningen hun har nå, for eksempel til karikaturstriden, kan muligens sees i sammenheng med slike situasjoner som episoden som endte med at hun fikk klagebrev fra en foresatt. Videre peker hun på hvordan hun har endret undervisningen om karikaturstriden:

Så jeg har endra meg, de siste årene hvor jeg kanskje går litt mer historisk til verks og prøver litt undrende «vet dere om det finnes noen bilder av Muhammed fra før» så googler vi litt sammen og finner vi ut av det litt mer sammen da. (...) Når jeg snakker om Muhammed karikaturene så snakker jeg litt om forskjellene på retninger, hvor jeg bruker de kanskje til å vise mangfold i islam.

Mette forteller at hun bevisst velger en annen tilnærming til karikaturstriden, der hun fokuserer på de historiske aspektene ved saken, samt forsøker å få elevene til å finne ut av saken gjennom å gjøre søk på internett sammen med dem. Hun forteller at hun ønsker å vise mangfold innad i islam, når det kommer til hvordan man betrakter karikaturer og billedforbudet. Elevene fortalte også om hvordan læreren hadde håndtert karikaturstriden i undervisningen. Når jeg spurte elevene i den ene gruppen om det var saker eller temaer som de ikke synes burde bli tatt opp i undervisningen, fikk jeg denne ordvekslingen som respons:

Borgny: Nei, det er ikke noe jeg synes ikke burde bli tatt opp, sånn egentlig, men det er noe som bekymrer meg litt, for eksempel det med karikaturtegninger.

Hedvig: Ja, jeg og! Hun turte jo ikke å ta det opp på tavla!

Borgny: Men hun snakket jo om det rett etter, eller mens det greinet i Frankrike skjedde, og jeg tenkte at det kan være greit å ikke snakke om det. Ikke fordi vi ikke burde snakke om det, liksom, men bare fordi jeg var litt redd for det, liksom. (Hvorfor var du redd?)

Jeg har ikke lyst til å miste livet mitt. Jeg har ikke lyst til å bli halshugget, holdt jeg på å si.

Hedvig: læreren turte jo ikke å ta karikaturtegnene på tavla, hun sa dere kan søke det opp selv og se. Hun ville ikke ta det opp selv.

Gabriel: Men det er jo av respekt for ...

Hedvig: Men det var liksom rett etter det. Og da husker jeg at hun sa sånn «da skal jeg ikke ta det opp her».

Borgny: Og det vet jeg ikke om jeg synes hun burde, det har jeg ikke helt bestemt meg for. Men det handler jo om ytringsfrihet og alt det der. Jeg synes liksom at vi ikke-religiøse, hvite mennesker, hvis noen andre som er religiøse og er innen den religionen sier at det er fornærmende, så hvem faen er jeg til å si at det ikke er det?

I denne ordvekslingen er elevene innom flere interessante temaer. Borgny uttrykker at hun følte seg bekymret da karikaturstriden ble tatt opp i undervisningen. Hun var redd for at undervisningen ville føre til voldelige terrorangrep, og trekker frem halshugging som noe hun fryktet. Halshugging har de siste årene blitt sterkt forbundet med terrorgruppen IS. Å høre hvordan Borgny uttrykker frykt forårsaket av undervisning hun har hatt på skolen, gjør at man som fremtidig lærer blir preget. Sånn skal det selvfølgelig ikke være. Om frykten for å bli henrettet, som konsekvens av at man har hatt om karikaturstriden på skolen, er rasjonelt begrunnet, er et annet spørsmål verdt å stille seg. Hedvig poengterer at læreren ikke ønsket å vise frem karikaturene i klassen, og Gabriel legger til at det var for å være respektfull. Hedvig legger til at de gikk gjennom karikaturstriden rett etter drapet på Samuel Paty og erindrer at læreren sa at hun ikke skulle vise karikaturtegninger frem foran klassen. Borgny kommer med et innspill der hun uttrykker at hun ikke vet om hun synes man bør vise dem frem, hun heller. Hun poengterer at ytringsfriheten kan tale for at man kunne ha vist dem frem, men at hun ikke føler at hun har rett til å avgjøre om noe er fornærmende for andre.

Tar man utgangspunkt i sitatene fra læreren og elevene, kan man se at begge parter anerkjenner at karikaturstriden kan være utfordrende å håndtere. Hvorvidt man skal vise tegningene eller ei kan være et krevende spørsmål å besvare. Emil Sætra kommer med noen interessante tanker rundt hva som bør ligge til grunn for avgjørelsen:

I skolen har heller ikke karikaturer egenverdi på samme måte som i pressen, men er i større grad underordnet formålet med den pedagogiske aktiviteten. En lærer som ønsker å bruke karikaturer i undervisningen må derfor kunne gi en pedagogisk begrunnelse for at de tilfører undervisningen noe verdifullt, snarere enn at de tar noe bort fra den. (...) Er karikaturene betydningsfulle for innholdet som skal formidles eller diskuteres? Tilfører det å vise karikaturene noe av verdi? Begge disse spørsmålene bør kunne besvares med et 'ja' (Sætra, 2020).

I dette utdraget fra Sætra, peker han på at avgjørelsen om en lærer bør vise tegningene, bør begrunnes pedagogisk. Sætra fronter et syn der den pedagogiske begrunnelsen er den sentrale i denne beslutningen. Sætra mener at man som lærer både må kunne argumentere for at tegningene er viktige for å forstå innholdet som skal formidles eller diskuteres i klassen, samt at det å vise dem faktisk gir noe av verdi til undervisningen. Det første spørsmålet han peker på handler om det å vise Muhammed-karikaturene er viktig for å forstå hva denne betente saken handler om. Er illustrasjonene en viktig del av innholdet som skal undervises og diskuteres i klassen? Er det den striden handler om, eller dreier det seg egentlig om grensen mellom ytringsfrihet og krenkelse? Det andre spørsmålet Sætra ber lærere stille seg selv handler om den mulige verdien av å vise karikaturene frem i klassen. Er det nødvendig å ha sett karikaturene for å kunne ta del i diskusjoner rundt saken? Må man ha sett tegningene for å kunne forstå hvilke følelser som kan vekkes blant muslimer når de blir trykket i aviser? Disse spørsmålene vil det være relevant å reflektere rundt når man skal vurdere å vise karikaturene i klassen. Sætra peker på at dersom man skal vise tegningene for elevene, bør man også kunne svare «ja» på begge spørsmålene han viser til. Kan man ikke det, burde man vurdere om det å vise tegningene ikke er pedagogisk relevant. Da jeg spurte Mette om hennes begrunnelse for å ikke vise karikaturene i klassen var pedagogisk begrunnet, svarte hun slik:

Godt spørsmål. Det er kanskje litt fristende å si det må være av pedagogiske grunner. Men jeg tror jeg må innrømme at det er litt begge deler (både pedagogiske og ikke-pedagogiske grunner). (...) Kan det være at jeg ikke orker fordi jeg synes det blir for voldsomt? (...) Men jeg tenker at kanskje det ikke er den beste måten å nå mennesker på i dag da, fordi det her har blitt så innmari oppheta. Kanskje prøve å nå dem på en annen måte.

I utdraget over forteller Mette hvorfor hun ikke viser karikaturtegningene i klassen lenger. Hun innrømmer at hennes grunner for å ikke gjøre det ikke bare er pedagogiske. Hun antyder også at hun synes at det kan være såpass heftig at hun rett og slett ikke orker å vise tegningene. Hun argumenterer for at det å vise illustrasjonene ikke er den beste måten å nå frem til sine elever på, når det kommer til den krevende saken karikaturstriden kan være. Det virker som om Mette tenker at det å vise illustrasjonene kan skape en opphetet og ukontrollerbar situasjon, som ikke gir læring. Dette argumentet bærer dermed preg av å være begrunnet ut fra pedagogiske refleksjoner rundt undervisningen om karikaturstriden. Ser man dette argumentet i sammenheng med Sætras tekst (2020), kan det tyde på at hun heller ser på hva det å vise tegningene kan «ta vekk fra undervisningen», slik som mangel på kontroll og sterke negative følelser blant noen elever, enn hva karikaturene kan tilføre undervisningen.

At Mette synes kontroversielle spørsmål kan være krevende å undervise om, kommer særlig til uttrykk når hun snakker om karikaturstriden, som hun mener er den mest kontroversielle saken som berøres i religionsfaget. Selv om slike saker kan være utfordrende for lærere å undervise om, argumenterte Mette for at hun ikke hadde gjort jobben sin dersom hun ikke hadde introdusert slike spørsmål for elevene. Hun peker på at hennes rolle som lærer, når det kommer til kontroversielle spørsmål, er å utvide elevenes perspektiver. Måten Mette forteller om at hun forsøker å være som Sokrates i sin dialog med elevene på, tydeliggjør at hun synes det er viktig å utfordre elevenes synspunkter. Hun gir uttrykk for at hun ønsker at elevene skal se at det finnes flere perspektiver omkring ulike saker, og at de skal kunne se nyanser. Mette sier seg enig med elevene i at undervisningen rundt kontroversielle spørsmål er viktig, og at slik undervisning kan legge til rette for den holdningsskapende rollen religion og etikk skal ha.

5 Diskuterende konklusjon

I dette kapitlet skal jeg drøfte og svare på følgende problemstilling: Hvilken rolle spiller undervisningen om kontroversielle spørsmål i religionsfaget?

Som jeg har forsøkt å vise gjennom analysen, er lærerens og elevenes syn på religionsfaget viktige for å forstå deres tanker om kontroversielle spørsmåls betydning i undervisningen. Læreren og elevene forstår religionsfagets rolle i lys av at vi lever i et moderne flerkulturelt samfunn. Faget oppfattes som et viktig fag for å fremme en rekke verdier og idealer som blir sett på som ønskede. Det kommer også frem fra elevene og lærerens betraktninger at faget kan være av betydning for å bekjempe holdninger som oppfattes som uønskede. Å jobbe for å forebygge og utfordre fordommer blant elevene, og å utvikle deres evne til nyansering, perspektivtaking og kritisk tenking, blir i særlig grad trukket frem. Selv om det er krevende å arbeide for økt nyansering blant elevene, er det en oppgave læreren Mette virker å ta på alvor. Hun peker på at meningsbryting i klasserommet er en verdifull aktivitet, der man blir tvunget til å innse at det eksisterer mennesker som har andre synspunkter enn det man selv har. Elevene gir også uttrykk for å dele lærerens tanker rundt meningsbryting. Det kom frem at elevene synes det er spennende å høre hva klassekamerater tenker rundt ulike saker, og at de ser verdien av å lære at mennesker kan ha andre tilnærminger til spørsmål enn det de selv har. Ved at elevene får erfare dette på skolen tror de at de står bedre rustet til å takle meningsbryting senere i livet på arenaer utenfor skolen. Kontroversielle spørsmål i undervisningen blir av både læreren og elevene trukket frem som et aspekt ved faget som gir muligheter til å trene på slike ferdigheter som har blitt nevnt over. Læreren gir uttrykk for at det å evne og reflektere rundt kontroversielle spørsmål, kan hjelpe elever til å se at noen saker kan være mer komplekse enn ved første øyekast. En slik evne til å vise ydmykhet og være nyansert overfor saker som er av samfunnsmessig betydning, blir av informantene trukket frem som en svært nyttig egenskap å inneha i et moderne og mangfoldig samfunn. I religionsfaget skal elevene få trene på ferdigheter og verktøy som de kan ta i bruk resten av deres liv, i tillegg til å tilegne seg kunnskap rundt et utvalg livssyn, filosofiske posisjoner og etiske betraktninger. Skolen skal altså ikke bare gi elevene ferdigheter og kunnskap som kun er relevant for dem for å oppnå gode karakterer på vitnemålet. Prosessorienterte grunner til å undervise om kontroversielle spørsmål kan dermed være vel så viktige som saksrelaterte grunner, når man skal begrunne undervisning om kontroversielle saker (Stradling, 1984, s. 5). Jeg opplever at både læreren og elevene frem

proessorienterte- så vel som saksrelaterte-grunner når de begrunner viktigheten av kontroversielle spørsmål i undervisningen.

Som jeg viste i analysen var elevene og læreren samstemte i sin tro på at dialog er viktig når det kommer til undervisningen av kontroversielle spørsmål. Selv om slike spørsmål kan føles krevende å snakke om i klassen, gir informantene uttrykk for at samtale rundt slike spørsmål kan skape gode muligheter til å trene på flere ferdigheter som elevene kan dra nytte av resten av deres liv.

Når kontroversielle saker blir diskutert i klassen, kan det noen ganger føre til en høy temperatur blant elevene. Elevene trekker særlig frem én hendelse som virker å ha gjort betydelig inntrykk på dem. Episoden der en elev delte sine synspunkter omkring ansvarsfordelingen i voldtektssaker førte til sterk respons fra klassekameratene. Elevene fortalte at eleven som kom med den provoserende ytringen sluttet å delta i klasseromsdiskusjoner etter episoden inntraff. Dette indikerer at responsen eleven fikk fra resten av klassen gjorde at han ikke ønsket å delta i diskusjoner lenger. Forskning tilsier at elever som føler at læringsmiljøet er trygt og godt, har et høyere engasjement for det som foregår i undervisningen enn de som ikke opplever læringsmiljøet som godt (Reyes et al, referert i Tjomsland & Viig, 2015, s. 22). Når man ser «voldtektssituasjonen» i sammenheng med dette forskningsfunnet, virker det å stemme med guttens endrede aktivitetsnivå etter den harde responsen fra klassen. At slike synspunkter som gutten kom med om voldtekter skapte sterke reaksjoner er ikke særlig overraskende. Selv om det er trist at eleven ikke lenger ønsker å delta i diskusjonene, og dermed kan gå glipp av muligheter til å øve på viktige ferdigheter, er ikke kritisk respons fra elevene i seg selv negativt.

Like fullt kan situasjonen beskrevet over, brukes til å drøfte en mulig utfordring med diskusjoner om kontroversielle spørsmål. På den ene siden, er det en elev som uttaler noe som de fleste nok vil synes er uholdbart, og som trenger en form for korreks. I slike situasjoner er det viktig at lærere og medelever kan utfordre og møte slike ytringer med motstand i klassen, slik elevene får erfare at den slags meninger ikke deles av flertallet. Som jeg har vært inne på tidligere, kan skolen være en egnet arena til å øve på meningsbrytning, særlig for de elevene som ikke er vant til dette hjemme eller blant vennene sine. Responsen fra medelevene vil fra et slikt perspektiv kunne gi viktig erfaring til eleven som uttalte sin mening omkring jenters ansvar i voldtekter. På den andre siden, er det også viktig at fellesskapet i klasserommet holdes åpent

for de som ytrer ting som oppleves ugreit, og som trenger å møte motstand fra andre. Den sterke reaksjonen i klassen kan muligens ha vært litt overveldende for gutten som var alene om å ytre denne meningen, ved at han sluttet å engasjere seg i klasseromsdialoger etter denne episoden. Flensner og Von der Lippe diskuterer dette spennet, og tilfører noen viktige refleksjoner i denne debatten. De gir uttrykk for at elevene skal kunne være i: «classrooms where students can speak freely, without being afraid of their peers or their teacher (2019, s. 276). Utfordringen med å skape et trygt og åpent klasserom for alle elevene, kan derimot uttrykkes ved spørsmålet: «a central question is whether a safe space can be open to all kinds of opinions and attitudes, including, for instance, anti-democratic, anti-feminist and anti-religious positions» (2019, s. 276). Som Iversen (2014, s. 62) argumenterer for, må de involverte i et uenighetsfellesskap kunne håndtere andres perspektiver uten at man distanserer seg fra dem og det må være «rom for elevene til å komme med sine forskjellige fortellinger (...)» (Iversen, 2014, s. 68). Et uenighetsfellesskap, slik som Iversen (2014) beskriver, kan være et forbilde for de fleste skoleklasser, da et slikt fellesskap med stor sannsynlighet, ville kunne tilrettelagt for dialog rundt kontroversielle saker på en hensiktsmessig og fruktbar måte. I så måte kan det spørres om dette var et godt uenighetsfellesskap for denne gutten. Det er fristende å svare nei på dette spørsmålet, selv om det også må anerkjennes at det han hadde å komme med var sterk kost.

Det å lære om perspektiver som avviker fra sine egne, og hvordan man saklig kan diskutere slike uenigheter blir også trukket frem som viktig for å kunne delta i et mangfoldig demokrati (Stray & Sætra, 2016, s. 280). Ved at elevene blir utfordret kan det hende at de blir mer bevisste om sine synspunkter rundt en sak, i tillegg til at elevene kan se at visse saker kan være komplekse og bør anskues med et nyansert blikk. Læreren jeg intervjuet ga uttrykk for at et av hennes aller viktigste oppgaver som lærer i religion og etikk, er å få elevene til å se nyanser. Som både dataene fra læreren og elevene har vist, har læreren sans for å ta rollen som «djevelens advokat». Djevelens advokat er én av fire måter en lærer kan virke på i dialoger rundt kontroversielle spørsmål, som blir trukket frem av Stray og Sætra (2016). En advokat i denne settingen ønsker at alle sider av en sak blir belyst, og vil derfor utfordre elevene sier (Stray & Sætra, 2016, s. 290). Elevene ga uttrykk for at de synes læreren er veldig flink til å få elevene til å reflektere rundt sine påstander, og at hennes strategi for å få dette til, virker å fungere.

Læreren ga klart uttrykk for at hun syns karikaturstriden kan være en utfordrende sak å undervise om. Flere ganger i intervjuet kommer hun innpå at hennes tilnærming til undervisningen om

karikaturstriden har endret seg med tiden. For det første, peker hun på drapet på den franske læreren Samuel Paty, som en hendelse som påvirket hennes vurderinger rundt hvorvidt karikaturene bør vises. En annen mulig grunn kan være erfaringer hun har gjort seg med årenes løp. Læreren fortalte blant annet om en episode, som førte til klagebrev fra en elevs foresatte. Læreren fortalte at denne episoden gjorde stort inntrykk på henne, da hun følte at hennes frihet i klasserommet ble satt på prøve. Hun uttrykte at dersom det er problematisk at hun har med effekter, kler seg opp i religiøse drakter eller har rollespill for elevene, så er ikke det noe hun *må* gjøre, selv om dette kan gjøre undervisningen mer gøy for mange av elevene. Det er mulig at man også kan trekke denne tankegangen over til undervisningen om karikaturstriden. Selv om hun forteller at hun på et prinsipielt grunnlag er *for* å kunne vise karikaturene, betyr det ikke at det er verdt det, dersom hun får negative reaksjoner for å gjøre det. Læreren ga også inntrykk av at det å vise illustrasjonene kan skape en opphetet og ukontrollerbar situasjon, som hun mener ikke gagnar læring. Ved å tilnærme seg karikaturstriden på en mer historisk og utforskende måte, tror hun at elevene vil kunne få mer igjen for undervisningen.

5.1 Implikasjoner

Avslutningsvis ønsker jeg å trekke frem noen mulige implikasjoner, basert på funnene jeg gjorde i forskningen min. Elevene og læreren virker å være enige om at kontroversielle spørsmål i undervisningen kan gi en fin mulighet for elevene til å trene på holdninger og verdier, som blir sett på som positive, sett i lys av målsetningen om å utdanne til demokratisk medborgerskap. Særlig ble det å arbeide mot fordommer, trene på å se nyanser, forsøke å ta andres perspektiv og tilegne seg kunnskap for å kunne evne å tenke kritisk, trukket frem som ferdigheter og verdier som elevene kan utvikle, i møte med kontroversielle spørsmål. Disse ferdighetene og verdiene kan i stor grad finnes igjen i læreplanen i religion og etikk, blant annet i «fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer» og i spesifikke læreplanmål. Kontroversielle spørsmål kan dermed, etter mitt syn, spille en viktig rolle i elevenes allmenn- og holdningsdannelse, ved at de kan gi muligheter til å jobbe med og danne disse ønskede verdiene og holdningene.

Funnene mine tyder også på at det kan finnes noen utfordringer med undervisningen om kontroversielle spørsmål. Særlig peker funnene på utfordringer i møte med diskusjoner om saker som skaper stor uenighet og sterke følelser blant elevene. Hvordan uenighet møtes i klasserommet, kan være av stor betydning for om elevene ønsker å delta i diskusjoner rundt

kontroversielle spørsmål. Implikasjonen dette medfører, er at det blir svært viktig å skape et godt diskusjonsklima i klassen, slik at klasserommet oppfattes som et åpent og fritt rom, der man kan dele synspunktene sine, selv når det møter motstand fra medelever. Det er viktig at læreren er bevisst på betydningen av å skape et fruktbart diskusjonsklima, slik at hen kan gjennomføre tiltak som fremmer dette formålet sammen med elevene. Det er også viktig at lærere er bevisste rundt det at faktorer utenfor klasserommet kan påvirke det som skjer inni klasserommet. Enten det dreier seg om ting som skjer i nyhetsbildet, i møte med foreldre (som klagebrevet til læreren var et eksempel på) eller en annen ytre faktor.

Tilnærmingen læreren har at elevene bør evne å se nyanser, er én sannsynlig grunn til at elevene virker å sette pris på å trene på denne ferdigheten. Dette vil i så fall bety at læreren har potensiale til å påvirke hvilke ferdigheter elevene får muligheten til å trene på i undervisningen.

Litteratur

- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151-164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T. & Von Der Lippe, M. (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>
- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces: a new way to frame dialogue around diversity and social justice. I Landreman, L. (Red.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (s. 135-150). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Crombie, B. & Rowe, D. (2009). *Dealing with the British National Party and other radical groups: Guidance for schools*. Hentet fra: https://repository.excellencegateway.org.uk/Guidance_for_Schools_BNP.pdf
- Dearden, R. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- Europarådet. (2016). Å undervise i kontroversielle tema. Hentet fra: <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Flensner, K. (2020). Teaching Controversial Issues in Diverse Religious Education Classrooms. *Religions*, 11(9), 465. <https://doi.org/10.3390/rel11090465>
- Flensner, K & von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), 275-288, <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>

- Hand, M. (2008). What Should We Teach As Controversial? A Defense Of The Epistemic Criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213 – 228.
<https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1111%2Fj.1741-5446.2008.00285.x>
- Hess, D. (2004). Controversies about Controversial Issues. *Democratic Education*, 37(2), 257-261. <http://dx.doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap – Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del: Demokrati og medvirkning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del: Demokrati og medborgerskap*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del: Menneskeverdet*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Religion og etikk (REL01-02): Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv172>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). Religion og etikk (REL01-02): Fagets relevans og sentrale verdier. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/om-faget/kjerneelementer>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Religion og etikk (REL01-02): Tverrfaglige temaer*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*(3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole – Utdanningshistorie for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz, C. (u.å.). Kunnskap som undertrykker eller frigjør?. *dembra*. Hentet fra <https://dembra.no/no/utema/andregjoring-fordommer-og-diskriminering/?fane=om-temaet&trekk=7>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Røthing, Å. (2014). «Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?». I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogisk praksiser: Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (1. utg., s. 70-88). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk Sentralbyrå. (2021, 9. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121–129. <http://dx.doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen: En pedagogisk innføring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering. *Nordic Studies in Education*, 36(4), 279-298. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Sætra, E. (2020). Bruk av karikaturer må kunne begrunnes pedagogisk. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/islam-karikaturer-klasserommet/bruk-av-karikaturer-ma-kunne-begrunnes-pedagogisk/261821>
- Sætra, E. (2020). Bruk av karikaturer må kunne begrunnes pedagogisk. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/islam-karikaturer-klasserommet/bruk-av-karikaturer-ma-kunne-begrunnes-pedagogisk/261821>
- Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues Exploring the Role of Agonistic Emotions.. *Democracy & Education*, 29 (1), Artikkel 3. Hentet fra <https://democracyeducationjournal.org/home/vol29/iss1/3>

Tjomsland, H. E. & Viig, N. G. (2015). *Læring og trivsel i en helsefremmende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Toft, A. (2018). Inescapable News Coverage: Media Influence on Lessons About Islam. I Lundby, E. (Red.), *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (s. 259-277). Berlin; Boston: de Gruyter. Hentet fra <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110502060-020/html>

Von Der Lippe, M (2019). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision, *British Journal of Religious Education*.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>

Vedlegg

Vedlegg 1, Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kontroversielle temaer i religionsundervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan det oppleves å undervise kontroversielle temaer, samt hvilke erfaringer elever gjør seg rundt dette. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med min masteroppgave er å undersøke hvilke erfaringer lærere og elever gjør seg rundt undervisning i kontroversielle temaer. Min overordnede problemstilling er «hvilke erfaringer gjør lærere og elever seg rundt undervisning i kontroversielle temaer?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Mitt valg av informanter foregikk ved at jeg forhørte meg med en religionslærer jeg kjente til, og spurte om vedkomne kunne tenke seg å bli med på prosjektet sammen med noen elever fra klassen sin. Forskningen er en case-variant, der jeg intervjuer en lærer og en gruppe elever. Jeg ønsker også å observere den sammen klassen i religion og etikk. Ved å gjøre det på denne måten håper jeg å kunne utforske interessante perspektiver jeg ikke ville fått gjort på en annen måte.

Hva innebærer det for deg å delta?

Elev:

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju om kontroversielle temaer i undervisningen. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål som for eksempel: «hva gjør dere dersom en i klassen sier noe dere er veldig uenig i?», «hvordan ønsker dere at vanskelige temaer skal bli tatt opp av læreren?» og «er det temaer som dere syns skaper debatt i klassen?». Intervjuet vil bli tatt opp med opptaker. Jeg kommer ikke til å stille spørsmål som går direkte på religiøs tilhørighet og etnisk opprinnelse, men dersom du ønsker å dele denne formen for opplysninger vil jeg benytte den videre i min analyse dersom det er relevant for forskningsspørsmålet. Ikke alle i klassen vil bli intervjuet. I tillegg til intervju, vil jeg også observere klassen i religion og etikk timer. Dersom jeg observerer noe som er relevant for mitt forskningsspørsmål ønsker jeg å bruke dette i analysen. Dette kan

eksempelvis være deler av en dialog i klassen og reaksjoner på hendelser/utsagn. Du kan krysse av nederst for hva du ønsker å delta på.

Lærer:

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju om kontroversielle temaer i undervisningen. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål som: «Er det temaer du har erfart at ofte skaper mer interesse blant elevene enn andre temaer? Husker du en episode fra undervisningen du kan fortelle om?» og «Har du noen strategier som du pleier å bruke når du underviser om kontroversielle temaer? Kan du beskrive hva du gjør i undervisningen når du følger disse?». Hvis du velger å delta ønsker jeg også å observere deg og klassen din i religion og etikk. Jeg ønsker også å spørre elevene om undervisningen de har hatt med deg om kontroversielle temaer. Dersom du deltar tillater du at jeg eksempelvis spør elevene «Kan dere huske en episode der dere syns læreren deres burde gjort noe annerledes mens hun underviste?» og «Kan dere huske en episode der dere mener læreren deres underviste på en god måte om noe vanskelig?».

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.

Observasjonen vil foregå i religion- og etikkundervisningen. Dersom du ikke ønsker å delta på dette vil et alternativt opplegg bli gitt deg, eller så vil jeg ta hensyn til dine ønsker og endre den planlagte observasjonen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Personene som vil ha tilgang til personopplysningene dine vil være meg og min veileder.

Jeg vil behandle personopplysningene dine med respekt og varsomhet. Jeg vil lagre opplysningene på en datamaskin som kun jeg vil ha passord til. Navnet ditt og koden navnet ditt blir byttet ut med i analysen, vil bli lagret adskilt fra resten av dataene for å ivareta ditt personvern

Navnet ditt vil bli byttet ut med en kode eller et fiktivt navn, slik at du vil være anonymisert. Du, og eventuelt andre som var til stede under intervjuet, vil kunne kjenne igjen sitater som blir tatt med i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysningene blir slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Lyddopptak fra intervjuet vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn ved Emil Sætra (prosjektveileder), tlf: 22590612/ E-post: Emil.Satra@mf.no eller vår personvernkontakt: Berit W. Hillestad, tlf: 22590636 /E-post: Hilde.B.Moller@mf.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Emil Sætra

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju
- å bli observert som en del av en klasse

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2, Intervjuguide til lærerintervjuet

Intervjuguide – intervju med lærer

Bakgrunn:

Kan du fortelle meg litt om deg selv?

- Hvordan synes du det er å jobbe ved denne skolen?
- Hvordan synes du classesammensetningene dine er i år?
- Hvilke fag underviser du i år?

Demokratisk medborgerskap

Demokratisk medborgerskap har kommet inn i fagfornyelsen som ett av tre temaer som skal fremmes på tvers av fagene. Gjør dette formålet seg gjeldende i religionsfaget i din mening?

Kan du gi eksempler på hvordan en kan jobbe med demokrati og medborgerskap i religion og etikk?

Hvilke kvaliteter ser du på som viktige for at elevene skal kunne ta del i demokratiet på en tilfredsstillende måte?

Religion og etikk er et fag der elevene kan oppleve å være uenige om spørsmål som kan skape debatt i klassen. Hva er din rolle under diskusjoner, og har du et/flere eksempler fra hendelser i klasserommet som kan vise at denne posisjonen er hensiktsmessig?

Hvordan kan lærerne selv bli utfordret/utvikles som demokratiske medborger/ lærer i kontroversielle temaer?

Kontroversielle temaer

Når du hører ordene «kontroversielle temaer», hvilke assosiasjoner vekkes da?

Har det hendt at du har følt det veldig utfordrende å undervise i religion? I hvilke situasjoner har du i så fall kjent på slike følelser?

Er det noen av temaene du gruer deg til å undervise om?

Er det temaer du har erfart at ofte skaper mer interesse og engasjement blant elevene enn andre temaer? Husker du en episode fra undervisningen du kan fortelle om?

Hvilke tanker gjør du deg om å undervise i kontroversielle temaer?

Er det temaer du bevisst velger å unngå? (for eksempel karikaturdebatten, homofili, 22. juli)
Hvorfor velger du å gjøre det/ikke gjøre det?

I klasserommet sitter det kanskje elever som kan føle seg utsatt når ulike temaer som de kan være personlig berørt av blir tatt opp. Psykisk helse er også et tema som får mer fokus for tiden. Er dette noe du gjør deg noen tanker om før du skal undervise i slike temaer?

Undervisning

Hva ser du på som dine viktigste oppgaver som lærer for elevene dine i religion og etikk?

Forbereder du deg på en annen måte/mer enn du vanligvis gjør når du skal undervise om kontroversielle temaer?

Et argument for at man skal ha høy takhøyde for hva det er greit å uttale seg om i timen, kan være at elever har godt av å få utfordret synspunkter de har av lærer og klassekamerater. Hvor setter du grensen for hva det skal være rom for å si i timen?

Har du opplevd at en elev har sagt noe som ikke er innenfor? Hvordan responderte/responderer du på dette?

Har det hendt at elever kommer med synspunkter som er radikalt forskjellige fra dine egne meninger? Hva pleier du å gjøre da?

Har du noen strategier som du pleier å bruke når du underviser om kontroversielle temaer?
Kan du beskrive hva du gjør i undervisningen når du følger disse?

Opplever du at du tilnærmer deg kontroversielle temaer i undervisningen på en annen måte nå, enn du gjorde som nyutdannet? Hva tror du er den største forskjellen?

I oktober 2020 ble en fransk lærer drept etter å ha vist karikaturtegninger av profeten Muhammad i en time om ytringsfrihet. Er dette noe som i noen grad påvirker avgjørelsen din om hvordan man underviser debatten om karikaturtegninger og ytringsfrihet?

Har du opplevd noe som har fått det til å endre syn på hvordan kontroversielle temaer bør undervises?

Avslutning

Hvordan syns du intervjuet gikk?

Er det noe du ønsker å snakke mer om?

Er det noe du syns jeg burde spurt om?

Dersom du kommer på noe du føler kunne vært relevant for meg og min oppgave er det bare å ta kontakt.

Vedlegg 3, Intervjuguide til elevintervjuene

Briefing

Kan dere fortelle litt om skolen, hvordan er det å være elev her?

Kan dere fortelle litt om klassen deres? Hvordan trives dere?

Kontroversielle temaer i religionsfaget

Kan dere fortelle meg litt om Religion og Etikk-faget – hvilke erfaringer har dere med det? Synes dere at det er et viktig fag å ha i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Når jeg sier kontroversielle temaer, hvilke tanker dukker opp i hodene deres da?

Er det noen temaer dere har sterke meninger om?

Bør man ha om kontroversielle spørsmål i undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Har det noen gang vært diskusjoner i klassen om kontroversielle temaer som har vekket noen følelser hos dere? Kan du beskrive hendelsen?

Har dere opplevd at en i klassen har sagt noe dere var veldig uenig i? Kan dere beskrive situasjonen? Hvordan reagerer dere på det?

Undervisning

Kan dere huske en religionstime dere synes var mer morsom spennende enn andre timer?

Har det hendt at læreren deres har snakket om temaer som skapte litt uenigheter i klassen? Hva skjedde da?

Ønsker dere at det skal bli snakket om utfordrende temaer i undervisningen eller er det best å unngå å snakke om det? Hvorfor?

Er det spesielle temaer dere føler burde vært snakket mer om i religionsundervisningen?

Har dere opplevd at det har blitt tatt opp temaer i undervisningen, som dere ikke syntes burde bli tatt opp?

Kan dere huske en episode der dere synes læreren deres burde gjort noe annerledes mens hun underviste?

Kan dere huske en episode der dere mener læreren deres underviste på en god måte om noe vanskelig?

Dersom dere kunne bestemme hvordan kontroversielle temaer skulle bli undervist hvordan ville timene sett ut da?

Avslutning

Hvordan syns dere intervjuet gikk?

- Var det spørsmål som var vanskelige å svare på?
- Er det noe vi har snakket om som dere ønsker å vende tilbake til og si mer om?
- Er det noe vi ikke har snakket om som jeg burde ha spurt dere om?

Vedlegg 4, Godkjenning fra NSD

Kontroversielle temaer i skolen

Referanse

886077

Status

Vurdert

Åpne Meldeskjema

Vurdering

Skriv melding her. Vær oppmerksom på at meldingen du skriver blir synlig for din institusjon i Meldingsarkivet og alle som får delt tilgang til prosjektet ditt.

Send melding



Sluttvurdering (planlagt)

31.07.2021 02:00



Melding

22.01.2021 15:49

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og religion, samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)