

Emosjoners rolle i møte med kontroversielle temaer i undervisning

Hvordan påvirker hensynet til elevenes følelser undervisning av kontroversielle
temaer?

Martine Andrea Vestøl

Veileder

Førsteamanuensis Audun Toft

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5110: Masteroppgave i Religion in Contemporary Society (60 ECTS), høst 2021 – vår

2022

Antall ord: 37 870



Forord

«Å skrive en masteroppgave er som å løpe en maraton» ble vi fortalt høsten 2021 da vi skulle starte prosessen for å skrive masteroppgaven. Metaforen om masterskriving som en maraton kan stemme godt. Det krever et jevnt tempo, lang motivasjon og utholdenhet. Det er også krevende, slitsomt og en god del oppoverbakker. Samtidig så er følelsen av å komme i mål veldig lettende og gir en følelse av mestring! Først og fremst vil jeg veldig gjerne takke de fem lærerne som sporty stilte til intervju og som også har utgjort hele grunnlaget for denne oppgaven. Tusen takk for at dere tok dere tid i deres travle hverdag som lærere. Jeg vil også takke min veileder Audun Toft som gjennom hele løpet har vært tilgjengelig for meg, hjulpet meg til å utforme oppgaven som jeg ønsket å skrive og som har svart på veldig mange spørsmål, gode som dumme. Da jeg begynte masterskrivingen leste jeg i en bok at å få en god veileder er alfa omega for å skrive en god oppgave, og jeg føler meg virkelig privilegert som har hatt en så god oppfølging fra en så dyktig veileder med stålkontroll på feltet. Jeg vil også takke mine faste studiekamerater, Ingrid og Ida. Dere har gjort de lange dagene med masterskriving morsomme, utholdelige og sosiale. Ikke minst har vi kunne lent på hverandre, motivert hverandre og lyttet til hverandres frustrasjon og stress. Takket være dere har ikke det å skrive masteroppgave føltes ensomt eller kjedelig. Til mine kjære søstre Emma og Jacqueline. Takk for at dere er støttende og lyttende. Dere både interesserer dere for det jeg driver med og motiverer. Jeg ønsker også til slutt å takke min fine kjæreste og samboer som har holdt ut med en som kun har hatt masteroppgaven på hjernen det siste året.

Sammendrag

Religionsfaget er et fag som tar for seg mange temaer som kan forstås som kontroversielle. Med utgangspunkt i den affektive vendingen og det relativt nye fokuset knyttet til affekts rolle i medborgerskap og demokrati har denne religionsdidaktiske studien hatt som formål å undersøke *hvordan hensynet til elevers følelser påvirker undervisning av kontroversielle temaer*. For å besvare denne problemstillingen har oppgaven tre forskningsspørsmål: 1) *Hva er det som gjør et tema kontroversielt?* 2) *Hvordan er religionsfaget arena for demokratiopplæring?* Og 3) *Hvilke utfordringer er det knyttet til undervisning av kontroversielle temaer?*

Empirien som er brukt for å besvare denne problemstillingen er kvalitative forskningsintervju med fem religionslærere ved fire ulike videregående skoler i Norge. Gjennom en *abduktiv* analytisk tilnærming til det empiriske materialet ble det samlet ulike erfaringer knyttet til undervisning av kontroversielle temaer i religionsfaget. Funnene som kom frem i analysen er diskutert opp mot demokratiteori, affekt- og emosjonsteori og undervisningsstrategier.

Ett av avhandlingens hovedfunn er at hensynet til elevenes følelser påvirker hvordan man møter og behandler kontroversielle temaer. Hva som anses som kontroversielle temaer baseres i stor grad på elevers emosjonelle forhold til temaet, og ikke det epistemiske kriteriet til temaet. Studien viser også at lærerne har ulik tilnærming til kontroversielle temaer, og tilnærmingen påvirkes av hensynet til elevenes følelser.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for studien.....	2
1.1.1	Problemstilling	2
1.2	Hvordan definere kontroversielle temaer?	3
1.3	Struktur.....	4
2	Kontekst	6
2.1	Religion og etikk	7
2.1.1	Demokrati og medborgerskap	8
2.1.2	Kontroversielle temaer i klasserommet.....	8
3	Tidligere forskning	10
3.1	Å undervise i kontroversielle temaer	10
3.1.1	Følelsers rolle i møte med kontroversielle temaer i undervisning	13
3.2	Kontroversielle temaer som åpne eller avgjorte.....	15
3.3	Fordommer, media og religionskritikk.....	16
3.3.1	Fordommer	17
3.3.2	Medias tilstedeværelse i undervisning	19
3.3.3	Religionskritikk.....	20
4	Teori	21
4.1	Demokratiteori	21
4.1.1	Deliberativ demokratitradisjon.....	22
4.1.2	Deliberativt demokrati i utdanning	23
4.1.3	Agonistisk pluralisme.....	24
4.1.4	Det offentlige og private	25
4.1.5	Uenighetsfellesskap.....	25
4.2	Affekt og emosjoner	27
4.2.1	Affektive objekter	28

4.2.2	Emosjoner i konflikter.....	28
4.2.3	Kollektive emosjoner	29
4.3	Strategier	30
4.3.1	Trygt rom.....	31
5	Metode.....	32
5.1	Kvalitativ metode	33
5.1.1	Semistrukturerte intervju	34
5.1.2	Intervjuguide	36
5.2	Valg av informanter	37
5.2.1	Utvalget	39
5.2.2	Gjennomføring av intervjuene	40
5.2.3	Transkribering	41
5.3	Intervjuanalyse	42
5.4	Gyldighet og pålitelighet.....	43
5.4.1	Generalisering	44
5.5	Etiske hensyn.....	44
6	Funn.....	45
6.1	Hva er kontroversielt?	45
6.1.1	Islam	46
6.1.2	Muhammed-karikaturer.....	48
6.1.3	Abort.....	51
6.2	Hvordan behandle kontroversielle temaer i undervisning?.....	52
6.3	Strategier	54
6.3.1	Tilnærminger	54
6.3.2	Virkemidler	57
6.4	Utfordringer.....	60
6.4.1	Trygge klassemiljø	60

6.4.2	Enighet	62
6.4.3	Hensyn til følelser	64
7	Diskusjon.....	65
7.1	Hva er det som gjør det kontroversielt?	66
7.1.1	Mediapåvirkede fordommer	66
7.1.2	Å vise eller ikke vise?	69
7.1.3	Hva hvis noen har tatt abort?.....	72
7.2	Religionsfaget som arena for demokratiopplæring	73
7.2.1	En <i>deliberativ</i> diskusjon av kontroversielle temaer	74
7.2.2	Affekts rolle i diskusjon av kontroversielle temaer	75
7.2.3	Kan abort diskuteres på en objektiv måte?.....	76
7.3	Utfordringer.....	77
7.3.1	Hensyn til følelser	77
7.3.2	Enighet	79
7.3.3	Trygge klassemiljø	82
8	Konklusjon	83
9	Litteratur.....	88
10	Vedlegg	94
10.1	NSD godkjenning	94
10.2	NSD samtykkeerklæring	95
10.3	Intervjuguide	99

1 Innledning

Ordet kontroversiell kommer fra det latinske ordet *controversialis* som betyr omdiskutert eller omstridt (Nilstun, 2021). Kontroverser, spenninger og konflikter preger den globale mediedekningen av religion i stor grad (Abdel-Fadil, 2019, s. 12), og i kjølvannet av en rekke terrorhendelser og uro i Europa kom Europarådet ut med en læringsressurs om hvordan undervise i kontroversielle spørsmål, og pekte blant annet på viktigheten av kontroversielle temaer i demokratiopplæringen. Europarådet definerer kontroversielle temaer som «tema som vekker sterke følelser og splitter opinionen i lokalmiljøer og samfunn» (Kerr & Huddleston, 2015, s. 8). Denne definisjonen foreslår at kontroversielle temaer både kan være politiske og emosjonelle og kan derfor være kilde til uenighet, ubehag og konflikter i verden, lokalsamfunn eller i klasserommet. En teoretiker som mener at konflikt er et viktig premiss for demokratiet er Chantal Mouffe, og ifølge henne er ikke et samfunn demokratisk dersom samfunnet og dets deltakere lever i total enighet og harmoni (Mouffe, 2003, s. 122). Mouffe mener at en viktig ingrediens i samfunnsborgeres politiske meninger er lidenskap¹, og at disse er grunnleggende for borgeres demokratiske deltakelse (Mouffe, 2003, s. 123). Følelser kan være en påvirkningsfaktor på hvem vi trekkes mot og hvem vi trekkes fra og kan spille en viktig rolle i hvordan vi former og uttrykker meninger (Ahmed, 2014, s. 8). Ifølge Mouffes forståelse av et fungerende demokrati er kontroversielle temaer nødvendige (Mouffe, 2003, s. 122). Selv om dagens unge eksponeres for kontroversielle temaer i samfunnet, gjennom sosiale medier eller i lokalmiljøet betyr det allikevel ikke at de får muligheten til å diskutere eller behandle disse i undervisning. Forskning på feltet viser at lærere finner det utfordrende å undervise i kontroversielle temaer, og mange i stor grad har prøvd å unngå det helt eller lar være å behandle kontroversielle temaer som noe kontroversielt (von der Lippe, 2021, s. 400). Blant utfordringer som kommer frem knyttet til behandling av kontroversielle temaer i skolen er for eksempel hensynet til elevers følelser (Kerr & Huddleston, 2015, s. 16). Følelsers rolle i møte med kontroversielle temaer i undervisning er allikevel et lite utforsket felt (se Sætra, 2021; Flesner, 2020). Siden kontroversielle temaer er temaer som kan vekke sterke følelser er dette en risikofaktor i vurderingen av å behandle kontroversielle temaer i undervisning og hvordan man

¹ ¹ En utfordring knyttet til å presentere litteratur om dette temaet er at ulike teoretikere bruker ulike termer (lidenskap, emosjoner og affekt). Denne avhandlingen forholder seg til «affekt» som en samlebetegnelse for disse. Det vil derfor være noe inkonsekvent bruk av de ulike termene i avhandlingen.

skal behandle de. Denne studien vil vise at hensynet til elevenes følelser påvirker hvordan man velger å behandle kontroversielle temaer.

1.1 Bakgrunn for studien

Dagens unge i Norge vokser opp i et mangfoldig samfunn. I historisk kontekst er religionspluralisme i Norge et relativt nytt fenomen, og i løpet av få tiår har det norske samfunnet blitt preget av borgere med ulike bakgrunn, kulturer og religioner (Leirvik, 2016, s. 10). Med ulikhet vil det også kunne oppstå konflikt, og selv om konflikter i seg selv nødvendigvis ikke er negativt er vi allikevel nødt til lære hvordan de skal håndteres og hvordan man kan gå i dialog med andre som mener ulikt fra en selv (Andreassen, 2016, s. 143). Å behandle kontroversielle temaer i skolen er derfor en god mulighet for elevene å utvikle medborgerkompetanse slik at de kan bli gode demokratiske borgere i et pluralistisk samfunn (Ljungren & Öst, 2010, s. 18). De unge vokser også opp med tilgang til media, kunnskap og nyheter døgnet rundt og inntar en stor mengde informasjon daglig (Huddleston & Kerr, 2017, s. 10). Skolen og lærere blir derfor viktige aktører for å forme, nyansere og korrigere de kunnskapene elevene tilegner seg både i og utenfor klasserommet (Kerr & Huddleston, 2015, s. 14). Det er derfor ikke en underdrivelse å si at lærere har en viktig, utfordrende og kompleks rolle, og spesielt i møte med kontroversielle temaer. Religion og etikk er et fag som gjerne reiser flere temaer som kan anses som kontroversielle, men det har dog vært lite diskusjon og forskning på kontroversielle temaer i religionsundervisning (von der Lippe, 2021, s. 400). Derfor ble utgangspunktet for denne studien et ønske om å undersøke hvordan religionslærere opplever å undervise i kontroversielle temaer.

1.1.1 Problemstilling

Kontroversielle temaer har fått en økende oppmerksomhet i academia de senere år, og også forskning på kontroversielle tema i religionsundervisningen har fått et økt bidrag. Som nevnt pekte Europarådets læringsressurs på viktigheten av kontroversielle temaer i demokratiopplæringen, men fremmet allikevel ulike utfordringer knyttet til å undervise i kontroversielle temaer (Kerr & Huddleston, 2015, s. 15). Med dette ønsker jeg å undersøke hvordan et utvalg religionslærere opplever å undervise i kontroversielle temaer. Med dette lyder studiens problemstilling som følgende:

Hvordan påvirker hensynet til elevenes følelser undervisning av kontroversielle temaer?

Jeg ønsker å kunne undersøke denne problemstillingen på en helhetlig måte, og har med det også sett det hensiktsmessig å inkludere tre forskningsspørsmål:

1. *Hva er det som gjør et tema kontroversielt?*
2. *Hvordan er religionsfaget arena for demokratiopplæring?*
3. *Hvilke utfordringer er det knyttet til undervisning av kontroversielle temaer?*

Det som utgjør empirien i denne studien, er kvalitative forskningsintervju av fem religionslærere ved videregående skole. Jeg valgte å begrense studien til kun lærere ved videregående skole fordi de har eldre elever som gjør at det er større forutsetning for å kunne behandle kontroversielle temaer i undervisning. Det var ønskelig å undersøke hvordan lærere fra ulike undervisningsinstitusjoner forholder seg til kontroversielle temaer, og derfor er informantene fra fire ulike videregående skoler lokalisert ulike steder i landet. Datamaterialet i denne oppgaven består av individuelle semistrukturerte intervju med de fem lærerne. *Abduktiv* tilnærming ble benyttet som et analytisk verktøy av datamaterialet og har med det utarbeidet ulike kodegrupper.

1.2 Hvordan definere kontroversielle temaer?

Robert Stradling definerer kontroversielle temaer som «issues that deeply divide a society, that generate conflicting explanations and solutions based upon alternative worldviews are controversial issues» (Stradling, 1984, s. 121). Stradling sin definisjon gjør det mulig å definere og forklare ulike sosiale hendelser som kontroversielle (von der Lippe, 2021, s. 404). I nyere tid har det dog blitt ønsket en strengere definisjon slik at man kan skille på kontroversielle temaer som er ansett som kontroversielle og temaer som bør undervises som kontroversielle. Stradling sin definisjon har blant annet blitt kritisert for at den er for åpen, og selv om noen temaer kan skape uenighet eller er omstridte betyr det ikke allikevel at de bør læres bort som noe kontroversielt (von der Lippe, 2021, s. 404). Diskusjonen knyttet til definisjonen av kontroversielle temaer har gjerne rettet seg mot hvilke kriterier definisjonen bør inneholde. To kriterier som blant annet har blitt foreslått er *atferdskriteriet* og *det epistemiske kriteriet*. *Atferdskriteriet* handler om at kontroversielle temaer er temaer som skaper ulike meninger og oppfatninger, og som kan vekke sterke følelser (Flesner, 2020, s. 3). Med andre ord skal kontroversielle temaer undervises som kontroversielle når det er temaer som skaper uenighet og vekker sterke følelser hos flere individer, og det er reaksjonen på temaet som gjør at det blir

kontroversielt (von der Lippe, 2021, s. 405). *Det epistemiske kriteriet* på sin side handler om at temaer blir kontroversielle når det er ulike synspunkt og at disse synspunktene fremmes basert på rasjonelle bevis som støttes opp med argumenter (von der Lippe, 2021, s. 405). Når et tema er kontroversielt bør det etter *det epistemiske kriteriet* undervises og legges frem på en så åpen og objektiv måte som mulig (Hand, 2008, s. 217). Hand er en av de fremste forsvarerne av *det epistemiske kriteriet*, og han argumenterer blant annet for at *det epistemiske kriteriet* åpner opp for hva som skal undervises som åpne eller avgjorte spørsmål (Hand, 2008, s. 217). Med det Hand mener at man ikke kan undervise temaer som mobbing, rasisme eller fordommer som åpne kontroversielle temaer fordi dette er temaer hvor det finnes et riktig svar, og selv om det er temaer som kan være omstridte eller uenighet knyttet rundt bør det allikevel ikke undervises på en slik måte (Hand, 2008, s. 218). Kontroversielle temaer kan med andre ord forstås som temaer som er sammensatt av fakta og meninger, og kunnskap og politikk (Flesner, 2020, s. 2). Selv om kontroversielle temaer kan vekke sterke følelser og kan forstås som temaer som kan være sensitive er det dog viktig at hva som anses som kontroversielt og hva som er sensitivt ikke blandes, og det er et klart skille mellom disse. Kontroversielle temaer kan som nevnt allikevel være sensitive (Sætra, 2020, s. 347). Elementer som at tema er av interesse, at det er ulike verdier, forskjellige meninger og sterke følelser er faktorer som gjør temaer kontroversielle (Flesner, 2020, s. 3). Hva som regnes som kontroversielle temaer vil også være avhengig av kontekst, og forskjellige temaer vil ikke være kontroversielle i alle settinger (von der Lippe, 2021, s. 401). For å kunne forstå hvordan man skal undervise i kontroversielle temaer i skolen og hva som anses som kontroversielt er man avhengig av å forstå hva som kan ses på som kontroversielt, og hvorvidt det som er kontroversielt undervises som noe kontroversielt (Von der Lippe, 2021, s. 400). Diskusjonen rundt hvilke kriterier kontroversielle temaer skal ha er som vist over mangfoldig og det er også uenighet på feltet hvilke kriterier definisjonen skal vektlegges. Sætra (2021) mener at det ikke bør foreligge forhåndsdefinerte kriterier på kontroversielle temaer i undervisning. Han mener at hva som anses som kontroversielt heller er situasjonsbestemt og at hva som anses som kontroversielt ikke skal begrenses til strenge kriterier (s. 100).

1.3 Struktur

I denne delen vil avhandlingens oppbygning presenteres. I avhandlingens andre kapittel blir kontekst for avhandlingen redegjort. I dette kapittelet vil jeg presentere hva som er skolens

samfunnsmandat, og det er både flersidig og komplekst (Stray, 2011, s. 74). Derneft vil jeg presentere religionsfaget i skolen og fagets rolle og intensjon, demokrati og medborgerskap og til slutt kontroversielle temaer i klasserommet.

Avhandlingens tredje kapittel presenterer tidligere forskning på feltet. På bakgrunn av oppgavens omfang og formål er presentasjonen av tidligere forskning begrenset til det som er relevant for denne oppgaven. Først blir ulike bidrag på kontroversielle temaer i undervisning presentert, så ulike studier knyttet til kontroversielle spørsmål som åpne eller avgjorte. Deretter vil ulike forskning knyttet til fordommer, media og religionskritikk bli presentert.

I det fjerde kapitlet vil det teoretiske rammeverket for avhandlingen presenteres. Dette kapitlet er delt inn i tre hovedkategorier: 1) Demokratiteorier, 2) Affekt og emosjoner og 3) Strategier. Det er opp mot disse teoriene som avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål vil bli diskutert opp mot. Den første delen av kapitlet presenterer ulike demokratiteorier. Først presenteres *deliberativ* demokratitradisjon, hovedsakelig representert av Habermas og hans forståelse av rasjonell, uforstyrret kommunikasjon (Furuseth, 2021, s. 118). Deretter vil jeg presentere Chantal Mouffes kritikk av den *deliberative* demokratitradisjonen, og hennes forståelse av demokratiet som agonistisk pluralistisk (Mouffe, 2003, s. 123). Så vil jeg redegjøre for Mouffe og Habermas sine ulike forståelser av det offentlige rom. Deretter vil jeg redegjøre for *uenighetsfellesskap* som også er et bidrag innen demokratiforståelsen for å forstå fellesskap basert på ulikheter, men som allikevel er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring (Iversen, 2014, s. 12). Kapitlets andre hovedkategori er affekt og emosjoner. Her presenteres først definisjon av «affekt» og emosjoner, og den affektive vendingen i samfunnsvitenskapen som omhandler spillet mellom det sosiale, kulturelle og politiske med det psykiske og ubevisste (Zembylas, 2014, s. 397). Deretter vil affektive emosjoner presenteres hvor emosjoners intensjoner redegjøres i lys av Ahmed sin forståelse av affektive objekter (Ahmed, 2014, s. 7). Den neste delen vil presentere hvordan emosjoner oppstår og opptrer i konflikt og til slutt vil kollektive emosjoner presenteres og hvordan emosjoner både kan formes utenfra og inn, og innenfra og ut (Ahmed, 2014, s. 8). I kapitlets siste hoveddel er det ulike strategier i møte med kontroversielle temaer som presenteres. Først vil jeg presentere ulike tilnærminger til kontroversielle temaer som er utviklet av Hess (2004). I den samme delen vil også ulike virkemidler i møte med kontroversielle temaer presenteres med utgangspunkt i Stray og Sætra (2016). Til slutt vil jeg

presentere det pedagogiske konseptet *trygt rom* som omhandler klasserommet som et rom hvor elever kan snakke fritt uten å være redd for konsekvenser fra medstudenter eller lærere (Flesner & von der Lippe, 2019, s. 276).

I det femte kapittelet vil studiens metode presenteres. Her gis det innblikk i forskningsprosessen, og utarbeidelse av intervjuguide, valg av informanter, utvalg, gjennomføring av intervjuene og transkribering av dem vil bli presentert. Deretter vil det bli redegjort for studiens gyldighet og pålitelighet før den analytiske tilnærmingen til datamaterialet presenteres. Den siste delen av kapittelet vil presentere etiske hensyn som er blitt gjort i forskningsprosessen.

Avhandlingens sjette kapittel vil presentere studiens funn og analyse. Kapittelet er delt opp i kodegruppene som kom frem i analysen av datamaterialet. Det vil først presenteres hvilke temaer som informantene selv definerte som kontroversielle, dernest vil analyse av hvordan kontroversielle temaer behandles bli presentert, kapittelets tredje del vil belyse ulike strategier i møte med kontroversielle temaer i undervisning. Den siste delen av kapittelet vil presentere utfordringer i møte med kontroversielle temaer.

I det syvende kapittel vil empirien diskuteres opp mot det presenterte teoretiske rammeverket, litteratur og tidligere forskning. Diskusjonen tar utgangspunkt i de tre utarbeidede forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis. Den første delen av kapittelet vil derfor undersøke hvorfor temaer blir kontroversielt, dernest vil det diskuteres hvordan religionsfaget er en arena for demokratiopplæring og til slutt vil det diskuteres hvilke utfordringer det er knyttet til undervisning av kontroversielle temaer.

2 Kontekst

Religion i skolen er ikke bare en problemstilling man forholder seg til i religionsfaget, men er tilstedeværende i ulike situasjoner og settinger i skolen, for eksempel gjennom religiøse uttrykk eller i lovverket (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 14). Håndtering av kontroversielle temaer i skolen har fått økt akademisk oppmerksomhet de senere årene. Dette handler blant annet om et økende mangfold i skolen, økt sensitivitet knyttet til identitet og fremveksten av sosiale medier og digital kommunikasjon (Huddleston & Kerr, 2017, s. 10). Kontroversielle temaer i skolen har derfor også fått større oppmerksomhet på forskningsfeltet, og det har spesielt blitt

viet mye oppmerksomhet innen samfunns- og politikkrelaterte fag. De senere årene har også kontroversielle temaer i religionsfaget fått økt oppmerksomhet (von der Lippe, 2021, s. 400). Skolen er en oppdragelsesinstitusjon som skal tilegne elever kunnskaper og ferdigheter, men også forme elevers holdninger (Stray, 2011, s. 74). I opplæringsloven er det nedsatt at opplæringen skal åpne dører mot verden og fremtiden og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. Den skal også gi innsikt i kulturelt mangfold og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Skolens oppgave og mandat er derfor både stort og komplekst. Religionsfaget i videregående skole er både et kunnskapsfag og holdningsdannende, og alle elever som går studieforbereende utdanningsprogram har faget religion og etikk sitt tredje år på videregående (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). I 2019 ble faget fornyet som en del av fagfornyelsen i videregående skole, og fra høsten 2022 vil det tre i kraft en ny læreplan i faget religion og etikk (Utdanningsdirektoratet, 2019).² Kombinasjonen av dagens pluralistiske samfunn og dagens politiske klima vil faget kunne reise temaer som kan defineres som kontroversielle. Ett av religionsfagets formål er å skape gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn, og dette er ansett som en forutsetning for en fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).

2.1 Religion og etikk

Religion og etikk er fellesfag i videregående skole, og elever som går studieforbereende program har faget i sitt tredje år (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1). Faget er et pedagogisk fag med et sekulært ståsted, og fagets oppgave er å undervise om religioner og livssyn, og inkluderer også etikk og filosofi (Andreassen, 2016, s. 16). Fagets hovedområder i henhold til nåværende læreplan er religionskunnskap og religionskritikk, islam og en valgfri religion, kristendom og filosofi, etikk og livssynshumanisme (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2-3). Religionsfaget er i hovedsak kunnskaps- og holdningsdannende, men det kan også anses som et eksistensielt fag siden det kretser rundt eksistensielle spørsmål som religion, livssyn, filosofi og etikk (Andreassen, 2016, s. 19-20). Et klasserom kan anses som et eget lite samfunn, og i likhet med storsamfunnet vil man møte mennesker med ulik bakgrunn, livssyn og verdenssyn. Faget skal i hovedsak presentere religioner og livssyn med et sekulært utgangspunkt, og skal

² Siden religionsfaget faller det tredje året i videregående, vil ikke fagfornyelsen i Religion og etikk være gjeldende før høsten 2022. Denne avhandlingen tar derfor utgangspunkt i nåværende læreplan siden det er den informantene i hovedsak forholder seg til.

undervises fra et religionsvitenskapelig perspektiv, men undervisningen kan allikevel utfordre elevens meninger og egne ståsteder (Andreassen, 2016, s. 49). Ideelt skal faget behandle alle religioner likt og det skal være i en distansert beskrivende form, og det religionsvitenskapelige perspektivet anses gjerne som et utenfraperspektiv (Andreassen, 2016, s. 49). Faget skal ikke sette religioner og livssyn opp mot hverandre, men presentere religionene og livssynene så nøytralt og med samme utgangspunkt som mulig. Dette er viktig for å opprettholde en god religionsvitenskapelig didaktikk (Andreassen, 2016, s. 49).

2.1.1 Demokrati og medborgerskap

Demokrati er både en styreform og en måte å leve sammen på, og ordet demokrati er opprinnelig fra det greske språket, og er satt sammen av ordene *demos* og *kratos* som kan oversettes til folk og styre, altså folkestyre (Stray, 2011, s. 22). Et begrep som har blitt populært de senere årene i utdanningssammenheng er «demokratisk medborgerskap», og det har også fått større fokus i forskningssammenheng (Stray, 2011, s. 11). En av grunnene til dette er nettopp fordi samfunnet har blitt flerkulturelt og pluralistisk, og ulike mennesker med forskjellig bakgrunn, tradisjoner og verdier lever tett på hverandre og må samhandle (Stray, 2011, s. 11). Som nevnt tidligere er skolen en viktig øvingsarena for demokrati, og det er derfor viktig at skolen og lærere er bevisst på hvordan de velger å undervise i og om demokrati i undervisning. Det er gjennom skolen det forventes at samfunnets borgere skal utvikles til å bli politiske aktører som kan delta i diskusjoner og beslutninger om felles interesser (Ljunggren & Öst, 2010, s. 18). Som lærer kan man velge ulike tilnærminger til demokratiundervisningen. Den ene tilnærmingen er å danne velgere ved å belyse hvordan den demokratiske prosessen fungerer i forhold til valg, fortelle om ulike politiske partier og hva de står for. Den andre tilnærmingen er å la elevene delta i samfunnsaktiviteter som er naturlige i et demokrati, som for eksempel debatt om aktuelle eller kontroversielle temaer (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 29). Ifølge Huddleston og Kerr (2017) er diskusjon av kontroversielle temaer både en måte å lære om og aktivt praktisere demokratisk medborgerskap (s. 10), og siden religionsfaget er et fag som potensielt kan reise flere kontroversielle temaer kan det også anses som et fag med mulighet for praktisering av diskusjon og dialog.

2.1.2 Kontroversielle temaer i klasserommet

Kontroversielle temaer kan forekomme i flere ulike aspekter i skolehverdagen og kontroversene er ikke kun til stede i skolen ved at man tematiserer de. Man kan gjerne dele inn kontroversielle

temaers forekomst i skolen inn i tre hovedområder som både kan være kontroversielle i seg selv eller overlapse hverandre (Huddleston & Kerr, 2017, s. 9). Det første hovedområdet er i skolens læreplan, og det kan være læreplanmål og temaer i denne som kan vekke uenighet eller være av kontroversiell art. Det neste hovedområdet er kultur. Elevers ulike kulturbakgrunn, måter å kommunisere og opptre på kan skape uenighet og derfor også bli kontroversielt. Det siste hovedområdet er samfunn, og dette området omfatter uenighet knyttet til temaer eller hendelser utenfor skolen som for eksempel involverer elevenes foreldre, grupper i lokalmiljøet eller nasjonale og internasjonale hendelser (Huddleston & Kerr, 2017, s. 9). Stradling (1984) mener at det er spesielt to grunner til at man bør undervise om kontroversielle temaer. Den ene grunnen Stradling fremmer er *saksrelaterte* grunner som handler om at kontroversielle temaer er viktige i seg selv og kan være relevante for elevenes sosiale, politiske, økonomiske eller moralske liv. Den andre grunnen er *prosessrelaterte* grunner, og dette handler om at elevene ikke bare lærer om temaet som diskuteres, men at man også lærer ved å gå i diskusjon, det kan forme holdninger og man lærer å tåle uenighet (s. 2-3). Man kan forså vidt si at utdanning alltid innebærer en risiko siden det er et møte mellom mennesker, og i likhet med alle andre møter mellom mennesker er ikke utdannings situasjonen en perfekt balanse på hva som går inn og hva som kommer ut (Biesta, 2014, s. 23). Diskusjon av kontroversielle temaer i klasserommet kan være utfordrende både for elever og lærer. Det er heller ikke uproblematisk at skolen både skal oppfordre og motivere til diskusjon og behandling av kontroversielle temaer samtidig som de skal etablere samhold og fellesskap (Ljunggren & Öst, 2010, s. 19). Når man behandler kontroversielle temaer i undervisning kan det oppstå uenighet, konflikter og sette elevene opp mot hverandre. Disse uenighetene eller diskusjonene kan også oppleves som ubehagelige fordi de gjerne kan omhandle personlig syn, tro eller oppfattelse. Dette kan være problemstillinger som gjør det utfordrende å undervise i eller legge opp til diskusjon av kontroversielle temaer (Philpott, Clabough, McConkey & Turner, 2011, s. 32). Huddleston og Kerr (2017) mener at det er viktig at man ikke unngår kontroversielle temaer, men heller omfavner de som en naturlig del av en skolehverdag, og som kan behandles gjennom diskusjon og dialog (s. 10). Hvilke temaer som lærere anser som kontroversielle vil variere i forhold til kontekst, lærerens kunnskap og deres evne til å styre utfordrende diskusjoner i klasserommet (von der Lippe, 2021, s. 401). Europarådets læringsressurs påpeker fire utfordringer knyttet til å undervise i kontroversielle temaer: 1) undervisningsmetode, 2) beskytte elevenes følelser, 3) klassemiljø og kontroll og 4) mangel på ekspertkunnskap og håndtering av spontane spørsmål og

kommentarer (Kerr & Huddleston, 2015, s. 15). Ferdighetene elevene skal sitte igjen med etter endt undervisning kan utvikles gjennom diskusjon av temaer, utfordre egne eller andres synspunkter og presentere forskjellige perspektiver til elevene gjennom undervisningen. En av nøkkelverdiene i et demokrati er nettopp det å kunne gå i dialog og respektere mennesker som har andre verdier, meninger eller synspunkt enn en selv (Kerr & Huddleston, 2015, s. 7). Diskusjon av kontroversielle temaer har et dobbelt formål siden det både er en mulighet for elevene å diskutere og argumentere for egne synspunkter, men det er også en mulighet for læring, både faglig og hvordan man kan håndtere uenighet og forskjeller (Huddleston & Kerr, 2017, s. 10). Kontroversielle temaer kan ha en viktighet i elevenes liv, hvordan de utvikles som medmennesker og også knyttet til deres opplevelse av sikkerhet og trygghet (Philpott et al., 2011, s. 33). Derfor spiller skolen og undervisning en viktig rolle for elevene og hvordan de skal lære seg å møte kontroversielle temaer også ellers i samfunnet (Kerr & Huddleston, 2015, s. 7).

3 Tidligere forskning

Som nevnt tidligere har det vært lite fokus på kontroversielle temaer i religionsundervisning på forskningsfeltet, og mye av forskningen har handlet om kontroversielle temaer i samfunnsutdanning og i forbindelse med politiske spørsmål i skolen (von der Lippe, 2021, s. 400). Mitt arbeid med denne avhandlingen har også belyst at det er lite forskning som baserer seg på hvilken rolle følelser spiller i møte med kontroversielle temaer i undervisning. I denne delen av avhandlingen vil jeg gi en oversikt over noe av forskning på feltet. Den første delen vil presentere ulike studier som tar for seg ulike forskningsbidrag knyttet til undervisning av kontroversielle temaer, dernest presenterer jeg tre bidrag som undersøker hvorvidt kontroversielle temaer bør undervises som åpne eller avgjorte temaer og til slutt vil jeg presentere ulik forskning knyttet til fordommer, media og religionskritikk.

3.1 Å undervise i kontroversielle temaer

I denne delen av kapittelet vil jeg presentere ulike bidrag knyttet til undervisning av kontroversielle temaer. Å undervise i kontroversielle temaer kan oppleves som utfordrende siden det er temaer som kan vekke sterke følelser, skape konflikt og uenighet (Kerr & Huddleston, 2015, s. 15). En studie som undersøkte hvordan man på best mulig måte kan behandle kontroversielle temaer i undervisning er en studie gjennomført av Emil Sætra (2020).

Studien undersøkte hvordan man på en god måte kan gjennomføre undervisning i kontroversielle temaer og hvilke elementer som må ligge til grunn for en god gjennomføring av undervisning i kontroversielle temaer. Sætra trakk frem tre vesentlige elementer for å kunne gjøre nettopp dette: gode sosiale relasjoner i klassen, passende regler for sosial interaksjon og respekt og toleranse ovenfor hverandre (Sætra, 2020, s. 350). En viktig forutsetning for å kunne etablere god praksis av kontroversielle temaer var at disse elementene både ble møtt av lærer og elever (Sætra, 2020, s. 355). Et annet bidrag på feltet er et svensk bidrag som undersøker skoler og læreres håndtering av kontroverser (Ljunggren & Öst, 2010, s. 18). I studien kom det fram at det både er ytre og interne forhold som påvirker behandling av kontroversielle temaer i undervisning. Ytre forhold baserte seg på temaer som var kontroversielle i det øvrige samfunnet mens de indre forholdene var temaer som var kontroversielle blant elevene. Studien viste dog at ytre forhold ikke frembringer særlige kontroversielle situasjoner i skolen, men det var allikevel noen unntak ved skoler i områder hvor det er sosiale spenninger og hyppigere forekomst av sosiale problemer (Ljunggren & Öst, 2010, s. 37). De interne forholdene varierte og baserte seg i stor grad på lærernes evne til å håndtere kontroverser (Ljunggren & Öst, 2010, s. 38). Det som blant annet kom frem i studien var at de ulike valgene av kommunikasjonsstrategi gjerne ble vurdert ut ifra debattklimaet i klassene og forutsetninger for at elevene kunne opptre selvstendig i diskusjon. Flertall av lærerne mente at elevene både lytter og respekterer andre sine meninger selv om de ikke var like ens egne, og at elevene følte seg trygge under diskusjoner i timene. Det kom allikevel frem at få av lærerne trodde at elever åpent uttrykker meninger som avviker fra flertallets meninger (Ljunggren & Öst, 2010, s. 39). Det er spesielt to ting fra studien til Ljunggren og Öst jeg ønsker å trekke frem, og det er at det er interne forhold som i hovedsak påvirker hvorvidt kontroversielle temaer er kontroversielle i klasserommet. Det andre er hvordan studien så at det var en stor forskjell på hvordan politiske og moralske spørsmål ble behandlet i forhold til om disse temaene var av lokal interesse eller kontroversielle generelt (Ljunggren & Öst, 2010, s. 19).

En annen studie som jeg ønsker å trekke frem er en studie gjennomført av Audun Toft (2020) undersøkte hvordan aktuelle kontroversielle temaer blir behandlet i undervisning. Studien tok utgangspunkt i hvordan religionslærere tematiserte terrorangrepene i Paris 2015 kort tid etter hendelsen, og viste at lærerne syntes det var utfordrende å møte temaet i undervisning (s. 3). Inngang til kontroversielle temaer kan være utfordrende, spesielt når temaene er dagsaktuelle hvor lærere både skal kombinere og tematisere det nyansert nok for elevene og gjøre det aktuelt

i henhold til læreplan og læringsmålene. Studien til Toft viste at ingen av lærerne adresserte terrorhendelsene i Paris direkte, men brukte heller hendelsen som inngang på andre temaer som er relevante for læringsmålene i faget (Toft, 2020, s. 7). Den ene læreren valgte å tematisere hvem som bestemmer hvordan man definerer religion, den andre timen handlet om hvorvidt islam promoterer terrorisme og den tredje timen Toft observerte tok utgangspunkt i en dokumentar som omhandlet britiske jihadister og timen handlet om islamistisk terror og islamisme (Toft, 2020, s. 5-6). Et annet eksempel på utfordring knyttet til kontroversielle temaer i undervisning er studie gjennomført av Silje Andersen (2020). Studiens utgangspunkt er observasjon og intervjuer med lærere på to videregående skoler i Oslo i 2018 (s. 155). Studien undersøkte hvordan læreplaner, elevsammensetning og organisering av skolehverdagen påvirker lærerens vurderinger når de skal gå inn i kontroversielle temaer. Studien viste at faktorer som elevsammensetning, uro og støy, og mangel på tid påvirket hvorvidt man kunne eller ønsket å gå inn i diskusjoner om kontroversielle temaer (Andersen, 2020, s. 158-161). Studien til Andersen viser derfor at det ikke bare er lærerens kompetanse som er vesentlig for å kunne legge opp til diskusjon av kontroversielle temaer, men andre faktorer som påvirker hvorvidt man kan eller velger å behandle de (Andersen, 2020, s. 162). Som studien til Andersen viste kan behandlingen av kontroversielle temaer påvirkes av ulike faktorer som læreren alene ikke kan kontrollere. Europarådets læringsressurs trakk frem stemningskontroll som en utfordring knyttet til å behandle kontroversielle temaer (Kerr & Huddleston, 2015, s. 17). En studie som undersøker meningsmangfold og ubehag i klasserommet er et bidrag fra Johannesen og Røthing (2022). I deres studie undersøker de hvordan ubehag oppleves i møte med meningsmangfold i klasserommet. Studien tar utgangspunkt i observasjoner av undervisningstimer og intervjuer med elever fra tre ulike skoler hvor elevsammensetningen er variert i hver klasse (Johannesen & Røthing, 2022, s. 6). Studien fremmer tre ulike situasjoner fra de tre klassene hvor meningsmangfold kunne bli utfordrende. I det første eksempelet refererer forskerne til situasjonen som forekommer som «høylytt meningsmangfold» hvor noen muslimske elever avbryter og protesterer høylytt mot presentasjon om islam som elever med majoritetsnorsk bakgrunn presenterer (Johannesen & Røthing, 2022, s. 7). Jentene med majoritetsnorsk bakgrunn syntes det var utfordrende å skulle uttale seg om islam fordi de stod i fare for å bli tilskrevet meninger basert på det de presenterte, og de syntes også det var vanskelig å skulle gå i diskusjon med de muslimske jentene som protesterte eller mente representasjonen som ble gjort av islam var feil (Johannesen & Røthing, 2022, s. 8). Det andre

eksempelet som blir fremmet er det som blir kalt for «ubehagelig meningsmangfold» hvor en diskusjon mellom to elever forekommer. I denne situasjonen er det også islam som er tema og det oppstår en diskusjon mellom en gutt med majoritetsnorsk bakgrunn og muslimsk jente om hijabbruk hvor den majoritetsnorske eleven foreslår at bruk av hijab nødvendigvis ikke alltid er frivillig. I denne situasjonen opplevde flere andre elever diskusjonen som ubehagelig og vanskelig å håndtere fordi den majoritetsnorske eleven ble av de andre sett på en som ofte uttalte seg og ytret seg, mens den muslimske jenten som en som ofte var stille og ikke så noe, og når hun valgte å si imot så opplevde de andre elevene situasjonen som ubehagelig denne eleven (Johannesen & Røthing, 2022, s. 8). Det siste eksempelet er fra en undervisningssituasjon hvor «uakseptabelt meningsmangfold» kommer frem. I denne situasjonen kommer det frem at en elev med konservativ religiøs bakgrunn opplevde at noen meninger ble ansett som uakseptable eller udiskutable. Han opplevde at man ikke kunne være negativ til homofili og at det ikke var rom for å diskutere ulike syn på homofili eller kjønnsroller. I denne situasjonen ble det ikke en diskusjon knyttet til temaet fordi denne meningen ble nedslått og ansett som uakseptabel blant de andre medelevene (Johannesen & Røthing, 2022, s. 9). Denne studien viser hvordan ubehag i noen situasjoner kan begrense diskusjon og hindre læring og refleksjon gjennom meningsbryting. Den viser også hvordan dynamikken og sammensettingen av elever kan påvirke hvordan meningsmangfold kommer til uttrykk, og belyser utfordringen knyttet til temaer som vekker sterke følelser og ubehag, og det kommer frem at uenighet og ubehag er noe man ønsker å unngå (Johannesen & Røthing, 2022, s. 12).

3.1.1 Følelsers rolle i møte med kontroversielle temaer i undervisning

Som nevnt tidligere er følelsers rolle i møte med kontroversielle temaer i klasserommet lite undersøkt tidligere. Det er allikevel noen bidrag knyttet til dette jeg ønsker å trekke frem. En studie som jeg ønsker å trekke frem er en studie gjennomført av Anker og von der Lippe (2015) i kjølvannet av 22. juli. Studien viste at lærere syntes det var utfordrende å tematisere 22. juli som kontroversielt tema i skolen. Mangel på tid og kompetanse var hovedelementene for hvorfor lærerne opplevde det som utfordrende å gå dypt inn i kontroversielle temaer (s. 266). Samtidig hadde lærerne også et ønske om å beskytte elevene, og lot være å ta opp tematikken som en form for omsorg ovenfor elevene (Anker & von der Lippe, 2015, s. 165). Ett annet bidrag er fra Sverige og Karin Flesner (2020). Hun gjennomførte en studie med formål om å analysere hvordan konflikt i Midtøsten blir behandlet i svensk skole (s. 6). Studiens

utgangspunkt er observasjoner av religions- og samfunnsfagstimer i svensk videregående og voksenopplæring. Det er i tillegg blitt gjennomført individuelle intervjuer med lærere og fokusgrupper med elever (Flesner, 2020, s. 6). Studiens hensikt var å undersøke hvordan lærere møtte kontroversielle temaer i undervisning knyttet til konflikt i Midøsten. Blant de sentrale funnene i studien viste at noen kontroversielle temaer ble unngått. Det var ulike grunner for hvorfor unngåelse til kontroversielle temaer ble valgt. Noen av lærerne tematiserte behovet for å styre diskusjonene bort fra emosjonelle ladde temaer. De begrunnet behovet for dette med at de var redde for å miste kontroll i klasserommet eller at de ønsket at alle elever skulle føle seg trygge i klasserommet (Flesner, 2020, s. 9). Mangel på dybdekunnskap om noen temaer og tid for å behandle temaene nyansert og ordentlig var også grunner for hvorfor man valgte å ikke gå inn i kontroversielle temaer (Flesner, 2020, s. 10). Studien kartla ulike møter med kontroversielle temaer i undervisning og tilnærmingene som kom frem var som nevnt *unngåelse, fornektelse* av kontroversen, undervisning av kontroversielle temaer gjennom provokasjon, representasjon av ulike perspektiver eller ved å skape empati (Flesner, 2020, s. 15). Studien viste at de ulike lærerne benyttet seg av ulike tilnærminger i møte med ulike temaer. Det kom også frem at temaer ikke ble ansett som kontroversielle ut ifra *det epistemiske kriteriet* til temaet, men hvorvidt temaet vekket sterke følelser blant elevene eller lærerne (Flesner, 2020, s. 16). En annen studie jeg ønsker å trekke frem er fra Emil Sætra (2021). Sætra undersøkte følelsers rolle i diskusjoner om kontroversielle temaer i norsk videregående skole. Studien tar utgangspunkt i kvalitative intervju med lærere og elever ved norsk videregående skole (s. 4). Sætra utforsker hvilken rolle emosjoner spiller i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle temaer, og belyser hvordan den affektive dynamikken og emosjonelle kompleksiteten er knyttet til undervisning av kontroversielle temaer (Sætra, 2021, s. 2). Studien til Sætra viste at følelser spiller en viktig rolle i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle temaer. Studien viste blant annet hvor sentralt følelser er i å starte og opprettholde klasseromsdiskusjoner om kontroversielle temaer. Den viser også at hensyn til følelser og følelsers synliggjøring er en del av hvordan kontroversielle temaer møtes og behandles i undervisning (Sætra, 2021, s. 8). Disse tre bidragene viser ikke bare at kontroversielle temaer vekker sterke følelser hos elevene, men at følelsers rolle påvirker hvordan man velger å behandle kontroversielle temaer og hvorvidt man velger å behandle de i undervisning.

3.2 Kontroversielle temaer som åpne eller avgjorte

Hand (2008) argumenterer for at definisjonen av kontroversielle temaer er avhengig av et *epistemisk kriterium* fordi selv om noen temaer kan skape uenighet eller vekke sterke følelser er det allikevel noen temaer som kan forstås som avgjorte (s. 217). Hand foreslo derfor at man i undervisning kan skille mellom temaer som er kontroversielle og temaer som bør undervises som kontroversielle, altså åpne eller avgjorte temaer (Hand, 2008, s. 214). Jeg vil derfor trekke frem tre bidrag som går nærmere inn i diskusjonen knyttet til kontroversielle temaer som åpne eller avgjorte.

Jeg vil starte med å trekke frem en artikkel fra Hand (2007) hvor han argumenterer for det *epistemiske* kriteriet ved å diskutere hvorvidt man skal undervise homoseksualitet som et kontroversielt tema. I artikkelen tar Hand utgangspunkt i det *epistemiske* kriteriet, og argumenterer for at homoseksualitet ikke tilfredsstiller kriteriet og bør derfor heller ikke undervises som et åpent kontroversielt tema. Han argumenterer for at den moralske kritikken eller innvendingene mot homofili er rasjonelt uforsvarlige, og man bør derfor legge opp til at det i denne saken finnes et avgjort, riktig svar selv om temaet skaper uenighet (Hand, 2007, s. 80) Med dette som utgangspunkt argumenterer Hand for at selv om det er ulike meninger, at et tema kan vekke sterke følelser eller skape splid er det allikevel i noen tilfeller grunnlag for at det er rasjonelle eller moralske faktorer for at noen temaer kan anses som avgjorte og at man derfor ikke kan undervise alle temaer som kontroversielle hvor man åpent legger frem en balansert tilnærming til temaet (Hand, 2007, s. 70). En studie gjort av Kari Flesner fra 2017 setter søkelys på undervisning i kontroversielle temaer i mangfoldige klasserom (Flesner, 2020). Studien er basert på observasjon, fokusgrupper med elever og individuelle intervjuer med lærere i svensk videregående skole (Flesner, 2020, s. 6). Studien identifiserte hvordan kontroversielle temaer ble undervist som «åpne» kontroversielle temaer og «avgjorte» kontroversielle temaer. Altså hvilke temaer som ble undervist og lagt frem av lærere som diskuterbare og uenighet, eller noe som ble undervist som noe rett eller galt og avgjort. Temaer som ble undervist som åpne og uavgjorte temaer var ulike tolkninger av religioner, helligdager i religionspluralistiske samfunn, tilgivelse, Israel/Palestina-konflikten og abort. Temaer som ble undervist som avgjort på sin side var omskjæring av kvinner, tvangs- og barneekteskap og likestilling mellom kjønn (Flesner, 2020, s. 7). Flesners studie viste at ved å undervise temaer som «avgjort» kunne bidra til økt konflikt og ved at læreren underviste et alternativ som «bedre»

enn det andre kunne bidra til mindre nyansering og diskusjon knyttet til temaet (Flesner, 2020, s. 19). Et annet bidrag til diskusjonen knyttet til definisjon av kontroversielle temaer som jeg ønsker å trekke frem er fra von der Lippe (2021). Von der Lippe (2021) setter søkelys på hvordan kontroversielle temaer blir ansett som avgjort eller åpne ikke nødvendigvis er en selvfølge (s. 408). For å illustrere nettopp dette tar von der Lippe utgangspunkt i rituell omskjæring. Von der Lippe trekker blant annet frem at hvorvidt omskjæring er kontroversielt kommer an på kontekst, og selv om man i noen kontekster kan anse omskjæring som avgjort er det i andre settinger et åpent tema uten like klare føringer (von der Lippe, 2021, s. 402). Von der Lippe peker på det kan være viktig for elevers læring å ikke legge føringer for hva som er rasjonelt avgjort i alle tilfeller fordi det kan begrense deres muligheter til å utvikle rasjonelle tanker og argumenter (von der Lippe, 2021, s. 408). Utfordringen med en normativ tilnærming som det *epistemiske kriteriet* krever er at det kan bli for trangt og det tar ikke hensyn til at kunnskap er noe som utvikles og forhandles mellom ulike aktører. Som bidragene til Flesner (2020) og von der Lippe (2021) viser kan en normativ tilnærming til kontroversielle temaer bidra til mindre nyansering og økt konflikt.

3.3 Fordommer, media og religionskritikk

I denne delen av kapittelet vil ulike forskningsbidrag knyttet til fordommer, mediebruk i skolen og religionskritikk presenteres. Som vist over ble ulike bidrag knyttet til diskusjonen av det epistemiske kriteriet til kontroversielle temaer presentert, og som Hand (2008) argumenterte for er det noen temaer som kan skape uenighet som allikevel ikke bør undervises som noe kontroversielt siden det finnes et moralsk og rasjonelt riktig svar. Selv om fordommer kan forstås som en slik art kan det allikevel være noen temaer i religionsundervisning som kan vekke fordommer eller som elevene har fordommer om. Dette kan derfor også bidra til å gjøre at det blir kontroversielt å behandle disse temaene i undervisning. At man har fordommer om noe eller noen vil si at man har en forutinntatthet eller forhåndsoppfatning om at noe eller noen er på en viss måte. Fordommer kan komme til uttrykk på ulike måter og de kan være både ment som humoristiske, snille og som kompliment eller være av en mer negativ karakter og dreie mot gruppefiendtlige holdninger og hatefulle ytringer (von der Lippe, 2021, s. 14). Fordommer og forkunnskaper som elever besitter tas med inn i undervisning, og kan også være en kilde til at noen temaer blir kontroversielle. Det kan også være forutinntatte forestillinger om ulike kontroversielle temaer. Behandling av temaer som anses å være kontroversielle kan derfor være

viktig i forebygging av fordomsfulle forestillinger (se Toft, 2021; Myrebøe & Røthing, 2021; von der Lippe, 2021). Media er ikke bare en del av elevers hverdag på fritiden, men har også blitt en større integrert del av elevenes skolehverdag. Med tilgang på media og digital kommunikasjon blir elever også utsatt for konflikter og kontroversielle temaer, og de er mer bevisst på hva som skjer i verden enn noen gang før (Huddleston & Kerr, 2017, s. 11). Media er derfor en viktig kilde for tilgang på kontroversielle temaer og kan brukes som en ressurs i undervisning når kontroversielle temaer blir behandlet. Ett av religionsfagets hovedområder er at det skal være religionskritisk, og det presiseres i fagets læreplan at det er et viktig verktøy for å kunne få en helhetlig og balansert forståelse av religionene (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Kritik av religion er ikke nødvendigvis alltid faglig og kan også bidra til å skape kontroverser eller være kritikk av kontroversielle temaer.

3.3.1 Fordommer

For å forstå mekanismene i fordommer har Toft (2021) etablert en inndeling som baseres på innholdsmessige, assosiative og affektive elementer som både kan virke sammen, men er også knyttet til forståelse, kategorisering, følelser og verdier. Det er viktig å forstå dette samspillet hvis man skal tematisere fordommer eller temaer som elever kan ha fordommer om (s. 163-164). Fordommer er en kombinasjon av et samspill mellom det kognitive og holdninger. Det må være en holdning som er relatert til en forestilling (Toft, 2021, s. 162). I religionsfaget har man muligheten til å motarbeide fordommer og utfordre generaliseringer ved bruk av faglig innhold. Et mål med undervisning er at elevene skal ha nyansert kunnskap som utfordrer fordommer og generalisering basert på lite kunnskap om grupperinger. Det er allikevel ikke slik at man forebygger fordommer ved å kun setter søkelys på kunnskap eller det Toft kaller for *innholdselementet* (Toft, 2021, s. 164). Fordommer er et resultat av kombinasjon av de to andre elementene også (assosiative og affektive) og ved å kun se på innholdselementet vil man stå i fare for å aktivere disse mekanismene (Toft, 2021, s. 164). Innholdselementet baseres derfor på å gi elevene kunnskap om et tema i håp om at forutinntatte holdninger eller fordommer basert på liten kunnskap skal kunne endres. På sin side baserer assosiative elementer seg på at mennesker i sin natur både bevisst og ubevisst plasserer andre i bås og kategoriserer hverandre ut fra den kognitive forståelsen av andre (Toft, 2021, s. 165). Det vil si at elevene har disse assosiasjonene om andre grupper eller mennesker basert på deres egen subjektive forståelse og kognitive innhold. Dette kan føre til at man kan skape feilaktige eller unyanserte forståelser

som bidrar til fordommer, stereotyper eller generalisering. Det er allikevel et skille mellom bevisste fordommer hvor man har skapt negative forestillinger til noen grupper og stereotyper som er skapt prekognitivt, men allikevel inneholder negative generaliseringer av andre (Toft, 2021, s. 165). Stereotyper er ikke noe vi bør kvitte oss med eller prøve å unngå, men heller prøve å minimere og prøve å unngå og diskriminere andre på grunn av disse ved å bevisst overprøve de fordomsfulle impulsene som stammer fra de prekognitive kategoriseringene (Iversen, 2014, s. 44-45). Siden disse assosiative elementene er med elevene inn i undervisning er det viktig at lærere er bevisst på dette når de går inn i undervisning av temaer som kan inneholde mange fordommer eller negative stereotyper. Toft viser til at om man for eksempel velger å konfrontere negative stereotyper direkte kan dette ha en motsatt effekt og forsterke tilgjengeligheten til stereotypien (Toft, 2021, s. 166). Det affektive spiller roller i menneskers kognitive prosesser som i hukommelsen, oppmerksomhet og læring. For eksempel så kan man oppleve forsterket motstand når fordommer blir utfordret, og i mange situasjoner viser det seg at mennesker ikke nødvendigvis baserer meningene sine på faktagrunnlag (Toft, 2021, s. 167). Det affektive er både sosialt og individuelt og kan skape en tilhørighet til noen og avstand ved andre, og derfor er det affektive elementet en viktig del av opprettholdelsen av fordommer (Ahmed, 2014, s. 8; Toft, 2021, s. 167). Iversen peker på at i diskusjoner eller uenighet så er debattanter villige til å heller finne sterke argumenter for det de mener fremfor å endre standpunkt (Iversen, 2014, s. 35). Religionsfaget er et fag som tar opp temaer som kan påvirke det affektive og studien til Toft viste at hvis spesifikke fordommer ble tatt opp i undervisning var det minst effektivt for dem som innehar de fordomsfulle tankene, og fordommene kunne derfor forbli uendret eller til og med forsterket (Toft, 2021, s. 168). Toft mener at det affektive har mye å si på hvordan vi tilegner oss, vurderer og sosialt forhandler kunnskap, og kan være en påvirkning til at fordommer kan forbli fakta-resistente (Toft, 2021, s. 169).

Et annet bidrag som setter søkelyst på fordommer er en studie basert på intervjuer med 20 lærere, og deres opplevelser og praksis i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. Studien undersøker kompleksiteten av læreres rolle når nedsettende ytringer dukker opp i forbindelse med undervisning (Myrebøe og Røthing, 2021, s. 70). I undervisning generelt, men kanskje fag som religions spesielt vil temaer dukke opp som åpner opp for at elevene kan dele holdningene sine, også holdninger som kan virke nedsettende eller fordomsfulle mot minoriteter. I studien til Myrebøe og Røthing kom det blant annet frem i et intervju at en elev hadde ytret seg negativt om jøder i en time om Israel og Palestina, læreren

opplevde elevens ytringer som overraskende og måtte inngå et kompromiss med eleven siden eleven ikke ville ikke umiddelbart endre sitt syn (Myrebøe og Røthing, 2021, s. 71-72). Læreres rolle ved å både ta opp tematikk som er kontroversiell samtidig som de skal ivareta elevene er en hårfin balanse, og vurderingen er avhengig av lærerens pedagogiske skjønn (Myrebøe og Røthing, 2021, s. 65). Studien så at lærere hele tiden i tråd med temaer som tas opp i undervisning, regelverk og etisk skjønn må utøve dømmekraft på hva som er nedsettende ytringer og hvordan de skal møte disse ytringene (Myrebøe og Røthing, 2021, s. 80).

3.3.2 Medias tilstedeværelse i undervisning

I dagens skolehverdag er mediaverktøy en stor del av elevenes skolehverdag, og brukes på ulike måter. Elevene som vokser opp i dag lever også i en tid med konstant trykk fra massemedia og ulike digitale kommunikasjonsaktører. Med denne konstante tilgangen medfører det også at elevene blir utsatt for konflikter og annen problematikk i det øvrige samfunnet (Huddleston & Kerr, 2017, s. 10). Digitale verktøy og medier er også i stor grad blitt en del av undervisningssituasjoner, og enten om de digitale verktøyene er til stede i timen i form av bærbare PC-er eller fremvisning av undervisningsopplegg brukes også mediekilder flittig som undervisningsmateriale (se Lied & Toft, 2018; Toft, 2017). En studie jeg ønsker å trekke frem som setter søkelys på bruk av media i undervisningssammenheng er fra Lied og Toft (2018). De undersøkte hvordan media og teknologi aktivt brukes som en del av undervisningen og studien tar utgangspunkt i observasjoner i religionsklasser i norsk videregående skole. Studien fant blant annet at bærbare datamaskiner utgjorde en viktig del av undervisningen, og både læreren og elevene brukte datamaskiner som verktøy i undervisning (Lied & Toft, 2018, s. 245). Det kom også frem at internettkilder ble hyppig brukt av elevene i undervisning (Lied & Toft, 2018, s. 246). Studien så at mediematerialet som ble brukt i undervisning hovedsakelig fokuserte på konflikter og kontroverser knyttet til religion, og denne bruken bidro til en forsterking og reproduisering av stereotypier om religion (Lied & Toft, 2018, 257). Denne studiens fokus var hvordan mediemateriale ble brukt i religionsundervisning, men media kan påvirke undervisning i faget også på en indirekte måte. En studie gjennomført av Audun Toft (2017) undersøkte han hvordan medierepresentasjoner av konflikt og religion påvirker undervisning og klasseromsdiskusjoner om islam. Bakgrunnen for studien var for å undersøke om det var stigma knyttet til islam og å være muslim i klasserommet (s. 34). Gjennom intervjuer med elever med islamsk bakgrunn kom det frem at elevene kunne oppleve at sine medelevers

holdning og tanker knyttet til islam var formet av media. Medias søkelys på konflikt, særlig da knyttet til islam ble derfor med å skape en fordom om islam som en konfliktfull religion (Toft, 2017, s. 40). Elevene opplevde at undervisningen om islam var annerledes enn undervisning om de andre religionene, og når det kom til islam så var det mer søkelys på dagsaktuelle hendelser enn selve innholdet i religionen (Toft, 2017, s. 40). Læreplanen har føringer for dagsaktuelle hendelser og faget skal behandle «grunnleggende spørsmål knyttet til religionens rolle i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Læreplanen presiserer ikke hvilke religiøse retninger denne delen skal gjelde, men observasjonene gjennomført av Toft viste at konflikten i Syria, integrering av flyktninger, terrorangrep i Europa og radikaliserings i Norge var temaer som ble tatt opp og diskutert i klasserommene, og ofte spilte islam en sentral rolle i tematiseringen av disse (Toft, 2017, s. 41).

3.3.3 Religionskritikk

Man kan dele religionskritikk inn i to kategorier: *ekstern* religionskritikk og *intern* religionskritikk (Andreassen, 2016, s. 138). Ekstern religionskritikk er kritikk om religion fra eksterne aktører, og eksempler på dette er kritikk fra filosofien, psykologien eller naturvitenskap. Denne kritikken baserer seg ofte på religion som fenomen (Andreassen, 2016, s. 138). Den interne religionskritikken er kritikk fra religiøse aktører og baserer seg gjerne på kritikk mot en spesifikk religiøs tradisjon eller kritikk hvor man fremmer en bedre eller mer ekte forståelse av religionen som mål eller tradisjon (Andreassen, 2016, s. 138). I samfunn hvor det er mangfoldighet, pluralisme og forskjeller vil det også eksistere konflikt. Forskjeller vil ikke nødvendigvis være problemfrie, men konflikt trenger heller ikke bety at det er samfunn hvor man ikke kan sameksistere og at det er voldelige og alvorlige konflikter. Konflikter kan også bety uenighet, forskjellige livssyn og synspunkt. I et samfunn hvor forskjellige livssyn og religioner sameksisterer vil det kunne være konflikter, uenigheter og forskjeller i meninger og oppfatninger. Dette vil også være naturlig i klasserom hvor forskjellene også eksisterer (Andreassen, 2016, s. 143). Religionskritikk og religionskunnskap er satt i læreplanen for religionsfaget i videregående skole som et av fagets hovedområder. Dette hovedområdet handler om at elevene skal utvikle ferdigheter og kunnskap om religioner og livssyn globalt, nasjonalt og lokalt og de skal utvikle verktøy for å kunne utvikle en helhetlig og balansert forståelse av religionene som presenteres i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Selv om det er viktig å ha et kritisk perspektiv for å kunne utvikle evne til å få helhetlig og balansert

forståelse så kan allikevel noe kritikk virke fordomsfull, unyansert eller feil. En studie jeg vil trekke frem som undersøkte dette er fra Hammer og Schanke (2018) som identifiserte ulike former for kritikk som ble fremmet blant elever i religionsundervisning på ungdomstrinnet. Hammer og Schanke deler religionskritikk fra elever inn i tre kategorier: *moralsk kritikk*, *sekulær kritikk* og *latterliggjøring av religion* (s. 9). Moralsk kritikk er kritikk rettet mot praksiser og regler i religioner, og det er spesielt islamsk praksis og regler som blir kritisert av elevene mens de andre religiøse retningene slipper noe lettere unna (Hammer & Schanke, 2018, s. 9). Sekulær kritikk baserer seg på at religion er noe problematisk og er i motsetning til vitenskap. Kritikken definerer også gjerne religion som noe umoderne og utdatert (Hammer & Schanke, 2018, s. 9). Den siste kategorien er latterliggjøring hvor religion gjerne blir fremmet som noe fremmed og rart av elevene. Denne latterliggjøringen kan omhandle alt fra religioner til spesifikke retninger, sekter eller individer (Hammer & Schanke, 2018, s. 10). Studien viste at kritikken mot religionene gjerne var basert på stereotyper, fordommer og kunne være generaliserende (Hammer & Schanke, 2018, s. 12).

4 Teori

I denne delen vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for avhandlingen. Kapittelet er delt opp i tre hoveddeler: 1) Demokratiteori, 2) Affekt og emosjoner og 3) Undervisningsstrategier. Den første delen av kapittelet vil se nærmere på demokratiteori og presentere ulike teoretiske bidrag til demokratiforståelsen. Deretter vil jeg gjøre rede for affeksjonsteori og hvordan affekt er knyttet til objekter, identitet og det politiske kollektivet. Til slutt vil jeg presentere ulike undervisningsstrategier utviklet av Hess (2004) og Stray & Sætra (2016). Hess har utviklet fire forståelser for hvordan lærere møter kontroversielle temaer i undervisning, mens Stray & Sætra har utviklet ulike måter man kan legge til rette for diskusjon av kontroversielle temaer i undervisning. I den samme delen vil jeg også gjøre rede for begrepet *trygt rom* og kritikken knyttet til konseptet. Disse teoriene vil senere bli anvendt i avhandlingens diskusjonskapittel.

4.1 Demokratiteori

I denne delen vil ulike demokratiteorier og forståelser av demokratiet presenteres. Demokratiopplæring er som nevnt en viktig del av skolens samfunnsmandat, og lærere kan velge ulike tilnærminger til å lære elevene om demokratiet eller lære demokratiske aktiviteter som debatt, kommunikasjon og diskusjon (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 29). Å diskutere

kontroversielle temaer kan gi elevene kunnskap om demokratisk medborgerskap samtidig utvikle viktige demokratiske ferdigheter som å gå i dialog med andre og håndtere uenighet (Huddleston & Kerr, 2017, s. 11).

4.1.1 Deliberativ demokratitradisjon

Deliberativ kan oversettes til samtale eller dialog, og det er også dette som er grunnlaget for denne tradisjonen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Den *deliberative* demokratitradisjonen har de senere tiårene blitt mye omdiskutert innen politisk teori, men har også skapt interesse innenfor demokratisk utdanning (Samuelsson, 2016, s. 1). Et viktig element i den *deliberative* demokratitradisjonen er dens forståelse av at demokratisk politikk ikke bare er ved valg og representasjon, men i felles samtale med felles beslutningstaking (Samuelsson, 2016, s. 2). John Dewey og Jürgen Habermas er de som er mest kjent for å fremme ideen om den *deliberative* demokratitradisjonen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Den tar utgangspunkt i at i alle sosiale fellesskap finnes det en form for felles interesse og siden denne felles interessen eksisterer oppstår det også et felles behov for å løse disse. Denne demokratitradisjonen baserer seg derfor på kommunikasjon og samtale mellom samfunnets deltakere og handler ikke bare om politisk konflikt som preferanse, men som verdispørsmål (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Det *deliberative* demokratiet legger til grunn for at det er et distinktville skille mellom det offentlige og private, og det offentlige rommet er et rom for kommunikasjon av ytringer og rasjonell diskusjon. Offentligheten forstås ikke som en institusjon eller et system, men et sosialt rom hvor samfunnets deltakere kan møtes og diskutere (Gentikow, 2009, s. 66). En god *deliberativ* prosess er derfor en kommunikativ situasjon hvor alle kan bidra, har lik stemme og kan snakke fritt og ærlig uten interne eller eksterne begrensninger (Samuelsson, 2016, s. 2). Habermas mener det ideelle *deliberative* demokratiet er uforstyrret kommunikasjon hvor det er en felles forståelse for at man kan diskutere sosiale mål og verdier på en rasjonell måte slik at man kan oppnå en enighet som samfunnet bør etterstrebe. Med andre ord så er uforstyrret kommunikasjon oppnådd når makten i det bedre argument vinner (Furseth, 2021, s. 118). Habermas mener at hvis et samfunn skal kunne fungere og løse felles problemer sammen er det nødvendig med en felles forståelse av krav for samtalen. Habermas mener at man er avhengig av at deltakerne snakker sant, de må være oppriktige i det de sier og det deltakerne uttaler må være riktig i forhold til konteksten de befinner seg i (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Individet blir bevisst hvem den er og hvem den ønsker å være kun gjennom offentlig kommunikasjon

med andre som har sine identiteter i kraft av de samme tradisjoner og de samme dannelsesprosesser (Habermas, 1995, s. 35). Denne demokratitradisjonen baserer seg derfor på at samfunnets deltakere gjennom rasjonell samtale kommer til en felles enighet hvor det beste argument vinner (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 43). Det er derfor en form for demokrati som krever mer av samfunnets borgere fordi det er avhengig av at grupper eller personer deltar aktivt i den demokratiske prosessen (Stray, 2011, s. 27).

4.1.2 Deliberativt demokrati i utdanning

Som nevnt over har den *deliberative* demokratitradisjonen også skapt interesse innen utdanning (Samuelsson, 2016, s. 2). Den *deliberative* demokratitradisjonen handler om å gå i samtale og kommunisere, og kan derfor være en god mulighet å lære om demokrati gjennom dialog og kommunikasjon (Englund, 2006, s. 503). Utdanning for *deliberativt* demokrati kan lære fremtidige borgere hvordan de skal fremføre argumenter, underbygge disse argumentene med begrunnelser, lytte til og reflektere over hva andre sier samtidig som de som de skal forsøke å komme til en kollektiv konklusjon med de andre deltakerne i klassen (Samuelsson, 2016, s. 8). Englund (2006) forsøker å karakterisere ideen om *deliberativ* kommunikasjon i skolen, og deler disse karakteristikkene inn i fem kategorier. *Deliberativ* kommunikasjon innebærer kommunikasjon der: a) ulike synspunkter blir konfrontert med hverandre og argumenter for de ulike synspunktene får tid og rom til å bli formulert og presentert, b) det er toleranse og respekt for den motstanderen og deltakerne lærer å lytte til den andres argumentasjon, c) elementer av kollektiv viljedannelse er til stede, altså at man forsøker å oppnå konsensus eller å rette oppmerksomheten mot forskjeller, d) autoriteter eller tradisjonelle synspunkter kan stilles spørsmålsteget ved, og det er muligheter for å utfordre sin egen tradisjon og e) det er rom for elevene til å kommunisere og overveie uten lærerkontroll, det vil si i argumenterende diskusjoner mellom elever med sikte på å løse problemer eller belyse dem fra ulike synsvinkler (s. 512). Ifølge Englund representerer de tre første kriteriene den indre kjernen i *deliberativ* kommunikasjon, altså begrunnelseskravet, det reflekterende kravet og konsensuskravet. Dersom en klasseromsdiskusjon foregår etter disse kriteriene vil elevene få mulighet til å øve seg på å argumentere, begrunne og lytte til andre samtidig som de er en del av en kollektiv beslutningsprosess (Englund, 2006, s. 513). Det fjerde kriteriet på sin side avhenger av at skolen er en offentlig sfære med rom for pluralisme. Det vil si at skolen ikke i hovedsak skal ta utgangspunkt i verdier elevene har fått fra hjemmet og følge disse, men at den heller skal

presentere ulike syn og verdier rundt ulike spørsmål som finnes i samfunnet og argumenter for og imot skal kunne fremlegges (Englund, 2006, s. 514). En utfordring knyttet til dette som Englund fremmer er at verdiene og synspunktene elevene har med seg inn i klasserommet som er lært ved sosialisering og i hjemmet kan bli utfordret og potensielt bli konfrontert (Englund, 2006, s. 514). Lærerrollen er sentral i de fire første kategoriene, og da spesielt lærerens evne til å lede, lærerens makt, ansvar og dømmekraft. I den femte kategorien på sin side er lærerens rolle noe annerledes fordi her skal læreren fremfor å være en deltaker i diskusjonens heller fungere som en ordstyrer som holder kontroll over diskusjonen som hovedsakelig foregår mellom elevene (Englund, 2006, s. 515).

4.1.3 Agonistisk pluralisme

Den *deliberative* tradisjonen har fått ulike kritikker. En som har kritisert denne formen for demokrati er professor i politisk teori, Chantal Mouffe (Moe, 2006, s. 159). Mouffe fremmer det *agonistiske* perspektivet som omhandler de positive aspektene ved politisk konflikt og at politisk konflikt ikke er noe som skal løses, men som heller hele tiden bør finnes rundt oss (Mouffe, 2003, s. 123). Hun mener at det er et klart skille mellom det politiske og politikk, hvor det politiske er en agonistisk dimensjon, altså en dimensjon av konflikt som alltid vil være en del av samfunnet, og politikk er praksiser, språkspill og institusjoner som skal skape orden i konfliktene (Moe, 2006, s. 160). Flere av demokratitradisjonene, blant annet den *deliberative* tradisjonen forstår samfunnets borgere som individer og disse er ifølge Mouffe for individualistiske (Moe, 2006, s. 160). Mouffe mener at siden politiske identiteter alltid er en kollektiv identitet vil det derfor danne et felles «oss», og når et felles «oss» dannes vil det automatisk avgrenses til de andre som blir et «dem», og ved denne dannelsen vil det derfor kunne oppstå en venn/fiende-relasjon hvor man deler samme oppfatninger og meninger som noen og ulike fra andre (Mouffe, 2003, s. 122). Det er derfor, ifølge Mouffes argument ikke ønskelig å prøve og oppnå enighet, men man bør heller prøve å etablere en *agonistisk pluralisme* som anerkjenner uenighet og konflikt (Mouffe, 2003, s. 123). En av Mouffes kritikker til det *deliberative* demokratiet er at den søker konsensus. Hun mener at ønsket om å oppnå en slik konsensus kan mobilisere krefter som potensielt kan sette demokratiet i fare (Moe, 2009, s. 161). Hun mener at ved at man hele tiden prøver å etablere en konsensus hvor det beste argumentet vinner vil det bidra til å skape nye kollektive identitetsformer som ikke deler denne enigheten. Hun peker blant annet på at dette er en årsak til at folk søker seg mot ekstremt høyre

eller ekstremt venstre. Hun mener det derfor er viktig å erkjenne uenighet og at man skal prøve å etablere et demokrati som har rom for konflikter og uenighet og ikke en eliminering av motstanderen og dens meninger (Moe, 2009, s. 160). Den *deliberative* demokratitradisjonen peker på den rasjonelle diskusjonen, og lar være å beskrive betydningen av følelsesmessige dimensjoner som er til stede i dannelsen av kollektive identiteter (Moe, 2009, s. 161). Et av hovedproblemene med den *deliberative* demokratitradisjonen er at i sitt fokus på fornuft har klart å undervurdere følelsers rolle i borgeres samfunnsdeltakelse (Sætra, 2021, s. 2). Mouffe vil derfor ikke eliminere lidenskap eller forvise den til en privat sfære slik den *deliberative* modellen foreslår, men heller mobilisere lidenskapen i det demokratiske arbeidet fordi man kan ikke forstå demokratisk politikk uten å erkjenne at lidenskap er en drivkraft i det politiske (Mouffe, 2003, s. 123).

4.1.4 Det offentlige og private

Som vist over fremmes to ulike forståelser av det offentlige og hva det offentlige er. Habermas argumenterer for at det offentlige er et møtested for samfunnets deltakere hvor en rasjonell diskusjon kan finne sted og at den kan oppstå en rasjonell konsensus om det beste argumentet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Med denne forståelsen av det offentlige forvises eller elimineres lidenskap, og det er akkurat dette Mouffe er uenig i, og kritiserer den *deliberative* demokratitradisjonen for. Hun peker på at den offentlige og private personen nødvendigvis ikke er to separate individer, og selv om man i offentligheten kan anses som samfunnsborger kan man også være mor, kristen og kvinne (Mouffe, 2003, s. 122). Mouffe mener at det er viktig å anerkjenne at det private og offentlige glir inn i hverandre og at politiske meninger kan formes av følelser som lidenskap på bakgrunn av vår offentlige og private rolle (Mouffe, 2003, s. 123). Det er også denne lidenskapen som skaper kollektive identiteter, og hun mener derfor at man ikke skal forvise lidenskapen til det private rom, men heller mobilisere dem for å skape kollektive identitetsformer for å oppnå demokratiske mål (Moe, 2009, s. 161).

4.1.5 Uenighetsfellesskap

En annen måte å forstå demokratiet på er å se på det som et *uenighetsfellesskap*. Lars L. Iversen (2014) defineres uenighetsfellesskap slik: «et *uenighetsfellesskap* er en gruppe mennesker med ulike meninger som er i en felles prosess for å løse et problem eller utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Et eksempel på et slikt fellesskap kan være klasserom hvor mennesker er satt sammen med andre mennesker hvor de selv ikke kan kontrollere sammensettingen, men gruppen

allikevel greier å eksistere sammen til tross for uenighet (Iversen, 2014, s. 13). I motsetning til *enighetsfellesskap* er *uenighetsfellesskap* et fellesskap med en etablert respekt og aksept på at man er uenige, men allikevel kan være deltakere av det samme fellesskapet (Iversen, 2020, s. 3). Iversen foreslår *uenighetsfellesskap* som et nytt blikk på demokratisk samhandling (Iversen, 2014, s. 11). Europarådets læringsressurs peker også på viktigheten av uenighet:

Å lære seg å gå i dialog med og respektere mennesker som har andre verdier enn en selv, står sentralt i den demokratiske prosessen. Det er nødvendig for å beskytte og styrke demokratiet og fremme en kultur tuftet på menneskerettigheter (Kerr & Huddleston, 2015, s.7)

Et *enighetsfellesskap* på sin side er basert på at man skaper fellesskap basert på enighet, likhet eller felles verdier. Å basere identitet på verdier kan være ødeleggende fordi verdiretorikken kan ekskludere de som ikke kjenner seg igjen i disse verdiene eller de som ikke relaterer seg helt til disse (Iversen, 2014, s. 11). Et eksempel på dette er retorikken om verdier i norsk opplæringslov hvor respekt for menneskelig verdighet og natur, intellektuell frihet, veldedighet, tilgivelse, likhet og solidaritet er verdier som elevene skal utvikle, og disse verdiene er basert på fundamentale verdier i den kristne og humanistiske arven og tradisjonen (Iversen, 2020, s. 8). Problematikken med å tillegge et helt samfunn eller et helt land felles verdier er at det kan virke ekskluderende for de som ikke kjenner igjen sin egen identitet i disse verdiene (Iversen, 2020, s. 9). I en studie av utdanningsdokumenter fra Norge de siste femti årene og bruken av fundamentale britiske verdier etter «*trojan horse affair*»³ undersøkte Iversen hvordan retorikken om «felles verdier» kunne bidra til å skape et skille mellom «oss» og «dem» hvor verdiene blir gjeldene og inkluderende for majoriteten mens den marginaliserer minoriteten. Denne retorikken gjør det også vanskelig for lærere å forholde seg til kontroversielle temaer i undervisning (Iversen, 2020, s. 13). *Uenighetsfellesskap* baseres derfor på et trygt samfunn eller rom hvor elevene kan ha forskjellige meninger, verdier og følelser, men de er allikevel likeverdige medlemmer i dette fellesskapet og uenighet anses ikke som noe negativt, men heller som inkluderende for alle deltakere (Iversen, 2020, s. 13). Skolen og klasserom kan være viktige eksempler på *uenighetsfellesskap* og det kan også være viktige øvingsarenaer for å bli deltakere i større *uenighetsfellesskap* senere. Gjennom øving innen rammer av læreplan og opplæringslov kan elever utforske egne meninger, ha muligheten til å ta feil og møte andres

³ Kallenavnet for en påstått konspirasjon om å islamisere ulike skoler i Birmingham, England i 2014 (Iversen, 2020, s. 9).

meninger som kan være ulike ens egne (Iversen, 2014, s. 62). Skolen har derfor muligheten til å være et sted hvor elevene lærer seg å håndtere uenighet selv når sterke følelser er involvert (Iversen, 2014, s. 80).

4.2 Affekt og emosjoner

Siden kontroversielle temaer kan vekke sterke følelser er det viktig å forstå følelsers rolle i møte med kontroversielle temaer. De senere årene har det skjedd en endring innen samfunnsvitenskapen, og affekt har blitt svært populært både i samfunnsvitenskapen og forskning (Sætra, 2021, s. 3). Dette skiftet blir gjerne referert til som *den affektive vendingen*, og denne vendingen omhandler endringen innen samfunnsvitenskapen hvor kritisk teori alene ikke kunne forklare påvirkende faktorer i ulike sosiale og historiske hendelser (Zembylas, 2014, s. 397). Samfunnsvitenskapen så derfor at affekt og emosjoner spilte en rolle i historie begivenheter og i «difficult knowledge» (Zembylas, 2014, s. 399). «Difficult knowledge» er ifølge Zembylas en betegnelse på kunnskap om affektive og traumatiske historiske og sosiale hendelser (Zembylas, 2014, s. 391). Noen forskere mener det er et klart skille mellom definisjonen på «*affekt*» og «*emosjoner*» hvor «*emosjoner*» kan forstås som kulturelt konstruert gjennom bevisste prosesser mens «*affekt*» er en reaksjon som kan forekomme før bevissthet, forholdet til omgivelser og kroppens evne til å handle, engasjere seg, motstå og koble seg sammen (Zembylas, 2014, s. 397). Det er allikevel ikke enighet i at det er så klare skiller mellom de to definisjonene, og denne oppgaven vil ta utgangspunkt i definisjonen til Zembylas som mener at «*affekt*» kan ses på som en samlebetegnelse som omfatter affekt, emosjoner og følelser (Zembylas, 2014, s. 398). «Affekt» er alltid til stede i hvordan man handler og er en del av hvordan man forholder seg til andre subjekter og objekter (Zembylas, 2014, s. 398). For å forstå affekt sin rolle i identitets- og religionskonflikter må man forstå hva de forskjellige emosjonene faktisk gjør, hvilke følelser som gjør at man føler tilhørighet til noen og avstand fra andre, man må også forstå hvordan affekt gir næring til identitet, verdenssyn og uenighet (Abdel-Fadil, 2019, s. 13). Ifølge definisjonen til Europarådet så er kontroversielle temaer, temaer som «vekker sterke følelser» og «skaper splid» (Kerr & Huddleston, 2015, s. 7). Det vil si at kontroversielle temaer er kontroversielle hvis det er sterke følelser involvert og disse følelsene både skaper tilhørighet og avstand. Med andre ord hvis man føler veldig sterkt for eller imot noe. Siden å vekke sterke følelser er nettopp det kontroversielle temaer gjør er det også en utfordrende jobb for lærere å undervise i kontroversielle temaer. For å forstå hva kontroversielle

temaer gjør med individers og grupperes følelser er det viktig og også forstå hvilke følelser disse temaene påvirker. Selv om man har sterke følelser om noe er ikke det nødvendigvis negative følelser, det kan også være følelse av ekstrem kjærlighet, entusiasme eller glede, og disse følelsene kan skape et like stort engasjement som negative følelser (Abdel-Fadil, 2019, s. 24).

4.2.1 Affektive objekter

Emosjoner er intensjonelle siden emosjoner oppstår når man føler noe *om noe*, og når disse emosjonene oppstår har man gjerne gjort seg opp en mening eller et standpunkt (Ahmed, 2014, s. 7). Emosjoner kan handle både om objekter som de kan forme og emosjoner kan bli formet ved kontakt med objekter (Ahmed, 2014, s.7). Med andre ord kan emosjoner handle om ens forhold til en sak, et land, en religion eller etnisitet, men emosjoner kan også formes av forholdet til saken, landet, religion eller etnisitet. Ifølge Ahmed så trenger ikke objektet å ha en materiell eksistens, og emosjoner kan også formes av imaginære objekter. Et eksempel på dette er at emosjoner kan oppstå når man tenker på et minne. Emosjonene er formet av et minne som ikke har materiell eksistens, men imaginær eksistens i ens hukommelse, men ved å tenke på minnet vil subjektet kunne kjenne emosjoner som dette minnet trigger (Ahmed, 2014, s. 7).

4.2.2 Emosjoner i konflikter

Siden religionsfaget kan ta opp temaer som kan være kontroversielle kan disse temaene også risikere og vekke sterke følelser hos elever. Hvordan sterke emosjoner opptrer er viktig å forstå for å kunne forstå dynamikken i religiøse kontroverser (Abdel-Fadil, 2019, s. 19). Følelser kan fyres opp, endres, forsterkes og til slutt dø ut som et resultat av hvilke måter andre deltakere i konflikten spiller konflikten ut. Abdel-Fadil kaller dette for «opptredende konflikt», og disse opptredende dikterer, trigger og manipulerer emosjoner i forskjellige former som igjen påvirker kontroversen (Abdel-Fadil, 2019, s. 19). Man kan derfor forstå at affekt er det som driver konflikt og konflikten holdes i live så lenge kontroversene i konflikten består, altså at temaet fremdeles vekker sterke emosjoner og affekt. Abdel-Fadil sin studie på «opptredende konflikt» er basert på en Facebook-side som heter «Ja til å bruke korset når enn og hvor enn jeg vil» som var en Facebook-side opprettet for å støtte en nyhetsanker som hadde brutt nøytralitetsreglene satt av statskanalen (Abdel-Fadil, 2019, s. 12). Hvilke emosjoner som produserer og holder liv i konflikt er allikevel aktuelt også utenfor sosiale medier, og disse kan også relateres i samfunnet ellers. Affektiv konflikt kan forstås som emosjonelle reaksjoner på det Abdel-Fadil kaller for «trigger themes» (Abdel-Fadil, 2019, s. 14). Triggertemaers funksjon er at individer

responderer emosjonelt fordi det er temaer som deltakerne i konflikten bryr seg mye om, og disse temaene kan gjerne også være tett opp mot individers identitet (Abdel-Fadil, 2019, s. 23). Triggertemaer er avhengig av at subjektet føler noe om temaet, altså bryr seg, men selv om man bryr seg om et tema betyr det ikke nødvendigvis at emosjonene knyttet til temaet er positive. Følelsene kan være alt fra forakt til entusiasme, og det er det at man bryr seg om og har følelser om et tema som skaper liv i konflikter og uenighet (Abdel-Fadil, 2019, s. 24), og det er også det som er grunnlaget til at noen temaer kan anses som kontroversielle.

4.2.3 Kollektive emosjoner

Emosjoner er ikke noe som nødvendigvis bare oppstår på innsiden av individer, men kan også oppstå kollektivt eller eksistere kollektivt. Individer kan ha følelser som beveger seg utover mot objekter og andre som kan igjen returnere til individet, dette skjer for eksempel ved at man deler med andre hva man føler hvor følelsen kan smitte over til andre fordi individet delte følelsen, følelser kan også forflytte seg fra grupper og til individ hvor individet dras mot gruppen basert på at gruppens følelser oppleves som ens egen. Dette kan kalles «fellesfølelse» eller «gruppepsykologi» (Ahmed, 2014, s. 8-9). Abdel-Fadil snakker om «kollektiv affekt» hvor emosjoner formes ut fra individers identitet som religiøs, nasjonal, kjønn, etnisitet, rase og seksuell orientering. Kollektive emosjoner kan også formes av en felles opplevelse av undertrykkelse, vold, glede eller minner om faktiske eller imaginære hendelser (Abdel-Fadil, 2019, s. 18). Å bry seg om religiøse kontroverser kan påvirke forskjellige følelser, avhengig av hva du føler for kontroversen og det kan betegnes som «religiøse emosjoner» (Abdel-Fadil, 2019, s. 24). Religiøse emosjoner kan anses som å være kollektive fordi det kan skape en følelse av å være del av en gruppe (tilhørighet) av mennesker som deler den samme emosjonen eller den samme intensiteten av emosjonen (Abdel-Fadil, 2019, s. 24). Det at flere har et emosjonelt forhold til et objekt er det som skaper den kollektive affekten, og den kollektive affekten kan eksistere selv om ikke alle i gruppen føler det samme om objektet eller like sterkt og intenst (Abdel-Fadil, 2019, s. 14). Ahmed foreslår at emosjoner ikke er noe vi bare har, men at følelser er bevegelige og kan bevege seg gjennom objekter og flytte seg mellom objekter og subjekter (Ahmed, 2014, s. 10). Disse objektene kaller hun «sticky objects» nettopp fordi objektene blir fylt med affekt og emosjoner, og som nevnt over så trenger ikke emosjonene som beveger seg gjennom objektet være de samme eller like intense (Ahmed, 2014, s. 11). Et eksempel på et «sticky object» er religiøse symboler, nasjonale flagg eller politisk tilhørighet. Disse «sticky

objects» kan skape en kollektiv affekt hvor man kan oppleve en tiltrekning mot noen, men også en tilbaketrekning fra andre, dette baseres på hvilke emosjoner man har for objektet (Ahmed, 2014, s. 8). Siden emosjoner knyttet til religiøse objekter kan være sterke og knyttet til subjektets identitet, kan vold mot det religiøse objektet oppleves som vold mot subjektet. For å skape en bedre forståelse av hvilke skader blasfemi kan gjøre med de troende som opplever det mener Baumgartner at blasfemi kan anses som en form for vold (Baumgartner, 2013, s. 36). Han definerer vold som en påført skade på en person av noen som er bevisst på at handlingen vil medføre skade (Baumgartner, 2013, s. 37). Blasfemi omhandler fornærmelse av Gud(er) og det hellige ved bruk av nedsettende språk, dårlig behandling av hellige gjenstander eller tekster (Baumgartner, 2013, s. 42). Det kan for eksempel være krenkelse av det kristne korset, profeten Muhammed eller hellige tekster. Siden religiøse emosjoner er så sterkt knyttet til egen identitet vil derfor blasfemi kunne oppleves som psykisk vold for de blasfemien rammer (Baumgartner, 2013, s.51).

4.3 Strategier

Det er blitt gjort en del forskning på hvordan lærere kan møte kontroversielle temaer i undervisning, og i denne delen vil det presenteres bidrag fra Hess (2004) og Stray og Sætra (2016). Hess har utviklet fire forskjellige tilnærminger til hvordan lærere underviser i temaer som de selv oppfatter som kontroversielle, og tilnærmingen sier også noe om hvorvidt lærere faktisk velger å undervise i kontroversielle temaer (Hess, 2004, s. 259). Den første tilnærmingen er *fornektelse*. Det vil si at lærere ikke erkjenner temaet som kontroversielt og underviser temaet som om det finnes et rett svar. Den andre tilnærmingen er *favorisering* hvor læreren erkjenner at temaet er kontroversielt, men læreren favoriserer en side av saken tydelig som det rette. Den tredje tilnærmingen er *unngåelse*. Det omhandler at man erkjenner at tema er kontroversielt, men lærerens forhold til tema er så sterkt at læreren unngår å undervise om temaet. Den siste og fjerde tilnærmingen Hess identifiserer er *balanse*. Denne tilnærmingen behandler et tema som kontroversielt og læreren forsøker å gi et helhetlig bilde av alle sider av saken på best mulig vis (Hess, 2004, s. 259-260). Stray og Sætra (2016) på sin side setter søkelys på hvordan virkemidler lærere bruker for å behandle kontroversielle temaer i klasserommet. Det første virkemidlet er læreren som *fasilitør*. Det vil si at lærerne tilrettelegger for at en demokratisk meningsbrytning kan forekomme i undervisningen (Stray & Sætra, 2016, s. 289). Et annet virkemiddel er å være *djevelens advokat*. Denne tilnærmingen benytter lærerne for å belyse

temaer fra flere sider (Stray & Sætra, 2016, s. 290). Det tredje virkemiddelet er å fungere som *motivator*, som motivator vil lærerne oppmuntre elevene til å ytre seg ved å ta tak i elevenes spørsmål eller undring (Stray & Sætra, 2016, s. 291). Som *moderator* vil lærerens formål være å sikre en fri og åpen meningsutveksling ved å korrigere meninger som kan begrense deltakelse fra elever eller meninger som oppleves som krenkende (Stray & Sætra, 2016, s. 287). Det siste virkemiddelet er at læreren kan fungere som et *forbilde* for elevene. Ved at læreren viser elevene hvordan man kan være en deltaker i en demokratisk dialog vil elevene kunne lære av læreren som eksempel (Stray & Sætra, 2016, s. 292).

4.3.1 Trygt rom

I opplæringsloven §9A-3 er det satt at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringsloven, 2002, §9A-3). Det vil si at lærere skal balansere det trygge rommet for alle elever samtidig som de må forholde seg til opplæringsloven som krever nulltoleranse mot diskriminering og trakassering. Trygghet i klasserommet skal innebære at lærere tilbyr trygge klasserom, og trygghet kan ikke forstås som fravær av ubehag (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 69). Definisjonen av *trygt rom* i skolen omhandler trygt rom hvor elevene kan snakke fritt uten å være redd for konsekvenser fra medstudenter og lærere, og det best mulige trygge rommet i skolen skal være gjeldende for alle elever, selv om det i praksis kan være utfordrende å oppnå (Flesner & von der Lippe, 2019, s. 276). Et av premissene for å etablere et trygt rom er ikke bare avhengig av at elevene er trygge på lærerne, men også trygge på hverandre (Flesner & von der Lippe, 2019, s. 276). Ifølge Iversen (2014) har elever som er trygge på hverandre lettere for å uttrykke uenighet (s. 24). Religionsfaget i videregående skole er lagt til VG3 som gjør at elevene har i løpet av to år hatt muligheten til å bli godt kjent med hverandre og mulighet til å bli trygge på hverandre, men det betyr allikevel ikke at alle klassemiljøer oppleves som trygge, så at elevene kjenner hverandre etablerer ikke et trygt rom i seg selv.

Utfordringen med *trygt rom* som definisjon er at den kan være tvetydig samtidig som at definisjonen ikke kan gi det den lover (Iversen, 2019, s. 317). Iversen argumenterer for at *trygt rom* som definisjon er svak fordi den er tvetydig og de ulike aktørene kan legge ulike forståelser for hva *trygt rom* faktisk betyr. Mange elever kan for eksempel forstå *trygt rom* som et rom hvor de ikke blir utfordret eller konfrontert, mens lærere eller forskere på sin side kan se på *trygt rom* som en mulighet for å ta sjanser og bli utfordret (Iversen, 2019, s. 318). Det er heller

ikke mulig å kunne etablere et trygt rom for alle elever i klasserommet, og hvis man etablerer et trygt rom for noen elever kan det gå på bekostning av andre. *Trygt rom* vil kunne tilby noen elever tryggheten til å kunne ytre seg og Iversen argumenterer for at denne tryggheten vil komme på bekostning av mangel på trygghet blant for eksempel marginaliserte eller undertrykkede elever (Iversen, 2019, s. 319). Osbeck, Sporre og Skeie undersøkte i en studie hva som skjer når et klasserom går fra å være et trygt rom til et utrygt et. Studien peker på tre utfordrende trekk ved klasseromsinteraksjoner. Det er en risiko for respektløs snakk som kan eskalere, det kan gå utover elevenes læringsmuligheter ved å fremstille religioner eller spesifikke tradisjoner på en smal eller fordomsfull måte. Dette fremmer også en annen utfordring om hvordan religiøse mennesker blir forstått av andre og hvordan de blir påvirket til å forstå seg selv (Osbeck, Sporre & Skeie 2017, s. 62). Observasjonen fra studien viste at undervisningen ble utrygg for to muslimske elever som ga en presentasjon om islam fordi den sosiale dominansen i klasserommet i hovedsak var sekulær (Osbeck et al., 2017, s. 56-57). I denne situasjonen ble de to jentene som presenterte om en religion de tilhørte representanter for religionen og ble stilt til veggs med spørsmål om religiøse tradisjoner og skikker i deres religion (Osbeck et al., 2017, s. 57). Spørsmålene var heller ikke, ifølge forfatterne basert på nysgjerrighet eller ønske om å lære om religionen, men hadde en nedlatende og narrende tone (Osbeck et al., 2017, s. 57). Iversen mener at *trygt rom* ikke er det man bør etterstrebe i religionsundervisningen, men heller *uenighetsfellesskap*. Å beskrive et klasserom som dette kan etablere en felles forståelse for et velfungerende og fruktbart fellesskap (Iversen, 2019, s. 324). En annen kritikk knyttet til *trygt rom* baseres på at *trygt rom* pedagogikken unngår kontroversielle temaer i klasserommet og at temaet ikke blir undervist med et kritisk synspunkt (Flesner & von der Lippe, 2019, s. 278). Til tross for kritikken av konseptet og definisjonen av det er det allikevel nødvendig å etablere en sfære som er komfortabel for alle deltakere til å tørre og ytre seg slik at det blir et felles læringsmiljø for alle deltakere i klasserommet (Flesner & von der Lippe, 2019, s. 284; Iversen, 2019, s. 325).

5 Metode

Denne studien baserer seg på kvalitative intervju siden formålet er å undersøke læreres opplevelser og erfaringer knyttet til kontroversielle temaer i religionsundervisningen. I dette kapitlet vil jeg presentere metodetilnærmingen, forskningsmetode og valg av informanter.

Dernest vil jeg gjøre rede for gjennomføring og bearbeidelse av datamaterialet. Til slutt vil det gjennomføres en redegjørelse av analysetilnærming, gyldighet, pålitelighet og etiske hensyn.

5.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode egner seg godt til å samle meninger, opplevelser eller erfaringer knyttet et fenomen. Dette er et metodevalg for å genere og anskaffe seg kunnskap om det man undersøker (Tjora, 2017, s. 24). Kvalitativ metode kan i større grad skape en forståelse fordi metoden baseres på ord (Bryman, 2012, s. 380). Det kan forstås som en fortolkende tradisjon fordi den ser på informantenes opplevelser, meninger og hvilke konsekvenser meninger kan ha. Siden formålet med denne studien er å innhente informasjon om informantenes refleksjoner og opplevelser var det naturlig å velge kvalitativt forskningsintervju som metode. Med denne tilnærmingen vil det være mulig å gå dypere inn i informantenes nyanserte opplevelse og forståelse av det samme fenomenet. Formålet med studien er å forstå den sosiale verden fra informantens ståsted, og resultatene kan derfor ikke generaliseres (Bryman, 2012, s. 380). Siden det er forskjellige tilnærminger innen kvalitativ metode må man velge den tilnærmingen som kan svare best mulig på forskningsspørsmålet. Hvilken metode man velger styres ikke nødvendigvis bare av faglig hensyn, men også faktorer som begrensede ressurser, tid og metodologisk mangfoldighet (Tjora, 2017, s. 36). Med utgangspunkt i disse faktorene vurderte jeg hvilken metodologisk tilnærming som ville besvare forskningsspørsmålet mitt best mulig med de ressursene jeg hadde tilgjengelig. Det var derfor som nevnt mest naturlig å velge kvalitativt forskningsintervju. Jeg vil i neste del utrede hvorfor kvalitativt intervju er valgt som metodologisk tilnærming, samt hvilken form for intervju som gjennomføres. Kvalitativt forskningsintervju er den mest utbredte forskningsmetoden innen kvalitativ forskning, og denne metoden er gunstig når man ønsker å få informantenes refleksjoner og erfaringer om fenomenet som man ønsker å undersøke. I denne studien var det ønskelig å komme nær informanten og få informantens tanker og refleksjoner knyttet til studiens forskningsspørsmål. Ved å gjennomføre intervju med en avslappet stemning vil det være mulig å kunne få de utdypede svarene og refleksjonene som er ønskelig (Tjora, 2017, s. 113). Informasjonen som innhentes gjennom intervju er informantens subjektive mening, oppfatning og opplevelse, og gjennom åpne spørsmål får informantene mulighet til å gi reflekterte svar på spørsmålene som stilles (Tjora, 2017, s. 114). Det er også informantens svar som blir grunnlaget for studien, og som også er utgangspunktet for de funnene som gjøres (Grønmo, 2015, s. 167). En utfordring man kan møte

som forsker, og som også er viktig å være bevisst på, er hvordan informantene forstår og tolker spørsmålene som er utarbeidet, og om de svarer på det man faktisk lurer på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). I intervjuene jeg gjennomførte ble spørsmålene tolket forskjellig av informantene, og det var også nødvendig å omformulere spørsmålene, komme med forklaringer eller med eksempler for at informanten skulle forstå hva som ble spurt om. Intervjuets form avhenger av hvordan det gjennomføres av forskeren, og derfor er også funn fra intervju individuelt basert (Bryman, 2012, s. 471). Dette var også tilfellet i denne studien hvor alle intervjuenes retning var varierte. Formålet med denne oppgaven er som nevnt å undersøke informantenes subjektive erfaring knyttet til undervisning av kontroversielle temaer i religionsundervisningen, og derfor syntes jeg dybdeintervju ville være den beste metoden for å innhente denne informasjonen. På denne måten kunne jeg gå nærmere inn på refleksjoner og tanker som lærerne hadde samtidig gå dypere inn på tematikken knyttet til kontroversielle temaer.

5.1.1 Semistrukturerte intervju

Det finnes forskjellige former for kvalitativt forskningsintervju, og formen man velger kan påvirke fleksibiliteten og åpenheten i intervjuet (Tjora, 2017, s. 113). Det var derfor viktig å tidlig finne ut hvor fleksibel jeg ønsket at intervjusamtalene skulle være. Jeg konkluderte med at det var ønskelig med fleksibilitet siden jeg anså dette som den beste måten å få så åpne refleksjoner rundt tematikken som mulig. Jeg vurderte derfor semistrukturerte intervju som beste metoden for å oppnå dette. Jeg utarbeidet en intervjuguide på forhånd, men tok allikevel utgangspunkt i at samtalene ville gå utenfor intervjuguidens rammer og jeg ønsket også at det var mulig å stille flere spørsmål og oppfølgingsspørsmål på temaer som informanten selv introduserte eller gå dypere inn på ting som kunne bli utydelig. Ett tema som ble introdusert som kontroversielt av alle informantene var karikaturtegningene av profeten Muhammed. Det ble derfor naturlig å gå dypere inn i dette i intervjuene selv om dette temaet ikke var med i den utarbeidede intervjuguiden. Den semistrukturerte metoden kan gjøre at intervjuene utfolder seg forskjellig, og hvilke temaer som fremmes kan også variere i hvert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det vil derfor være avhengig av respondent hvordan intervjuet vil utvikle seg (Grønmo, 2015, s. 167). Allikevel forblir det en rød tråd i alle intervjuene når intervjuguiden er utarbeidet som utgangspunkt for samtalen, og det fungerte som et godt hjelpemiddel for meg også hvis samtalen sporet over på andre temaer. Et semistrukturert intervju er et profesjonelt forskningsintervju, men det kan gjerne ligge opp mot dagliglivet og

derfor kan et slikt intervju føles ut som en uforpliktende samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det var også viktig for meg at informantene skulle føle seg så komfortable som mulig i intervjusettingen så derfor var jeg bevisst på å stille spørsmål på en måte som ikke opplevdes for stiv eller skummel. Denne atmosfæren kan bidra til en åpenhet mellom informant og meg som forsker og kan skape en trygghet, samtidig kan informanten utfolde refleksjoner relativt fritt. Denne formen for avslappet stemning er noe man ønsker i slik intervjusetting, og det er forsker sin oppgave å skape denne atmosfæren (Tjora, 2017, s. 119). Jeg måtte også vurdere hvilken form for intervju som var ønskelig. Siden formålet var å skape en trygg atmosfære valgte jeg tidlig i prosessen å gjennomføre intervjuene individuelt. Formen for intervju kan ha en påvirkning på informasjonen som gis. Siden kontroversielle temaer kan anses som noe kontroversielt samtidig som at lærernes erfaringer kan være veldig varierende konkluderte jeg med at individuelt intervju ville skape den tryggeste og mest åpne atmosfæren siden det kanskje kan være vanskelig for noen å være ærligere hvis de måtte reflektere rundt et slikt tema foran andre medlærere, og ytringene deres kan påvirkes av andres tilstedeværelse. Semistrukturert intervju kan allikevel medbringe ulemper. Åpenheten og spontaniteten kan føre til at samtalen kan styres i andre retninger, det kan bli utfordrende å sammenligne informasjonen som kommer frem og informantene er også forskjellige som individer som tolker spørsmålene og temaet ulikt (Tjora, 2017, s. 158). Jeg opplevde at noen informanter reflekterte masse og åpnet seg opp om temaet og noen svarte ikke nødvendigvis på spørsmålet. Da krevde det av meg som forsker å styre samtalen tilbake dit jeg ønsket. Disse utfordringene kan gjøre at premissene for semistrukturert intervju blir noe vanskeligere og informasjonen man samler inn kan derfor også være variert (Tjora, 2017, s. 158). Hvordan spørsmålene stilles og hvor man får svar på de forskjellige spørsmålene kan også variere fra hvert intervju, og er et forbehold man må ta i transkriberingen og kodingen av materialet. Det samme gjelder hvor de forskjellige temaene dukker opp i samtalen (Bryman, 2012, s. 471). Jeg opplevde allikevel at det var mulig å gjennomføre semistrukturerte intervjuer på en god måte til tross for ulempene. For denne studien viste det seg at det var viktig med gode forberedelser på forhånd, som en nøye utarbeidet intervjuguide, et pilotintervju og stikkord om temaer som man kunne ta opp hvis informanten syntes det var vanskelig å utdype seg om temaet.

5.1.2 Intervjuguide

Det er hensiktsmessig å utforme og bruke en intervjuguide når man skal gjennomføre semistrukturerte intervjuer (Tjora, 2017, s. 153). Som nevnt over var semistrukturert intervjuform det som var mest gunstig for min problemstilling, og med denne metoden måtte jeg derfor utarbeide en intervjuguide. Spørsmålene i det semistrukturerte intervjuet kan være stikkordsbasert eller kun et utgangspunkt, og man trenger ikke nødvendigvis å stille spørsmålene i den samme rekkefølgen eller på samme måten hver gang, men guiden er bygget opp tematisk (Tjora, 2017, s. 153). Det er et hjelpemiddel for å opprettholde en rød tråd, og jeg anså det som vesentlig for å kunne spore tilbake til kjernen av det som var utgangspunktet for intervjuet. Når man utarbeider en intervjuguide bør spørsmålene være godt formulerte, og man bør også ha gjort noen tanker om hvordan man vil stille de (Larsen, 2017, s. 101). For å skape en trygg atmosfære for informantene startet jeg intervjuene med en uforpliktende samtale og *oppvarmingsspørsmål*. Disse spørsmålene var enkle spørsmål som ikke krevde refleksjon fra informanten, og de gikk ut på hvor de underviste, hvor mange år de har undervist, hvilke andre fag de underviste i og hvilken utdanning og bakgrunn de hadde. Dette var en bevisst strategi for å komme i en uformell prat og ufarliggjøre situasjonen, og jeg opplevde at dette skapte et hyggelig utgangspunkt (Tjora, 2017, s. 145-146). Deretter gikk jeg inn i det som Tjora kaller for *refleksjonsspørsmål* (Tjora, 2017, s. 146). Disse spørsmålene er det som utgjør kjernen av intervjuet, og det var også her spørsmålene som var utgangspunktet for studien var. I denne delen var informantene nødt til å reflektere over deres rolle som lærere knyttet til kontroversielle temaer og hvilke avgjørelser og refleksjoner de gjør rundt kontroversielle temaer. De måtte også reflektere over hvilke temaer de anser som kontroversielle, og spørsmålene gjorde at informantene gikk mye frem og tilbake i svarene sine. Vi fikk gått i dybden på temaet og det ble også stilt oppfølgingsspørsmål. Denne delen av intervjuet er den største delen og som også tar mest tid. For å avslutte intervjuet på en mest naturlig måte avsluttet jeg med *avrundingsspørsmål*. Det normaliserer situasjonen og man går bort fra intervju-informant relasjonen og har en mer naturlig dialog. I denne delen var det viktig for meg å spørre informantene om det var noe de ønsket å utdype, om det var et tema de ville ta opp som jeg ikke hadde tatt opp og takke de for at de stilte opp og tok seg tiden (Tjora, 2017, s. 146). En gjennomtenkt intervjuguide er viktig for å få informasjonen man ønsker av informantene siden man nødvendigvis ikke har så lang tid å gjennomføre intervjuene, og det vil kanskje ikke være mulig for informantene å stille ved flere anledninger hvis man ikke har fått uthentet

informasjonen man trenger. Siden jeg gjennomførte intervjuene i november/desember var jeg klar over at dette var en travel periode for lærerne, og det derfor også var begrenset med tid de kunne avse. Jeg var derfor klar over at strukturen og utarbeidelsen av intervjuguiden på forhånd var vesentlig for å innhente informasjonen jeg ønsket. Spørsmålene i intervjuguiden min er bygd opp på bakgrunn av tidligere forskning knyttet til kontroversielle temaer i undervisning og teori, og det er hovedsakelig spørsmål knyttet til kontroversielle temaer som er spesifisert i intervjuguiden. Intervjuguiden bestod av omkring tjue spørsmål, men alle spørsmålene ble ikke stilt i noen av intervjuene siden flere av informantene svarte på flere spørsmål under ett annet, og intervjuguiden ble derfor i alle intervjuene et utgangspunkt og det var derfor rom for oppfølgingsspørsmål og utdypelse av refleksjoner. Jeg opplevde også at selv om spørsmålene var utarbeidet at det ikke alltid var rom for å stille de og det var til tider utfordrende å komme til. Dette er en problemstilling jeg var klar over at jeg kunne møte på, og det var også vanskelig å skulle bryte inn i refleksjoner til informanten selv om disse nødvendigvis ikke var relevante for studien.

5.2 Valg av informanter

Når man velger informanter til en studie velger man informanter som kan uttale seg eller reflektere over temaet i studien (Tjora, 2017, s. 130). Siden denne studiens hensikt var å undersøke læreres opplevelse av å undervise i kontroversielle temaer i religionsfaget var det naturlig å velge religionslærere til denne studien. Hvordan man velger informanter har konsekvenser for hvordan studien utformes, og derfor er det også viktig å være bevisst på dette i utvelgelsen (Larsen, 2017, s. 89). Siden denne studien baserer seg på kvalitativ metode er det derfor ikke oppgavens formål å generalisere alle religionslæreres opplevelse, og utvalget er derfor ikke heller tilfeldig utvalgt og vil heller ikke være representativt for alle religionslæreres opplevelser av å undervise i kontroversielle temaer (Larsen, 2017, s. 89). Det var heller ikke interessant å gjennomføre en casestudie knyttet til en skole, og derfor ønsket jeg et noe spredt utvalg slik at jeg kunne få refleksjoner av lærere med forskjellig erfaring fra forskjellige skoler. Jeg valgte også å kun fokusere på religionslærere i videregående siden de gjerne forholder seg til kontroversielle temaer i større grad i undervisning siden elevene er eldre. Å foreta kvalitative forskningsintervju er en tidskrevende prosess, og det er derfor viktig å vurdere hvor mange informanter som er hensiktsmessig for studien. Hvor mange informanter som er nødvendig kan variere i forhold til hva man ønsker og undersøke, og man må vurdere hvor mange informanter

som er nødvendig for å få svar på det man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Jeg ønsket muligheten til å kunne bruke mye tid på både for- og etterarbeid knyttet til intervjuene. Det var derfor naturlig å ha ett mindre utvalg slik at det er mulig gjennomføre intervjuene med hver enkelt informant grundig. Ifølge Kvale og Brinkmann er dette en trend i nyere intervjuundersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

Å finne informanter kan være en tidskrevende prosess, og derfor ble dette prioritert tidlig i arbeidet med studien. Det ble i første omgang sendt en e-post til skoler hvor to lærere viste interesse til å være informanter. Denne metoden ga ikke flere informanter og det var derfor nødvendig å benytte seg av andre metoder for å anskaffe det antallet som var ønskelig. I forarbeidet av rekrutteringen var det i utgangspunktet ønskelig med 4-6 informanter. De resterende informantene ble rekruttert gjennom en medstudent som hadde bekjente som var religionslærere. Medstudenten muliggjorde kontakt mellom meg og tre av informantene. Utvalgte endte da på totalt fem informanter. Dette antallet var innenfor det som i første omgang var ønskelig. Alle informantene hadde de ønskede kriteriene som var at de var religionslærere ved videregående skole. Utvelgelsen av informanter er strategisk siden de er valgt ut fra satte kriterier (Tjora, 2017, s. 130). Det er i tillegg andre faktorer som spiller inn i utvelgelsen av informantene. Det er blant annet en begrensninger knyttet til reise, tid og kostnader. I tillegg ble studien begrenset på grunn av koronapandemi og smittevernstiltak. Det var derfor viktig å finne tidlig ut om informantene ønsket å gjennomføre intervju fysisk eller over videosamtale. Jeg avklarte tidlig med tre av informantene at videosamtale var best egnet både grunnet smittevernstiltak og geografisk avstand, ett av intervjuene ble gjennomført fysisk og ett intervju ble i første omgang avtalt fysisk, men endret til videosamtale på grunn av nye smittevernstiltak. Tiltakene knyttet koronapandemien var tidlig med i beregningen på hvordan studien kunne gjennomføres både når det kommer til reise og å gjennomføre intervju fysisk. Det var også viktig for meg å møte informantene på det de var mest komfortable med så jeg presenterte både fysisk intervju og videointervju over Zoom/Teams som mulighet.

Med utvalget som er gjort vil det være viktig å ta noen forbehold. Siden lærerne stiller på bakgrunn av beskrivelse av temaet vil det være naturlig å anta at de ikke har problemer med å ta opp kontroversielle temaer i undervisningen eller at de har et forhold til tematikken. Deres refleksjoner vil derfor ikke nødvendigvis gjenspeile alle religionslæreres forhold til kontroversielle temaer. Det ville vært vanskelig å rekruttere lærere som ikke er bevisste

kontroverser eller representasjon av lærere som overser kontroversielle spørsmål. På bakgrunn av informasjonen som ble gitt til mulige respondenter i rekrutteringsperioden er det mulig å anta at informantene stilte fordi dette er et tema som engasjerer eller som de har en del tanker og erfaringer knyttet til. I tillegg er utvalget satt sammen slumpmessig, det vil si at de er valgt ut ifra tilgjengelighet. Det er derfor viktig å ta til betraktning at dette utvalget ikke er tilfeldig (Grønmo, 2016, s. 115).

5.2.1 Utvalget

Utvalget som man til slutt endte opp med er valgt ut fra kriteriet at de er religionslærere ved videregående skole. Det var forså vidt også et kriterium at de kunne snakke om og reflektere rundt kontroversielle temaer i faget siden dette var kjernen i studien. Bortsett fra dette var det ikke andre kriterier til informantene, og forskjellene kan være en faktor for hvordan refleksjoner de har knyttet til temaet og kan også bidra til en variasjon. Det var ønskelig å få forskjellige perspektiver og refleksjoner. Informantene er anonymisert og de vil refereres med fiktive navn videre i oppgaven. Tre av informantene er kvinner og to er menn. Fire av informantene jobber ved skoler på østlandsområde og en informant jobber på en skole på Vestlandet. To av informantene jobber ved den samme skolen og er de eneste informantene som tilhører samme undervisningsinstitusjon. Tre av informantene har en relativ kort erfaring som lærere mens to informanter har lang fartids hvor den ene har jobbet som lærer over 20 år.

Filip: Denne læreren tilhører en skole i en kommune på Østlandet. Han har jobbet som lærer i to år og hadde sitt første år som religionslærer fra høstsemesteret i 2021. I tillegg til at han underviser i religion og etikk underviser han også i historie og norsk.

Håkon: Håkon underviser ved en videregående skole i en by på Vestlandet. Han har jobbet som lærer i ca. fire år, men høsten 2021 var hans første semester som lærer på skole han nå jobber på. I tillegg til religion underviser han i samfunnsfag, geografi og noen av de samfunnsfaglige programfagene ved skolen.

Astrid: Denne læreren tilhører en videregående skole i en by på Østlandet. Hun har jobbet som lærer i to år. Høst 2021 var første semester hun underviste i religion. I tillegg til religion underviser hun i norsk.

Sonja: Denne læreren jobber ved en videregående skole i en by på Østlandet. Hun har jobbet som lærer i både ungdomsskole og videregående i over 25 år. I tillegg til religion underviser hun i norsk og tysk.

Diana: Denne læreren jobber ved en videregående skole i en by på Østlandet. Hun har jobbet flere år ved ungdomsskole, og fem år på videregående. Hun underviser i norsk i tillegg til religion.

Utvalget varierer både i erfaring, bakgrunn, kjønn og alder. Denne variasjonen kan bidra til refleksjoner fra forskjellige erfaringer. Samtidig var det til felles at kontroversielle temaer var noe alle informantene hadde gjort seg tanker om på forhånd og hadde et bevisst forhold til i undervisningen. Siden utvalget også er relativt lite, vil også variasjonen være begrenset og som nevnt tidligere ikke ha grunnlag for generalisering. Dette er noe jeg kommer tilbake til senere.

5.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Koronapandemi har de siste to årene gjort at man har møtt på problemstillinger man tidligere ikke har måttet forholde seg til. Dette gjelder også i gjennomføring av studier og forskningsprosjekter. Smittevernstiltak satt av myndighetene har begrenset muligheten for fysiske møter og reising. Dette har også gjort det utfordrende å kunne gjennomføre intervju i kvalitativ forskningsmetode. Som jeg nevnte over var det viktig for meg å la informantene velge om de var mest komfortable med fysisk intervju eller intervju over videosamtale. Med to av informantene måtte intervju gjennomføres over videosamtale uavhengig av koronapandemi på grunn av reiseavstand. Ett intervju ble gjennomført over videosamtale på grunn av smittevernstiltak, ett ble gjennomført fysisk på skolen informanten jobbet ved og ett siste ble originalt planlagt fysisk, men ble gjennomført over videosamtale på grunn av økt smitte i samfunnet. Det mest ideelle, og den originale planen for studiet var å gjennomføre intervjuene fysisk. Dette var fordi jeg tenkte det ville skape en mer naturlig dialog, tryggere atmosfære samt man ikke møter på utfordringer som hakking i lyd og bilde og mindre synlig kroppsspråk som kan oppstå gjennom videosamtale. Fysisk intervju har gjerne blitt ansett som den beste måten å gjennomføre intervju på, og spesielt når det kommer til validitet, og andre former for gjennomførelse av intervju har blitt ansett som andrevalg hvis ikke fysisk intervju lar seg gjennomføre (Deakin & Wakefield, 2014, s. 604). En utfordring jeg hadde sett for meg på forhånd når det kom til videointervju var at stemningen kanskje kunne være noe mer spent enn

når man møtes fysisk. Over videosamtale begynner man kanskje heller mer rett på enn med fysisk møte hvor det kanskje er noe mer naturlig med litt småsnakk før man starter. Videointervju er allikevel mer foretrukket enn for eksempel telefonintervju eller intervju over e-post, og jeg vurderte dette som intervjuformen som var mest ønskelig når fysisk møte ikke lot seg gjøre (Deakin & Wakefield, 2014, s. 607). Jeg opplevde allikevel at alle intervjuene gikk godt for seg og at dialogen var naturlig. Det har kanskje også bidratt at de fleste av oss har blitt godt vandt med samtaler eller møter over videosamtale det siste 1,5 året i pandemien.

Intervjuene varierer noe i tid. Det korteste intervjuet var om lag 55 minutter mens det lengste varte om lag 90 minutter. Det var allikevel rundt en time de fleste intervjuene tok, og det var også denne tiden som var satt som utgangspunkt. Når jeg skulle intervju lærere var jeg bevisst på at de har travel hverdag og lite tid til rådighet, og det tok jeg også utgangspunkt i på forhånd. Før jeg gikk inn i intervjuene hadde jeg en idé om hvordan de ble gjennomført, men alle fem intervjuene var veldig annerledes fra det jeg hadde tenkt på forhånd. Hvor samtalene ble styrt og hvordan informantene reflekterte og tolket spørsmålene varierte veldig. I ett av intervjuene opplevde jeg også at informanten hadde gjort seg mange tanker om temaet på forhånd og jeg fikk lite rom til å stille de planlagte spørsmålene. Jeg opplevde derfor at jeg møtte et bredt spekter av type informanter man kan møte på i forskningsintervjuer. Noen av informantene svarte på det jeg spurte om og var opptatt av å svare innenfor spørsmålets rammer mens andre reflekterte utover spørsmålene og besvarte flere spørsmål under ett. Jeg opplevde at disse forskjellige scenarioene utfordret meg som forsker og representerte godt hvordan forskjellige informanter tolker og forstår settingen og spørsmålene som blir stilt. Jeg opplevde allikevel alle intervjuene som fruktbare og at de alle bidro til studien med sine refleksjoner.

5.2.3 Transkribering

Som nevnt ble det benyttet videosamtale i fire av de fem intervjuene som ble gjennomført. Alle intervjuene ble tatt opp med båndopptaker slik at det kunne transkriberes fullstendig. En utfordring med intervju over videosamtale er at kvaliteten kan variere noe, og det var ved ett av intervjuene noen utfordringer med mye hakking i lyden og et bilde som hele tiden hang seg opp. I tillegg til dette bruker man også gjerne kroppsspråk i dialog, og dette er ikke mulig å få med på lydopptak. Det ble derfor notert både skriftlig og verbalt underveis i intervjuene når det enten hakket eller når det ble brukt viktig kroppsspråk (for eksempel hermetegn demonstrert med fingerbevegelse eller tidspunkt noe ble sagt og hva som ble sagt når det hakket).

Transkriberingen gjøres i etterkant av intervjuene, og siden det ikke finnes en objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form er transkribering en svekket gjengivelse av intervjuene (Tjora, 2017, s. 173). For å best mulig gjengi det som kom fram i intervjuet anså jeg det som nødvendig å transkribere alle detaljer som ble sagt, også de som ikke i første omgang anses som nødvendig for studien. Det kan allikevel være nødvendig å ta med for å kanskje synliggjøre usikkerhet (Tjora, 2017, s. 174). Som nevnt kan det være utfordrende å transkribere intervju fordi flere detaljer kan forsvinne i oversettelsen fra muntlig til skriftlig. Hvis noe er sagt med usikkerhet, latter eller ironisk vil det kanskje være nødvendig å kommentere det i transkriberingen siden dette kanskje ikke nødvendigvis kan komme frem i oversettelsen til det skriftlige (Tjora, 2017, s. 174). Siden det er relevant for studien å gjennomføre en nøyaktig transkribering ble det satt av god tid til å gjøre nettopp dette. Materialet som skulle transkriberes var fra fem individuelle intervju. Siden det er et skille mellom skriftspråk og talespråk valgte jeg å transkribere nesten ordrett det som ble sagt i intervjuene. Det ble også transkribert inn latter, tenkepauser og usikkerhet for å ha med denne helheten videre inn i analysen. Denne avgjørelsen ble tatt for å være så nær opp til de faktiske intervjuene som mulig, slik at det i analysen blir husket hvordan det ble sagt og i hvilken setting, og dette var et viktig slikt at når jeg leste transkriberingen så husket jeg hvordan informanten hadde sagt det.

5.3 Intervjuanalyse

Siden man kan analysere eller kode datamaterialet ulikt er det viktig å være åpen om hvordan man har behandlet datamaterialet slik at leseren kan få en bedre forståelse av resultatene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 179). Tilnærmingen til datamaterialet i denne avhandlingen har vært *abduktiv*. Det er en kombinasjon av induktiv og deduktiv analysemetode hvor analysen både tar utgangspunkt i etablert litteratur og teori og funn i materialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Jeg fant denne analysemetoden best mulig for min oppgave siden tiden man har er knapp og omfanget av datamaterialet er ganske stort. Konklusjonen var derfor at en *abduktiv* tilnærming ville gi best mulig forståelse av datamaterialet som var samlet inn.

Etter transkriberingen av intervjuene valgte jeg å kode datamaterialet for å få en bedre oversikt. Jeg valgte å kode materialet med en *abduktiv* tilnærming som kombinerer både tematisk koding og empirinær koding (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). De første kodene ble til gjennom en induktiv tilnærming og jeg lagde ulike koder og kategorier ut ifra empirimaterialet. Når jeg hadde gjort dette var det tydelig å se hvilke teorier som var relevant for empirien og jeg gikk

derfor gjennom materialet på en deduktiv måte og lagde kategorier ut fra de relevante teoriene. For egen del fant jeg fort ut at det var mest oversiktlig med en manuell form for koding. Jeg valgte derfor å farge ulike koder i datamaterialet. Til å begynne med valgte jeg en generell koding av materialet for å få en oversikt før jeg lagde mer detaljerte koder. Dette bidro til en større forståelse av materialet og enklere å kategorisere funnene i datamaterialet. Det var også viktig for å kunne skille mellom relevant og irrelevant data i materialet. Til slutt endte jeg opp med fire overordnede koder. Disse kodene valgte jeg å kalle for temaer, tilretteleggelse, utfordringer og strategier. Disse kodene ble utviklet i kombinasjon av empirien og det teoretiske rammeverket. Den første kategorien som jeg valgte å kalle for temaer baserte seg på temaer som informantene anså som kontroversielle. Disse kodene ble ikke utviklet med grunnlag i teori fordi det var informantenes subjektive forståelse av hva som var kontroversielt som var grunnlag for koden. De fire andre kodene var en kombinasjon av ulik teori, litteratur og empirien i datamaterialet.

5.4 Gyldighet og pålitelighet

Pålitelighet og gyldighet er noe man alltid må være bevisst på i kvalitativ forskning, og det er også noe som bør være tydelig gjennom hele studiet siden det er utfordrende å etterprøve kvalitativ forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Derfor er det viktig at forskningen er kvalitetssikret og det er vanlig å vurdere forskningskvalitet ved å se på forskningens gyldighet og pålitelighet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Siden det kan være utfordrende å vurdere hvorvidt funnene man får faktisk svarer på det man prøver å undersøke er det viktig å kunne knytte forskning opp mot noe som kan gi forskningen en gyldighet (Tjora, 2017, s. 232). Pålitelighet handler om hvorvidt forskningen er av kvalitet og er til å stole på. Gleiss og Sæther foreslår to spørsmål man bør stille seg for å vurdere forskningens pålitelighet: 1) hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på? Og 2) kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere? (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Gyldighet på sin side handler om kvaliteten på datamaterialet, forskerens fortolkninger og konklusjoner av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Som tidligere nevnt er det mest ideelle innen forskning det objektive, men innen kvalitativ metode vil det ikke være mulig å etterstrebe en fullstendig nøytralitet eller objektivitet (Tjora, 2017, s. 235). Som forsker er det derfor viktig å møte et tema eller informantene så åpen som mulig. Forskerens engasjement eller forutinntatthet vil forurense prosjektet og studiens eventuelle funn (Tjora, 2017, s. 235).

Siden det ikke er mulig å oppnå total objektivitet er det derfor viktig at forskeren er bevisst på sin påvirkning på studien og man bør også reflektere over hva som engasjerer en med temaet og hvorfor (Dalen, 2011, s. 95). I noen tilfeller er det nødvendig å gjøre rede for og drøfte over egen motivasjon hvis man har tett relasjon eller engasjement til tematikken (Tjora, 2017, s. 236). Det er ikke nødvendigvis slik at en studie mister sin pålitelighet hvis forskeren har et engasjement til temaet, men det er derfor veldig viktig å være åpen om dette og reflektere over hvordan ens posisjon kan påvirke funnene. En trussel mot kvalitative metoder er nettopp forskerens forutinntatthet, og dette kan spesielt gjelde i gjennomføring av intervjuer og analyseringen av dem. Det er derfor viktig å være åpen om interne forhold i undersøkelsen slik at studiens pålitelighet styrkes (Tjora, 2017, s. 238).

5.4.1 Generalisering

Generalisering er et begrep hentet fra kvantitativ forskning, og formålet med generalisering er å kunne undersøke en andel av en gruppe for at det skal kunne si noe om en hel populasjon (Tjora, 2017, s. 238). Det er vanskelig å gjennomføre en slik generalisering i kvalitativ forskningsmetode fordi premissene for forskningen er en annen (Tjora, 2017, s. 238). Med et så lite utvalg så vil det ikke være mulig å generalisere, og det er heller ikke intensjonen med denne avhandlingen. Intensjonen derimot er å undersøke hvilke utfordringer et utvalg lærere kan møte i undervisning av kontroversielle temaer og hvilke vurderinger de gjør i møte med kontroversielle temaer i undervisning. Denne studien vil ikke være mulig å generalisere, og vil derfor heller ikke generalisere alle læreres erfaringer, men disse individenes erfaringer vil kunne si noe om noen læreres erfaringer og kan være grunnlag for videre utforskning av fenomenet (Tjora, 2017, s. 115).

5.5 Etiske hensyn

Som nevnt tidligere så er gyldighet og pålitelighet viktige forutsetninger for god kvalitativ forskning. Utenom disse er det også gjort andre etiske avveininger både i forkant av studien og underveis. Før innsamlingen av data søkte jeg godkjenning av studien fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), og fikk studien godkjent før innsamlingen av datamaterialet startet. I den anledning ble det utarbeidet et samtykkeskjema og informasjonsskriv som informantene fikk utdelt på forhånd av intervjuene. Informasjonsskrivet ga informantene informasjon om prosjektet, deres rettigheter og at det var frivillig å delta samt at informantene på hvilket som helst tidspunkt kunne velge å trekke seg fra studien. Samtykkeskjemaet inneholdt også

kontaklinformasjon slik at informantene hadde mulighet til å ta kontakt dersom de hadde spørsmål eller noe var uklart. Dette var noe jeg også valgte å informere informantene om da vi skulle gjennomføre intervjuene slik at de var klar over at det var en åpenhet for spørsmål hvis de var usikre på noe.

Noe som er viktig å ha med seg når man skal gjennomføre kvalitativt intervju er kunnskapen om at informanten ikke skal komme til skade av å delta i studien. Selv om informantene i et slikt intervju ikke vil komme til fysisk skade er det allikevel viktig å være bevisst på at informanten ikke skal få skadet sitt omdømme eller andre faktorer som kan påvirke informanten negativt (Tjora, 2017, s. 175). Med dette med meg i utarbeidelsen av denne avhandlingen har det vært viktig å gi informantene anonymitet. Informantene er derfor ikke navngitt i denne avhandlingen og navnene de betegnes som er pseudonymer. Det er heller ikke oppgitt hvilke skoler de jobber ved, eller hvilke byer de holder til.

Det er også viktig å være bevisst etiske aspekter ved å gjennomføre studier. Et spørsmål som kan være viktig å stille seg før man går inn i en studie er hvilke fordelaktige konsekvenser studien vil ha (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103). Ønsket med denne avhandlingen er at den kan bidra til å sette søkelys på læreres erfaringer av å undervise i kontroversielle temaer.

6 Funn

Dette kapittelet vil presentere studiens funn og resultatene av analysen av datamaterialet. Først vil det presenteres temaer som informantene selv definerte som kontroversielle, og det vil belyses ulike forståelser av hva som gjør temaene kontroversielle. Dernest vil det fremlegges ulike måter å møte kontroversielle temaer på i undervisning. Kapittelets tredje del vil belyse ulike tilnærminger til kontroversielle temaer samt ulike virkemidler i møte med kontroversielle temaer i undervisningen. Den siste delen av kapittelet vil fremlegge ulike utfordringer knyttet til behandling av kontroversielle temaer.

6.1 Hva er kontroversielt?

Innledningsvis vil jeg vise til hvilke temaer informantene selv definerte eller omtalte som kontroversielle. Ingen av informantene har noen tydelige definisjoner på hva de anser som kontroversielle i religionsfaget, men de kommer med ulike eksempler og forståelser for hvilke temaer.

Informant	Emne
Filip	Sharia, Muhammed-karikaturer/ytringsfrihet, etikk, ekstremisme og islamisme
Håkon	Abort, islam, sharia, Muhammed-karikaturer/ytringsfrihet, kjønn/kjønnsroller i religion og homofili/legning i religioner
Astrid	Abort, etikk, Muhammed-karikaturer/ytringsfrihet og identitet
Sonja	Abort, kjønn og kjønnsroller, Muhammed-karikaturer/ytringsfrihet, homofili/legning og etikk
Diana	Abort, etikk, kvinnesyn i islam, Muhammed-karikaturer/ytringsfrihet, kjønn/kjønnsroller, legning/homofili og tro

Tabell 1: Fremstilling av hvilke emner informantene betegner som kontroversielle

Informantene har som nevnt ulike forståelser for hva de anser som kontroversielle, men det er allikevel noen fellestrekk. Det første som kommer frem, er at alle informantene anser Muhammed-karikaturer som et kontroversielt tema. Informantene nevnte ikke karikaturene som kontroversielle i seg selv, men hvorvidt man skal velge å vise karikaturene i undervisning eller ikke. Abort ble nevnt som kontroversielt av fire av de fem informantene. De resterende forståelsene av kontroversielle temaer er noe ulik, men de ulike svarene viser allikevel at det er varierte temaer innen islam anses som kontroversielle hvor blant annet islamisme, sharia og kjønn og kjønnsroller innen islam nevnes som kontroversielt av informantene. Det samsvarer med funn fra tidligere forskning (se Toft, 2017; Toft, 2019; Toft, 2020; Bøe, 2020; Hammer & Schanke, 2018).

6.1.1 Islam

Islam ble et sentralt tema i alle intervjuene. Selv om det ikke nødvendigvis ble nevnt islam som kontroversielt i seg selv så var det allikevel elementer innen islam som ble reflektert rundt i intervjuene. Håkon var eneste informant som trakk fram islam som kontroversielt i seg selv, men andre informanter trakk frem elementer som sharia, kjønn og kjønnsroller i islam, kvinnesyn i islam og islamisme. Ett av elementene som kom frem i intervjuene som gjorde islam kontroversielt er at elevene har negative forkunnskaper om islam. Informantene pekte på spesielt media som en viktig del av denne forkunnskapen, og informantene uttrykte at de opplevde den ensidige fremstillingen av islam i media som utfordrende. En som reflekterer rundt dette, er Håkon:

Håkon: Det jeg synes er utfordrende, i den grad av det er utfordrende er islam. Islam er utfordrende fordi det er et minefelt. Det er så mye i media. Det er så mye negative assosiasjoner i samfunnet til islam. Så der har jeg måtte gå et par refleksjonsrunder på hvordan jeg skal forholde meg til det.

Håkon bruker ordet «minefelt» for å beskrive tematisering av islam. «Minefelt» brukes gjerne som metafor om temaer som kan skape konflikt eller dårlig stemning. Håkon beskriver at de negative assosiasjonene til islam som er skapt av media bidrar til en utfordring i å undervise om temaet i faget. Funn fra studien til Toft (2017) viste noe av det samme som Håkon beskriver. Studien viste blant annet at medias søkelys på konflikt i islam var en faktor som bidro til at islam ble ansett som en konfliktfull religion (s. 40). Astrid beskriver noe av den samme oppfattelsen som Håkon knyttet til forkunnskaper til islam:

Astrid: Det er jo mange som har ulike inntrykk av islam som nødvendigvis ikke stemmer, og man blir jo bombardert med negative ting om det. Jeg føler jo da at her må jeg være den positive fordi de får så mye negative inntrykk av det på utsiden.

Eksempelet fra Astrid viser at hun opplever at elevene har en del negative forkunnskaper om islam med seg inn i undervisning og hun opplever derfor et behov for å nyansere. Den skjeve fremstillingen i media blir en begrunnelse for Astrid for å måtte gi en mer positiv fremstilling i undervisning. Et liknende eksempel er fra intervjuet med Sonja:

Sonja: Det sitter jo elever og tenker at fordi man har hijab så kan man mulig være en IS-kriger, noen tenker det. Og noen tror fortsatt selv etter vi har gått gjennom demografien at 15 prosent av den norske befolkningen er muslimer. Elevene har jo med seg mediebildet inn i undervisning. «Alle buddhister er kjempesnille, og alle muslimer kan være kjempesnille». Vi er jo litt der.

Eksempelet fra Sonja viser noe som også kommer frem i studien til Toft (2021), hvor selv om fordømmer blir møtt med fakta så er det ikke nødvendigvis slik at de fordomsfulle meningene endres (s. 166). Det som kommer frem av disse tre utdragene er at informantene er enige om at elevene utsettes for negative forkunnskaper om islam, og disse hovedsakelig kommer fra media. Sonja og Astrid snakker om et behov for å snakke positivt om islam som en motvekt til de negative forkunnskapene som elevene har. Utdraget fra intervjuet med Sonja viser også at elevene har en oppfatning av at det er flere muslimer i Norge enn det faktisk er, og at selv i møte med fakta så er det ikke alle elevene som endrer oppfatning. Negative assosiasjoner og media er elementer som informantene peker på som gjør at islam kan bli kontroversielt å undervise i.

6.1.2 Muhammed-karikaturer

Ett annet tema som ble introdusert som kontroversielt var Muhammed-karikaturene, og hvorvidt man skal velge å vise disse eller ikke. Flere av lærerne tematiserte avveiningen mellom ytringsfrihet og bildeforbudet og hvordan tegningene vekker følelser. Fire av fem informanter har valgt å vise karikaturer av Muhammed i undervisning. Et av tilfellene var i en norsktime hvor ytringsfrihet og satire ble tematisert, to av lærerne valgte å vise de i forbindelse med religionskritikk hvor de drøftet religionsfrihet vs. ytringsfrihet mens to andre lærere valgte å vise/tematisere det i forbindelse med undervisning om islam hvor bildeforbudet ble undervist.

Filip fortalte at han gjorde seg noen tanker på forhånd før han valgte å vise tegningene, men han konkluderte med at han ikke kan begrense undervisningen til hensyn av noen få fordi resten av klassen har også krav på undervisning. Filip viste et utdrag av forskjellige karikaturer (inkludert de av Muhammed) og hadde klasseromsdiskusjon om ytringsfrihet. Han tematiserte viktigheten av det faglige utbyttet elevene ville få ved å diskutere ytringsfrihet og satire, og tegningene ble vist som en referanse for elevene slik at de forstod hva debatten handlet om.

Filip: Hvis dem ikke vil være med på det så skal jeg ikke tvinge folk til å være på skolen. De er voksne så hvis de har lyst til å gå ut så kan de det, holdt jeg på å si.

Han argumenterte for at siden de er voksne så har de evne til å reflektere over egne og andres tanker. Han reflekterte også rundt viktigheten av å utfordre eget tankegods og at man skal kunne se ting både innenfra og utenfra. Astrid på sin side var i tvil hvorvidt hun skulle vise karikaturene og måtte diskutere med flere av kollegene sine og tidligere studenter før hun skulle ha undervisning om religionskritikk.

Astrid: Jeg måtte ta det opp med alle lærerne her tror jeg [om å vise karikaturer], og jeg måtte gå mange runder med meg selv og syntes det var skikke utfordrende, men så endte jeg opp med å gjøre det da, og det fikk ulike reaksjoner i klasserommet. Jeg hadde først en advarsel om at religionsfaget angår oss veldig personlig, og noen ganger kan man faktisk oppleve å bli støtt og så la jeg inn en sånn «dersom du ikke har lyst til å være med på dette, hvis du har lyst til å gå ut av klasserommet, hvis du har lyst til å se ned eller bare ikke delta så er det helt greit nå». Jeg diskuterte dette med en tidligere medstudent og han mente det var teit at man gjorde sånn med Muhammed-karikaturene, men ikke gjorde det hvis man for eksempel viste kristne memes eller et eller annet, og på en måte tillegge dem ulike, ja, at den ene er verre enn den andre, men personlig endte jeg opp med å synes det. At jeg synes faktisk det er litt verre, så derfor ga jeg den advarselen og så på en måte gjorde vi det, og jeg merka det var kanskje noen som tittet litt mer ned, det var ingen som gikk ut, men det var noen som meldte seg litt vekk som kanskje pleier å være litt

muntlige aktive til vanlig og som ikke sa så mye eller som tittet litt mer vekk, men det engasjerte de, og jeg tok også en prat med noen av de etter timen og spurte om de syntes det var feil eller om de syntes det var ubehagelig, og det gjorde de ikke da. De bare syntes personlig det var feil for de, men det fremdeles er noe som er viktig å snakke om, da. for, jeg var jo påpasselig med å si at det ikke er sånn at jeg viser det fordi jeg nødvendigvis er enig med det.

Astrid begrunner sin usikkerhet og forsiktighet knyttet til å vise Muhammed-karikaturene fordi hun opplever det som verre enn for eksempel kristne memes. Astrid peker spesielt på at det kan vekke sterke følelser som en grunn for hvorfor hun synes det er utfordrende å vise karikaturene. At Astrid legger til rette for at elever kan se bort eller ikke delta i undervisning kan forstås som tiltak for å tilrettelegge for elevene slik at de selv kan vurdere om det er noe de ønsker å se eller ikke. Dette er tiltak som kan forstås at gjøres fordi hun er bevisst på at temaet kan vekke sterke negative følelser hos elever. Astrid er eneste informant som reflekterer rundt at hun synes karikaturene av Muhammed er verre enn noen andre, men hun er ikke den eneste som reflekterer rundt avveiningen av å vise eller ikke vise. En annen informant som også valgte å vise karikaturene er Sonja:

Sonja: Når det kommer til Muhammed-karikaturene så er vi alle enige om at det bør være ytringsfrihet og det er ikke lov å drepe noen som sier noe, men man kunne jo diskutert hva det er man tjener på det, og da kan man jo si at ytringsfriheten tjener alt, og så kan man jo også si at «er det verdt det?».

Intervjuer: Har dere hatt om karikaturtegningene i undervisning i år?

Sonja: Ikke i år, vi hadde det i fjor, men vi har ikke hatt om islam enda, så det pleier å komme inn der. Vi har også hatt noen tegneseriestriper som latterliggjør Jesus. Jeg tar opp karikaturtegningene i forbindelse med bildeforbudet og hatt innenfra og utenfra perspektiver, og snakket om at det ikke bare handler om kritikken, men det handler også om bildebruken. Jeg har vist, jeg har gjerne vist en eller to, altså de jeg selv opplever som minst krenkende da.

Intervjuer: Hvilke vurderinger gjorde du da du valgte å vise de?

Sonja: Forrige gangen så hadde det jo nettopp vært dette angrepet i Frankrike⁴, så da er det litt sånn at ingen skal kunne dø for dette. Og så er det sikkert også litt fordi jeg selv aldri ville finne på å lage en sånn karikatur, og jeg synes det er fullstendig respektløst, men samtidig så må det jo være lov, ikke sant, så det er det er nok litt det som har gjort det, at ingen skal skremme meg til å ikke vise dem. Jeg sa vel også, for

⁴ Fransk ungdomsskolelærer som ble halshugd etter å ha vist karikatur av Muhammed i undervisning om ytringsfrihet (NRK, 2020).

da hadde jeg noen muslimer i klassen, så da sa jeg at hvis de syntes det var ubehagelig så trenger de ikke å se det. Og vi lagde ikke noe sånn kjempe nummer av det heller.

I begrunnelsen til Sonja på hvorfor hun har avveid å vise de referer hun til drapet av den franske læreren Samuel Paty som hendte i slutten av 2020 (NRK, 2020). I likhet med eksempelet fra Astrid ser man at også Sonja reflekterer rundt usikkerhet om hvorvidt man skal vise de og man kan også forstå i resonnementet hennes at hun erkjenner at å se karikaturene kan oppleves som ubehagelig for noen elever. I likhet med Astrid åpnet hun også opp for at elever ikke trengte å se de dersom de ikke ønsket. En annen som også trekker frem drapet på Samuel Paty er Diana.

Diana: Jeg tror det er veldig viktig at man lærer hva folk tror på for at man skal skjønne hvorfor ting skjer. Som for eksempel ytringsfrihet kontra religionsfrihet, og sånn som med han franskmannen som ble halshugd fordi han viste Muhammed-karikaturene, ikke sant. Jeg er veldig i tvil om jeg kommer til å gjøre det selv, men jeg burde jo gjort det, så tenker jeg feil? Er det nødvendig å provosere? Provoserer man noen? Så jeg tenker vel egentlig at man må tørre å kunne la elevene forstå at det er normalt å reflektere. Jeg har ikke hatt om islam enda så jeg syntes det er litt vanskelig å vite om jeg kommer til å vise de, men hvis man har en veldig, veldig religiøs muslim i klassen så hadde jeg nok ikke gjort det til hensyn av den personen. Jeg har litt for mye respekt for den enkelte eleven til å kanskje ville gjort det hvis det hadde vært en veldig sterkt troende muslim.

Diana reflekterer over hvorvidt det kan provosere og om det er nødvendig. Hun er eneste informant som har valgt å ikke vise karikaturer av Muhammed så langt, men som vist over så er hun usikker på hvorvidt hun skal gjøre det i år. Da intervjuet ble gjennomført hadde ikke Diana hatt om islam enda, og det var i så fall her hun ville funnet det naturlig å eventuelt vise de. Diana er eneste informant som snakker om provokasjon. I eksempelet over kan man forstå Diana som at hun mener at å vise de kan provosere, og hun reflekterer rundt nødvendigheten av å eventuelt gjøre det. I likhet med Astrid og Sonja uttrykker også Diana en stor usikkerhet på hvorvidt man bør vise de og også her kan man forstå usikkerheten hennes fordi det kan være ubehagelig for noen og vekke negative emosjoner hos elevene. Et siste utdrag jeg vil legge til i denne delen er fra Astrid som snakket om hvorvidt hun hadde vist karikaturene hvis sammensettingen av elevgruppen var annerledes.

Astrid: Jeg har jo også tenkt med meg selv at hvis for eksempel jeg visste at halve klassen var muslimer så hadde jeg kanskje ikke vist Muhammed-karikaturene.

I dette eksempelet peker Astrid på at sammensettingen av elever kan være en påvirkende faktor for hvorfor hun valgte å vise de, og hun er også åpen om at hun kanskje hadde vurdert annerledes hvis elevgruppen var annerledes. En annen som også snakket om at elevgruppen kan påvirke avgjørelsen av å vise var Diana som snakket om at hun hadde valgt å ikke vise karikaturene hvis det var sterkt troende muslimer i klassen.

6.1.3 Abort

Ett siste tema jeg vil trekke frem som ble tematisert av fire informanter er abort. Det var ikke nødvendigvis abort som ble ansett som kontroversielt i seg selv, men det ble kontroversielt fordi det kunne være et tema som var personlig eller nært for elevene. Et eksempel på dette er fra Håkon:

Håkon: Abort er kanskje noe av det mest kontroversielle fordi man vet aldri om det berører noen personlig. Spesielt i den aldersgruppen jeg jobber med så er det ikke utenkelig at noen kan ha tatt abort. Samtidig er det et prinsipielt spørsmål som religionene i aller høyeste grad tar stilling til. Jeg tenker derfor det ville være feil å la være å ta opp spørsmålet i undervisningen, men det må gjøres på en delikat måte. Jeg tenker at måten å løse det på er å redegjøre for premissene tydelig. Jeg tror løsningen er å være supersaklig og forklare premissene for de ulike posisjonene og snakke om det i prinsipielle og generelle termer. Her ville jeg kanskje vært forsiktig med å bruke elever som eksempler fordi man vet aldri om det er noe de faktisk har måttet ta stilling til.

Håkon begrunner at han synes abort er kontroversielt fordi det kan være personlig erfaring med det i klasserommet. Selv om det kan være personlige erfaringer mener han allikevel det er et tema som er viktig å belyse i undervisningen fordi det er sentrale spørsmål innen flere religiøse retninger. Han er allikevel tydelig på at man bør berøre temaet forsiktig. Han møter temaet på det han definerer som en delikat måte hvor kanskje premissene for diskusjonen er i noe større grad moderat mot en forsiktighet for uheldige og dårlige formulerte ytringer. Han mener allikevel det er viktig å diskutere temaet, men peker på her at det er behov for større forsiktighet. En som synes det kan være vanskelig å snakke om abort, er Sonja:

Sonja: Jeg vet ikke om man kan holde det objektivt hvis man sitter og har tatt abort. Det blir liksom en greie på akkurat dem, og det er vanskelig å få de gode diskusjonene hvis det sitter noen der hvor det gjelder.

I likhet med Håkon trekker Sonja frem personlig erfaring som grunn for hvorfor abort er kontroversielt. Man kan forstå på eksempelet fra Sonja at det er bort imot umulig å få til en god

diskusjon som blir objektiv og faglig hvis man har personlig erfaring. Man kan derfor tolke det som at hun tenker at hvis man har en personlig erfaring vil man uansett ha den med seg når man diskuterer eller snakker om abort, og man vil ikke kunne ha en diskusjon om abort på et generelt grunnlag. Et annet eksempel jeg vil trekke frem er fra Astrid. I likhet med Håkon definerer hun flere etiske problemstillinger som kontroversielle fordi det er nært og personlige for elevene.

Astrid: Etikken er jo kanskje veldig kontroversielt, der trekker man jo fram litt sånne temaer som abort og sånne etiske dilemmaer og det skaper jo ganske sterke følelser og uenighet på ting som er ganske nært. Jeg har en ganske nær relasjon til elevene mine og vet om ulike ting de har opplevd så jeg trår ganske varsomt med noen ting. Så jeg prøver å gjøre det mindre avskrekkende så jeg pleier å først presentere det teoretiske og så får de en sak, for eksempel abort, men de skal bruke de etiske modellene så da blir det på en måte litt fjernere siden de da teoretiserer det, men jeg merker jo at det ikke blir noen heftige debatter.

Eksempelet fra Astrid peker på at flere etiske problemstillinger kan skape sterke følelser eller uenighet nettopp fordi det kan være nære opplevelser eller erfaringer fra elevene. Hun bruker ordet «varsomt» på hvordan hun velger å tematisere noen ting og begrunner denne varsomheten med en nær relasjon til sine elever. Denne relasjonen bidrar til at hun har kunnskap om elevene som gjør at hun har et behov for å behandle noen temaer med mer forsiktighet. Hun bruker også metoder for å behandle temaene på en måte som skaper en større avstand for elevene slik at temaene ikke oppleves som personlige.

6.2 *Hvordan behandle kontroversielle temaer i undervisning?*

Å behandle kontroversielle temaer i skolen er en god mulighet for elevene å utvikle demokratiske ferdigheter og medborgerskapskompetanse (Ljungren & Öst, 2010, s. 18). I denne delen av analysen vil det fremlegges ulike forståelser av hvordan informantene behandler kontroversielle temaer. Samtlige av informantene nevnte diskusjon som en undervisningsmetode i møte med kontroversielle temaer. Jeg vil starte med et eksempel fra Filip som mener at diskusjon er en god måte å behandle kontroversielle temaer på.

Filip: Siden de er voksne har de jo evne til å reflektere over egne og andres tanker og meninger, så jeg tenker at de har godt av at andre er uenige med det man sier og mener. Så lenge debatten er forholdsvis saklig så er det jo en trening i seg selv, at de får gå igjennom sine egne og andres meninger og synspunkter.

Som vist i eksempelet argumenterer Filip for at det er god trening for elevene å møte uenighet i undervisning og at gjennom uenighet og diskusjon har elevene mulighet til å forme og utvikle

forståelse av egne tanker og synspunkter. På spørsmål om hva som er formålet hans med å bruke diskusjon som undervisningsverktøy svarer Filip at han ønsker at elevene skal lære å forsvare sine egne meninger, finne argumenter og være villige til å ta feil. Han mener at det er viktig å tåle og ta feil samtidig som at elevene får trent seg på å bygge opp logiske og saklige argumenter samtidig som man kan se at andre mener noe annet og at det er helt greit å være uenige. En annen informant som snakker om religionsfaget som et rom for deliberativ diskusjon er Håkon. Håkon mener at religionsfaget handler om forståelse og det derfor er interessant å kunne diskutere kontroversielle temaer.

Håkon: Jeg prøver å legge opp til at vi kan ha skikkelige diskusjoner om kontroversielle temaer, fordi det er jo det som er interessant med faget, og da kan vi se om vi kan komme til en slags felles forståelse om at vi har ulike premisser for det vi mener, og at vi er grunnleggende uenige, men at vi forstår hvorfor vi tenker som vi tenker.

Håkon mener også at det er diskusjon av kontroversielle temaer som er interessant i faget, og det er gjennom diskusjon man kan lære og få en forståelse av andres meninger og synspunkter. Håkon fortalte i intervjuet at det er først og fremst dette som er interessant i faget, og at hensyn for følelser ikke er det som er interessant fordi man ønsker en god dialog og diskusjon mellom klasserommets deltakere om det gitte temaet. Som sitatene viser, har både Håkon og Filip lik forståelse for diskusjonens formål. Begge informantene vektlegger viktigheten av å forstå andre og tåle uenighet som viktige premisser i en diskusjon av kontroversielle temaer. En annen som mener at diskusjon av kontroversielle temaer er viktig er Astrid. Hun snakker om viktigheten av å kunne diskutere vanskelige temaer i en trygg setting.

Astrid: Jeg tenker det er jo viktig at vi snakker om det siden det finnes der ute [kontroversielle temaer], og det er jo ikke sånn at man kan velge de vekk og man blir ikke skjermet fra det ute i samfunnet, så da er det bedre å ta det opp på en teoretisk måte og diskutere det konstruktivt enn at man bare møter det tilfeldig ute i samfunnet. At man da faktisk har argumentert og tenkt over hva man synes om det. Jeg tenker at de møter det i samfunnet uansett og derfor er det viktig å snakke om det.

Astrid begrunner viktigheten av å trene på diskusjon, argumentasjon og behandling av kontroversielle temaer med at man ikke blir skjermet fra det i samfunnet. Man kan forstå Astrid sin begrunnelse som at hun tenker at det derfor er viktig at elevene har med seg kunnskap om temaer ut i verden slik at de forstår det de møter på i samfunnet bedre og er bedre rustet i møte med samfunnet. I likhet med Håkon og Filip trekker Astrid frem at det er viktig at elevene selv

forstår egne tanker og argumenter. Astrid snakket også om viktigheten av å forstå andre og reflektere. En annen informant som også benyttet seg av diskusjon som undervisningsmetode var Sonja, men det kom frem i intervjuet at det ikke alltid var den foretrukne måten å behandle kontroversielle temaer på. Et eksempel er fra sitatet over i delen om abort hvor Sonja var i tvil om man kan diskutere abort på en objektiv måte hvis man selv har tatt abort. Et annet eksempel er på spørsmål om hun prøver aktivt å trekke inn kontroversielle temaer i undervisning.

Sonja: Nei, jeg nevner det kanskje, men sånn som for eksempel med islam så vil jeg teller tone det litt ned for dem kommer av seg selv vanligvis med elevenes forkunnskaper.

I eksempelet vist over ser man at Sonja føler hun må tone ned behandlingen av kontroversielle temaer i for eksempel møte med islam fordi det ofte kommer av seg selv. Sonja fortalte at hun ofte liker å la elevene diskutere ulike temaer i grupper slik at flere av elevenes stemmer blir hørt og at det ikke blir de typiske gjengangerne som høres. Dette er også en metode Diana forteller at hun bruker i møte med kontroversielle temaer.

6.3 Strategier

I denne delen skal jeg gå nærmere inn på hvilke strategier informantene har i møte med kontroversielle temaer. Hvordan de velger å møte kontroversielle temaer og hvordan de legger opp for å behandle kontroversielle temaer er viktige å belyse for å kunne si noe om hvordan det kontroversielle møtes i undervisning. I delkapittelet over kom det frem at enighet og sensitivitet for medelevers følelser gjør det utfordrende å diskutere kontroversielle temaer i undervisning. Jeg skal derfor i denne delen først belyse hvilken tilnærming informantene har til kontroversielle temaer og så hvilke virkemidler som ble benyttet for å behandle kontroversielle temaer.

6.3.1 Tilnærminger

Med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget utviklet av Hess (2004) ble det fremmet tre ulike tilnærminger til kontroversielle temaer i datamaterialet. Som nevnt har Hess utviklet fire ulike tilnærminger til kontroversielle temaer: fornektelse, favorisering, unngåelse og balanse (Hess, 2004, s. 259).

Den første tilnærmingen jeg ønsker å presentere er *balanse*. *Balansert* tilnærming omhandler at man på best mulig vis prøver å fremme alle sider av et tema (Hess, 2004, s. 259). Alle

informantene snakket om at de ønsket å nyansere temaer, men det er allikevel et eksempel jeg ønsker å trekke frem på en balansert tilnærming til kontroversielle temaer, og det er fra Håkon.

Intervjuer: Påvirker sammensettingen av gruppen hvordan du går inn i kontroversielle temaer?

Håkon: Svaret på det er nei, og det er et bevisst valg, fordi til enhver tid vi er i klasserommet så skal en representant fra en religion eller konfesjon kunne komme i klasserommet, sette seg ned, høre alt som blir sagt, se alle bilder, høre alle kommentarer og se alle Power Points. Jeg ønsker å fange kompleksiteten til enhver trosretning og da kan jeg ikke tilpasse undervisningen på hvem som sitter i klasserommet. Da er jo spørsmålet om man skal vise Muhammed-karikaturer eller ikke. Jeg valgte å vise de, og vi diskuterte om det var greit eller ikke, og det var mange som sa de ikke syntes det var greit, og vi fikk en veldig fin diskusjon om det, og den hadde vi ikke fått hvis jeg ikke hadde vist tegningen i utgangspunktet. Og jeg tenker at med det utgangspunktet som vi har med at alle som tilhører alle religioner skal kunne komme inn og føle at de blir godt representert så hadde det blitt veldig rart hvis jeg hadde hatt noen annen undervisning på grunn av hensyn til noen elever enn hvis de elevene ikke hadde vært der. Jeg tenker at jeg vil representere islam bra uansett uavhengig om det er muslimske elever i klasserommet eller ikke, og da mener jeg at en del av det er at vi må vise Muhammed-karikaturer.

Håkon legger vekt på at han prøver å gi et like nyansert bilde av alle religioner, både det positive og det negative og temaer som kan oppleves som affektive vil tematiseres uavhengig av elever i klasserommet fordi han hadde gjort det dersom disse elevene ikke hadde vært der. Han fremmer derfor en *balansert* tilnærming til faget og temaer, og vil opprettholde denne balansen. Grunnen til at eksempelet fra Håkon er interessant er fordi at han ikke lar eksterne faktorer påvirke hvordan han underviser om et tema, og han spesifiserer at han ville undervist på samme måte uavhengig av hvilke elever som er i klasserommet. Dette eksempelet er unikt av de fem informantene fordi selv om alle pratet om at de ønsker å nyansere og skape en helhetlig forståelse av ulike temaer, men de er allikevel åpne for at faktorer kan påvirke hvordan de går inn i ulike temaer så selv om informantene kommer med ulike eksempler på ulike temaer hvor de har en balansert tilnærming er det allikevel ikke en konstant balansert tilnærming til alt. Jeg vil også trekke frem hvordan Filip beskrev sin tilnærming til undervisning om Muhammed-karikaturer og hvorfor han valgte å vise karikaturene. Dette er i likhet med eksempelet fra Håkon en *balansert* tilnærming til temaet.

Den neste tilnærmingen jeg ønsker å trekke frem er *fornektelse*. Analysen av materialet fremmet et eksempel på *fornektelse*. Det er som nevnt det Hess refererer til som at man ikke underviser i kontroversielle temaer som noe kontroversielt (Hess, 2004, s. 259). Jeg vil trekke frem Astrid

sin tilnærming til abort som er vist i sitatet i delkapittelet om abort. Der forteller hun hvordan hun velger å presentere temaet, teoretisere det slik at hun gjør det fjernere for elevene. Hun erkjenner selv ved å gjøre det på denne måten så blir det heller ikke særlig diskusjon knyttet til temaet. Astrid erkjenner at etiske problemstillinger kan skape sterke følelser og knytter disse følelsene til at det kan være nært for elevene. Hun argumenterer også for at hun går forsiktig frem med noen temaer fordi hun har en nær relasjon til elevene sine. Denne nære relasjonen kan derfor forstås som en faktor som påvirker tilnærmingen til noen kontroversielle temaer og at for eksempel abort blir presentert forsiktig og derfor heller ikke nødvendigvis undervist som noe kontroversielt.

Den siste tilnærmingen som analysen belyste som jeg ønsker å trekke frem er *unngåelse*. I intervjuene kom det frem at Diana og Sonja unngikk abort som tema og Astrid fortalte at hun unngikk å bruke voldtekt som tema i etikk. Det første eksempelet jeg vil trekke frem er fra Diana hvor hun forklarte sin tilnærming til abort.

Diana: Jeg synes det er veldig vanskelig å snakke om abort. Det kan jo brått mange har opplevd. Det er jo et tema som man faktisk ikke snakker noe om heller, det er veldig sånn.

Diana forklarer begrunnelsen for at man ikke bruker abort fordi det kan være elever med personlige erfaringer. Det kan forstås som frykten for at temaet kan vekke negative eller ubehagelige følelser som motivasjon for å la være å tematisere abort i undervisningen.

Sonja: Det sitter kanskje en eller to elever som allerede har vært gjennom en abort, skal vi ta sjansen på å snakke om det da? Det er jo frykten for selvforakten, at noen skal sitte og ta dette som en slags dom over seg selv, og at jeg ikke skal klare å nå frem med at dette er en religions eller noen menneskers synspunkt, men at det skal bli fremstilt som noe riktig og galt, da. Den jenteskammen vil jeg ikke ha noe av i klasserommet mitt.

Sonja beskriver følelser som skam og selvforakt som grunner til hvorfor hun ikke ønsker å bruke abort som etisk eksempel i faget. Sonja beskriver i likhet med Diana en frykt for at elevene skal kunne oppleve disse emosjonene ved at abort tematiseres i undervisning. Sonja peker ut skam og selvforakt som to følelser som er uønsket i klasserommet. Det er ikke nødvendigvis selve temaet abort som skaper emosjonene, men for eksempel minnet om objektet kan trigge at emosjonene dukker opp i undervisning, og de Sonja spesielt ytrer en bekymring for er de som eventuelt har gjennomført en abort. Et annet eksempel på *unngåelse* er fra Astrid

som fortalte at hun unngår å bruke voldtekt som eksempel fordi hun vet det har skjedd noen elever i klassen. Siden Astrid besitter denne kunnskapen, velger hun derfor å la være å bruke dette. I likhet med eksemplene fra Sonja og Diana er begrunnelsen for å unngå at det kan være personlige erfaringer blant elevene. Informantene virker å erkjenne at temaene er kontroversielle, men velger allikevel å unngå det fordi det kan være temaer som vekker sterke emosjoner hos elevene. Det virker også som at dette er emosjoner som informantene ønsker å unngå, og at andre temaer som kan vekke sterke emosjoner unngås nødvendigvis ikke på samme måte fordi det ikke er de samme emosjonene som oppstår hos elevene.

6.3.2 Virkemidler

Som vist i teorikapittelet foreslår Stray og Sætra (2016) fem virkemidler for hvordan man kan behandle kontroversielle temaer i undervisning (s. 289). Det kom frem at informantene benyttet seg av tre ulike virkemidler for å tematisere kontroversielle temaer i undervisningen. De tre virkemidlene er *djevelens advokat*, *motivator* og *moderator* og vil bli redegjort for i denne delen.

Håkon, Filip og Astrid fortalte at de måtte benytte seg av virkemidler for å skape diskusjon på temaer hvor elevene virket å være veldig enige. De kommer alle tre med eksempler på virkemidler de må benytte for å få i gang diskusjoner. Virkemidlet de beskriver er det Stray & Sætra (2016) definerer som *djevelens advokat*.

Håkon: Jeg føler jeg nesten må mer prøve å fyre opp noen diskusjoner enn jeg må roe ned.

Håkon forteller i intervjuet at han ved flere anledninger må bruke virkemidler for å få i gang diskusjon i elevgruppen sin. Han fortalte at han har to ulike elevgrupper i faget hvor den ene gruppen diskuterer noe mer enn den andre. Metoden Håkon beskriver over er et eksempel på *djevelens advokat*. Også Filip tematiserer virkemidler som *djevelens advokat* for å få i gang diskusjoner knyttet til kontroversielle temaer.

Filip: Jeg forsøker å ta opp kontroversielle ting som noe kontroversielt. Kanskje kjøre enda mer på det for å øke diskusjonen i klassen, og hvis det blir veldig ensidig og alle er enige i dette og da prøve å ta litt den andre siden og da få i gang litt tanker og refleksjoner.

Filip beskriver i intervjuet at elevene ofte pleier å være enige og derfor ønsker han også å undervise i kontroversielle temaer som noe kontroversielt slik at det kan etablere en diskusjon.

Han beskriver i likhet med Håkon at han må komme med argumenter for den andre siden for å gjøre klasseromsdiskusjonen mer fruktbar. Hans beskrivelse av virkemiddel er *djevelens advokat* fordi han går inn og tar den andre siden i diskusjonen hvis det blir en ensidig diskusjon. Også Astrid beskriver det samme som Håkon og Filip.

Astrid: Jeg pleier å sjekke litt an tempen på diskusjonene, men jeg opplever jo at de kan være fryktelig enige og det gjør jo diskusjonen mindre rik. Så da kan det være at jeg bryter inn og er litt *djevelens advokat* og på en måte prøver å sprite det opp litt.

Astrid fortalte også i intervjuet at hun ved flere anledninger har forventet diskusjon og uenighet om et tema, men elevene har vært helt enige og det ikke har blitt diskusjon eller kontroverser. Hun ser derfor i likhet med de to andre at det er nødvendig å gå inn i temaet og fremme ulike perspektiver. Både Håkon og Astrid brukte selv *djevelens advokat* som term på deres rolle i intervjuet. De viste derfor at de var bevisste på hvilket virkemiddel de benyttet seg av for å prøve å nyansere diskusjon eller skape diskusjon med elevene.

Som *motivator* tar læreren tak i elevenes kommentarer og spørsmål (Stray & Sætra, 2016, s. 291), og denne måten vil derfor motivere elevene til å ytre seg eller fortsette diskusjonen fremfor å avvise eller overse eventuelle spørsmål eller kommentarer. Et eksempel hvor informanten fungerer som *motivator* er fra intervjuet med Filip. Eksempelet vist over i delen om hensyn til følelser forklarer Filip at det kan være positivt at man kan utfordre følelser. Filip fortalte at hvis elever kjenner på at de er krenket eller fornærmet at de kan bli utfordret på det. Man kan forstå Filip sin metode som et forsøk på å prøve og fremme en refleksjon hos elevene på hvorfor de kjenner på disse følelsene. At elevene blir utfordret på det de eventuelt føler om et tema virker som han kanskje anser som en mulighet til å lære og prøve å forstå hvorfor man føler som man gjør. Samtidig får elevene muligheten til å utvikle egen forståelse for eget ståsted og tankegang, og hvorfor man faktisk føler det man gjør. Man kan derfor forstå at Filip opptrer som en *motivator* siden han forsøker å oppmuntre elevene til å ytre seg samtidig som han oppmuntrer de til å reflektere over egne argumenter. Et annet eksempel hvor informanten beskriver *motivator* som virkemiddel er Håkon.

Håkon: Man må etablere en forståelse for at i klasserommet så er det lov å diskutere og man må regne med å bli provosert. Faget handler tross alt om å forstå andre.

Håkon motiverer her elevene sine til å gå i diskusjon og beskriver diskusjon som et kriterium for å kunne forstå hverandre. Han legger derfor til rette for at det er akseptert å komme med ulike standpunkt og meninger selv om det kan vekke provokasjon hos andre medelever fordi det er premisset for faget. Ved å legge til rette for at alle har en felles forståelse legger han også til rette for en mulig meningsbryting mellom elevene og ulike standpunkter på kontroversielle temaer. Han åpner derfor opp for elevene at det er lov til å fremme ulike argumenter og motiverer til meningsbryting.

Det tredje virkemiddelet som kom frem i analysen var det Stray og Sætra kaller for *moderator*. Som *moderator* vil læreren gå inn for å moderere eller korrigere utsagn som kan virke krenkende (Stray & Sætra, 2016, s. 287). Astrid og Sonja fortalte i sine intervjuer at det er situasjoner eller temaer de er nødt til å gå inn i for å roe ned eller nyansere. Ved å gjøre dette virker de som *moderatorer* i diskusjonen. Astrid fortalte i sitt intervju at det har hendt at hun opplever at diskusjonen sporer vekk fra det den skal være:

Astrid: Jeg har ikke opplevd at det har gått over stokk og stein, men at jeg må bryte inn fordi jeg tenker at det kanskje kan utvikle seg til noe som kan være ubehagelig.

Astrid beskriver at det kan være noe ubehagelig som gjør at hun føler at hun kan bryte inn i diskusjoner. Hun fortalte også i intervjuet at det ikke handler om for drøye meninger eller holdninger, men uheldige formuleringer som blir sagt i affekt. Sonja fortalte i sitt intervju:

Sonja: For eksempel når vi diskuterer om islam så føler jeg at jeg må tone det litt ned fordi elevene sitter med en del forkunnskaper om kontroversielle hendelser og islam fra media.

Sonja beskriver et behov for å roe ned eller moderere diskusjon om islam fordi det gjerne kommer en del utspill og utsagn fra elevene som er basert på egne forkunnskaper. Hun fortalte i intervjuet at hun må roe ned og fokusere mindre på kontroversielle temaer i islam fordi de gjerne dukker opp av seg selv av elevene og får stort fokus i undervisningen. Eksempelet fra både Sonja og Astrid viser at de er nødt til å bruke virkemiddel som *moderator* for å kunne sikre en fri og åpen meningsutveksling for alle deltakere i klasserommet. Både Astrid og Sonja beskriver balansegangen mellom å *moderere* diskusjon og *motivere* til diskusjon er utfordrende, og det er vanskelig å vite når man skal gripe inn i diskusjonen.

6.4 *Utfordringer*

I denne delen av kapittelet vil ulike utfordringer knyttet til tematisering av kontroversielle temaer fremmes. I Europarådets læringsressurs ble det pekt på at blant annet trygge klassemiljø og hensynet til elevenes følelser var utfordringer knyttet til kontroversielle temaer (Kerr & Huddleston, 2015, s. 15). I analysen av datamaterialet kom det frem tre utfordringer knyttet til kontroversielle temaer: etablering av trygge klassemiljø, enighet og hensynet til elevers følelser.

6.4.1 **Trygge klassemiljø**

Å etablere et trygt klassemiljø er viktig når man skal behandle kontroversielle temaer. En del forskning peker på trygghet på lærer og medelever er viktig for at elevene skal tørre å uttrykke mening eller uenighet (se Iversen, 2014; Sætra, 2021; Johannesen & Røthing, 2022). I denne delen vil informantenes forståelse av trygghet og hvordan de prøver å etablere trygghet redegjøres. Jeg vil starte med et eksempel fra Håkon og hvordan han prøver å etablere trygghet i klasserommet.

Håkon: Den første religionstimen så pleier jeg å ha en tale for elevene hvor jeg har en «trigger warning» med rød bakgrunn. Så da viser jeg den og der står det at religionsfaget kan være støtende med en varseltrekant. Nesten uansett hva du mener, så lenge du har gjort deg opp noe som helst tanke om noe som helst så kan jeg garantere deg at du vil bli provosert på den ene eller andre måten. Jeg håper at dette kan vær et litt sånn trygt rom der det er lov til å si kontroversielle ting, der det er lov til å stille spørsmål som kanskje ikke er helt lov utenfor klasserommet, og vi skal ikke dømme spørsmål, vi skal prøve å være åpne og forstå hverandre og forstå folk som mener ting som man er veldig uenige i selv»

Håkon erkjenner her at faget kan vekke følelser og viser derfor elevene en varseltrekant om at faget kan være støtende. Ved å gjøre dette forbereder han elevene på at de kan kjenne på ubehagelige følelser i faget eller at det kan bli sagt. Man kan derfor forstå varseltrekanten som et virkemiddel for å forberede elevene på hva de kan møte i faget. Han beskriver faget som et «trygt rom», og man kan forstå Håkon sitt bruk av begrepet som et rom hvor det er trygt for alle deltakere å ytre meningen sin. Man kan også forstå Håkons bruk av «trygt rom» som at rommet skal være trygt for å ytre, men ikke nødvendigvis at man er trygg fra ytringer. Han etablerer et rom hvor han ikke setter noen begrensninger på hvordan elevene kan ytre seg. Fremfor å begrense utsagn og diskusjon forbereder han elever på at de vil kunne synes noe er provoserende eller støtende. Denne advarselen kan derfor bidra til en takhøyde for å diskutere kontroversielle temaer fordi Håkon har forberedt elevene på at faget kan vekke sterke følelser og at man kan

bli provosert. Diana har noen av de samme premissene for hvordan hun legger opp faget til elevene sine som Håkon.

Diana: Jeg starter alltid med å lage trygge klassemiljø, og så starter jeg alltid religionstimene med å snakke om fagets intensjon, at det er todelt, altså at man skal ha et pluralistisk samfunn der man skal forstå hverandre både utenfra, men også innenfra.

I likhet med Håkon forklarer Diana elevene fagets intensjon og hva som er formålet med faget. Hun fokuserer i likhet med Håkon på forståelse av hverandre. Hun bruker også ordet «trygg», men i kontekst til trygt klassemiljø. Man kan derfor forstå at Diana etablerer et trygt klassemiljø slik at elevene er trygge på hverandre for å være deltakere i undervisningen. Dette virker som at Diana mener er en viktig forutsetning for å behandle temaer som religionsfaget reiser. Sonja beskriver en noe ulik tilnærming enn Diana og Håkon.

Sonja: Det jeg sier til å begynne med er at hvis det er noen som tenker at noe kan bli vanskelig eller noe sånt så må de komme og snakke med meg fordi jeg leser jo ikke tankene deres.

Sonja åpner opp for at elevene har mulighet til å påvirke undervisning eller temaer hvis det er noe de synes er vanskelig. Ved å si dette til elevene legger hun føring for at elevene selv er ansvarlige for at de skal si i fra hvis det er noe i faget de synes er vanskelig. Ved å si dette kan det også bidra til å bevisstgjøre elevene om at faget tar opp temaer som for noen kan være vanskelige, og i likhet med Håkon kan det bidra til å forberede elevene på hva de har i møte. Det forbereder også elevene på at de mulig kan kjenne på ubehagelige eller vanskelige følelser. Også Astrid reflekterer over inngang til faget og hvordan hun introduserer det til elevene.

Astrid: Jeg merker jo at religion er det faget jeg må tenke meg mest om hva slags inngang jeg har til faget, og så er det mye viktigere hvis man tar opp noe at man virkelig knar i det. Det er ikke bare å vise en film eller et klipp, men man må virkelig diskutere det, og nyansere det, kanskje.

Siden temaene som faget berører kan være personlige og være knyttet til elevenes identitet så er hun bevisst på hvordan hun går inn i faget og bruker tid på å nyansere og diskutere temaer i dybden, og det er også det som gjør at hun anser at faget er særskilt fra andre fag hun underviser i. Siden faget ligger opp mot elevenes identitet så kan det også treffe elevene affektivt. Et virkemiddel Astrid beskriver er å nyansere temaer og diskutere det ordentlig. Alle informantene virker å være bevisste på at religionsfaget vil reise spørsmål eller temaer som elevene kan ha meninger om eller føle noe om.

6.4.2 Enighet

Alle informantene uttrykte i sine intervjuer at det ofte ble lite diskusjon i klasserommene fordi elevene stort sett uttrykte enighet. På spørsmål om informantene opplever elevene som politiske korrekte svarte informantene dette:

Håkon: Jeg vil si den ene klassen jeg har er veldig politisk korrekte. Så hvis vi definerer politisk korrekthet som å være sensitiv for andre sine følelser så opplever jeg at de er det, ja. Det er sjeldent at det blir store diskusjoner så jeg må kanskje legge frem synspunktene på den andre siden og være den andre parten i diskusjonen.

Håkon definerer elevenes korrekthet som en sensitivitet for andre følelser. Man kan derfor forstå Håkon som at det ikke blir diskusjoner fordi elevene ikke ønsker å si noe som kan såre andre eller som er sårende. Sonja har en relativt lik oppfatning som Håkon:

Sonja: Jeg synes det dukker opp ugreie kommentarer veldig sjeldent nå, det var mere før. Fordi dem er veldig snille disse unge menneskene.

Sonja beskriver elevene som snille, og man kan forstå Sonjas utsagn som Håkon sitt hvor de er forsiktige med utspill fordi de ikke ønsker å si noe som sårer andre. Fellestrekk for informantenes forståelse av elevgruppen er at det ikke blir diskusjoner fordi elevene tar hensyn til medelevers følelser. Filip har en noe annerledes forståelse av sin klasse:

Filip: Jeg har en forholdsvis homogen gruppe så det blir ikke så mye ytterpunkter.

Intervjuer: Opplever du at elevene er forsiktige med hva de ytrer fordi de ikke vil krenke noen eller er de bare enige?

Filip: Ja, kanskje litt begge deler, nå hadde jeg dette som klasseromsdiskusjon (karikaturer), så hvis jeg hadde delt opp i mindre grupper så hadde man kanskje fått frem litt mer av deres egentlige meninger eller meningene som kanskje kan være kontroversielle fremfor å ta de i fellesskap. Nå var det jo hele klassen som hadde diskusjon i utgangspunktet, og da er det de som tar ordet som styrer fremfor å tvinge noen til å snakke om det. Da er de de som har en mening som sier noe om det.

Filip begrunner enighet i diskusjon med at gruppen er like og derfor så har de ikke så ulike meninger. Han foreslår også selv at ved å benytte seg av andre metoder i diskusjon så kunne det åpnet opp for flere deltakere i diskusjonen. Han sier at det er de som har en mening om teamet som sier noe om det. Filip sin oppfatning er derfor at de som ikke snakker høyt ikke har

meninger om det som diskuteres. En som har en annen oppfatning en Filip er Diana. Hun reflekterer om eksponering:

Diana: Det er nok litt politisk korrekthet, altså, det er nok det. Hvis noen mener noe veldig annet enn det som er politisk korrekt så holder de kjeft, for å si det på godt norsk. Du har jo ikke lyst til å eksponere deg, ingen har lyst til å eksponere seg for meninger som ikke er aksepterte.

Diana foreslår at det ikke nødvendigvis er enighet som er grunnlaget for at det er lite diskusjon, men fordi at elever som mener noe annet enn det som er greit å mene ikke tørr å dele det fordi da risikerer man å bli eksponert. Diana sitt utsagn foreslår også at det er en underliggende felles forståelse blant elevene for hva som er greit å mene og ikke. Astrid kommer med et liknende eksempel som Diana:

Astrid: Jeg vet ikke. Jeg har fått tilbakemelding på at faget er kjempespennende, men så sier noen at de føler at de må trå litt varsomt for de er så redde for å såre noen, så det gjør jo at de faktisk blir mindre aktiv i timen fordi de sitter inne og tenker noe og så tørr de ikke si det for de er redd for å formulere seg feil eller at det skal bli oppfattet som noe de egentlig ikke mener.

Eksempelet fra Astrid viser at elever har uttrykt at de faktisk mener noe, men ikke tørr å ytre det i klasserommet av faktorer som hensyn til andre følelser eller frykt for at det kan være sårende hvis de ikke klarer å formulere meningen sin korrekt. Det er derfor noe motsigende til det Filip sier i sitt intervju om at det er de som mener noe om temaet som sier noe. Man kan derfor forstå at det er flere faktorer enn bare hvorvidt man har meninger om et spesielt tema som påvirker hvorvidt man ytrer dem. Et annet eksempel fra Astrid viser hvordan elevene utviste enighet knyttet til tematiseringen av Muhammed-karikaturene og ytringsfrihet:

Astrid: Jeg tenkte kanskje at de skulle være litt uenige når jeg viste karikaturene og trakk frem ytringsfrihet og religionsfrihet, da regnet jeg kanskje med at noen skulle være litt på ytringsfrihetens side, men så var de alle veldig enige om at dette var helt på tryne, og jeg trakk jo først frem koranbrenning, og alle tok veldig avstand, og den kunne jeg forutse, men så tok jeg det litt mildere og mildere, men de var fremdeles veldig enige om at dette var helt feil, at ytringsfriheten liksom ikke på noen måte skulle såre noens følelser, og da prøvde jeg å være litt djevelens advokat, selv om jeg ikke nødvendigvis er enig med det, men for å liksom sprite det opp litt, men der var de enige om at ytringsfriheten var liksom ikke så relevant i forhold til disse følelsene, da.

Astrid trekker frem følelser som grunnen til at elevene argumenterte for at å vise eller tegne karikaturer er feil. Felles for informantene er at de uttrykker at elevene ofte er enige og når de

prøver å legge opp til diskusjon eller tar opp kontroversielle temaer så hender det ofte at det ikke blir diskusjon knyttet til tema. Det er allikevel noe ulik oppfatning på hvorfor diskusjonene uteblir.

6.4.3 Hensyn til følelser

På spørsmål om hvilke hensyn informantene tar til elevenes følelser når de skal gå inn i kontroversielle temaer svarte alle informantene innledningsvis at de ikke tar spesielle hensyn. Det er allikevel noen sentrale ulikheter i informantenes svar på hva de legger i hensyn. Først vil jeg presentere refleksjonene til Filip og Håkon som har relativt like refleksjoner knyttet til hensyn.

Filip: Jeg tar ikke sånn veldig hensyn til følelser, men jeg går ikke inn for å krenke eller fornærme eller noe sånt noe, men tenker også at det er greit at de elevene som kanskje blir krenket eller fornærmet av det får føle litt på det også, da. Og at de blir litt utfordret på det.

Det Filip beskriver kan forstås som at han tenker at det er god læring av å kjenne på følelser som krenket eller fornærmet. Han setter det i lys av at man kan utfordre egne emosjoner og følelser hvis man opplever at disse emosjonene dukker opp. Han fortalte også i intervjuet at hvis han hadde hatt kjennskap til at en elev har flyktet fra krig eller liknende så er det noe man kunne tatt hensyn til, men det har ikke vært noe han har måtte forholdt seg til enda. Han viser derfor i sitt svar at han ikke tar spesielle hensyn fordi han tenker det kan være god trening, men han er også åpen for å tilpasse hensynet hvis han ser et behov. Håkon legger til grunn for at felles forståelse er grunnleggende for å diskutere kontroversielle temaer.

Håkon: Jeg tar ikke spesielle hensyn til følelsene deres. Det betyr ikke at jeg ikke er bevisst på følelsene deres, men jeg tenker at det ikke er en motsetning mellom det å diskutere kontroversielle spørsmål og det å ivareta følelser så lenge man etablerer en felles forståelsesramme på hva som er formålet med diskusjonen.

Man kan forstå Håkon sitt svar som at så lenge alle elevene har en felles forståelse av hva som er hensikten med diskusjonen er det et felles mål for alle deltakere med diskusjonen. Man kan forstå Håkon sitt svar som at så lenge alle deltakere har en felles enighet har alle deltakere også en felles forståelse for at det ikke først og fremst er følelser som spiller en rolle i diskusjonen, og målet med diskusjonen er ikke å fremprovosere følelser eller emosjoner, men en rasjonell

diskusjon. Astrid og Sonja har en ulik refleksjon enn Håkon og Filip og legger til grunn relasjon mellom lærer og elever som en faktor for hensyn til følelser.

Astrid: Som hovedregel tar jeg ikke spesielle hensyn, men hvis jeg vet om noe så kan det være jeg ikke bruker de eksemplene. Som når vi har om etikk, og bare som eksempel så er det voldtekt, og jeg vet det har skjedd noen, ikke sant, så det trekker jeg åpenbart ikke frem som et eksempel.

Sitatet fra Astrid kan virke noe selvmotsigende siden hun først sier at hun ikke tar spesielle hensyn, men deretter forteller at hvis det er hendelser hun vet elevene har opplevd så unngår hun temaene. Hun snakket også om hvordan hun valgte å møte 22. juli i undervisning hvor hun ba elevene om å fylle ut et skjema før de skulle på utflukt til 22.juli-senteret og hun var åpen for at elever som ikke ønsket å være med kunne la være. Hun var også åpen for at elever kunne forlate klasserommet da hun viste karikaturtegningene av Muhammed. Man kan derfor forstå at Astrid prøver å både tilrettelegge og forme undervisningen med utgangspunkt i hensyn til følelser og at hun er bevisst på at noen temaer eller hendelser kan vekke vonde eller ubehagelige følelser hos elevene sine. Denne bevisstheten virker også å påvirke både hvordan og hvilke temaer hun velger å reise i undervisningen. Sonja forteller at hun har god relasjon til elevene sine og derfor så har hun og elevene etablert en felles forståelse av at hun bryr seg om dem:

Sonja: Den gruppen som jeg har nå har jeg hatt siden vg1, så jeg kjenner dem godt, og jeg tror de vet at jeg vil dem godt. Det være at jeg holder litt igjen hvis jeg vet noen tilhører den religiøse retningen vi skal snakke om, og kanskje spørre elevene det gjelder om de kjenner seg igjen eller om det er noe vi skal legge annerledes.

Man kan se i eksempelet fra Sonja at hun beskriver noe av det samme som Astrid om at man kan tilpasse undervisningen hvis det er konkrete ting eller hendelser man kjenner igjen. Sonja legger til grunn en relasjon som har blitt bygd opp med elevene over to år og at elevene kjenner henne som lærer og at de har etablert en forståelse om at hun vil dem godt. Både Astrid og Sonja forklarer at siden de har kjennskap til elevene så er det noen temaer de vil være forsiktige med eller ikke vil tematisere. De har derfor til felles at en nær relasjon og kunnskap om elevene som personer bidrar til at de tar noe hensyn til følelser.

7 Diskusjon

I forrige kapittel ble studiens funn presentert, og dette kapittelets vil diskutere empirien som ble presentert i forrige kapittel opp mot etablerte teorier, litteratur og forskning.

Diskusjonskapittelets hensikt er å belyse problemstillingen samt de tilhørende forskningsspørsmålene. Den overordnede problemstillingen for avhandlingen er: *Hvordan påvirker hensynet til elevenes følelser undervisning av kontroversielle temaer?* Kapittelet er bygd opp for å besvare avhandlingens problemstilling ved hjelp av de tre utarbeidede forskningsspørsmålene. Første delen av kapittelet vil ta for seg hva som gjør et tema kontroversielt, deretter hvordan religionsfaget kan være en arena for demokratiopplæring og til slutt hvilke utfordringer det er knyttet til undervisning av kontroversielle temaer.

7.1 Hva er det som gjør det kontroversielt?

I analysens første del ble det kartlagt hvilke temaer informantene selv forstod som kontroversielle. Analysen viste at de hadde noe ulik oppfatning av hva som var kontroversielt, men den pekte også på noen fellestrekk. Tre temaer som ble gjengående hos samtlige av informantene var islam, Muhammed-karikaturene og abort, og dette ble også dypere belyst i analysen. I denne delen skal jeg opp mot teori, litteratur og tidligere forskning belyse hvorfor disse temaene blir ansett som kontroversielle og hvilke faktorer som spiller inn. Likt for de tre temaene er at de er alle kjente temaer som ofte er diskutert eller tematisert i offentligheten. Som analysen viste var det ikke alle informantene som nevnte islam i seg selv som kontroversielt, men ulike temaer som kommer opp i undervisning når det undervises om islam. Jeg har derfor valgt å samle det under islam som en felles samlebetegnelse selv om det kun var en av informantene som pekte på islam i seg selv som kontroversielt.

7.1.1 Mediapåvirkede fordommer

Ett element som ble trukket frem i intervjuene var utfordringen knyttet til undervisning av islam. Flere av informantene pekte på elevenes forkunnskaper som et element som bidro til utfordringer i å undervise i islam. Håkon, Sonja og Astrid pekte spesielt på media som en bidragsyter til forkunnskaper, og da spesielt negative. Disse funnene samstemmer med annen forskning på feltet (se Toft, 2017; Hauan & Anker, 2021; Toft, 2019; Toft, 2021; Myrebøe & Røthing, 2021; Lied & Toft, 2018).

To interessante utsagn fra intervjuene var fra Håkon og Astrid. Håkon kalte islam for et minefelt, og begrunnet dette med at det er så mye av det i media. Astrid uttalte at man blir bombardert med negative ting om islam. Felles for utsagnene er at de peker på media som kilden til den negative kunnskapen elevene får om islam. Disse forestillingene informantene har

stemmer godt med det tidligere forskning viser. Toft (2017) viste i sin studie i forbindelse med sitt doktorgradsarbeid at elever med muslimsk bakgrunn opplevde at medelevers holdninger og tanker knyttet til islam var i stor grad formet av media. Studien viste at medias søkelys på islamsk konflikt var en bidragsyter til å skape fordommer om islam som en konfliktfull religion (s. 40). Andre studier har også vist at fremstilling av religion i mediene ofte polariseres mellom «god religion», som da gjerne er kristendommen som aksepterer det sekulariserte samfunnet og «dårlig religion» som gjerne assosieres med islam hvor det tegnes et bilde av religionen som noe farlig og undertrykkende (Hauan & Anker, 2021, s. 88). Det er også disse faktorene informantene peker på når de fremmer et behov for å nyansere de negative forkunnskapene ved å gi elevene et godt bilde eller sette søkelys på positive aspekter ved islam. Ideelt skal faget behandle alle religioner så likt som mulig, og religionene skal presenteres på det samme nøytrale grunnlaget (Andreassen, 2016, s. 49). Dette kan dog være utfordrende når fremstillingen av noen religioner oppleves som skjev utad. Media spiller ikke bare en rolle i elevenes liv utenfor klasserommet, men medieverktøy brukes også aktivt som undervisningsmateriale eller verktøy i klasserommet. Samtlige av informantene oppga at de ved flere anledninger brukte medier som kilder i møte med kontroversielle temaer i klasserommet. Studien til Lied og Toft (2018) undersøkte hvordan media og teknologi ble brukt i undervisning, og de fant i deres studie at mye av materialet som ble brukt hovedsakelig fokuserte på konflikter og kontroverser knyttet religion, og denne bruken forsterket og reproduserte stereotyper om religion (s. 257). Sonja pekte også på i intervjuet at det ekstreme i islam får mye plass i lærebøkene og at hun opplevde at det var et skille mellom islam og de andre religionene på hvordan de ble representert. Toft (2019) viste at utfordring knyttet til islam i undervisning er at ekstreme holdninger innen islam får mye oppmerksomhet mens meninger fra vanlige muslimer har tendens til å bli ekskludert (s. 334). Det fremkommer derfor at fremstillingen av islam virker å være skjev og det er fokus på negative aspekter og det ekstreme innen religionen. Bruk av medieverktøy i undervisning kan være med å forsterke denne forestillingen fordi mediemateriale som gjerne brukes eller som er tilgjengelig ofte har dette fokuset. En problemstilling knyttet til bruk av medieproduserte kilder i undervisning er at dette i hovedsak er produsert med en journalistisk vinkling, og det journalistiske fokuset er gjerne ikke nødvendigvis det samme som et undervisningsfokus. Som nevnt kan derfor mye av fokuset omhandle det ekstreme og negative, og fokus på hverdagsmuslimer og det normale får gjerne ikke like mye plass (Toft, 2019, s. 334). Dette kan også være en utfordring hvis man bruker

mye dagsaktuelle saker eller kontroversielle temaer i undervisning for å prøve å vekke elevenes interesse fordi fremstillingen kan bli skjev og rettet mot det ekstreme (Lied & Toft, 2018, s. 257).

Et av hovedområdene i fagets læreplan er religionskunnskap og religionskritikk (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Ideelt skal religionskritikk være et verktøy for elevene slik at de kan tilegne seg helhetlig og balansert kunnskap om religioner, livssyn og samfunnet ellers. Religionskritikk kan allikevel være en utfordrende del av faget fordi mye av kritikken kan virke fordomsfull (Hauan & Anker, 2021, s. 88). Balansegangen mellom konstruktiv og fordomsfull kritikk virker også å være utfordrende for flere av informantene jeg intervjuet. Et eksempel er Sonjas behov for å *moderere* diskusjon av islam ved å tone det ned fordi elevene trekker gjerne frem kontroversielle hendelser eller negative fordommer om islam selv. Fremfor å ha en religionskritisk diskusjon har hun heller behov for å belyse positive aspekter ved islam. Fordommer mot religion generelt er utbredt, men det er spesielt fordommer mot islam som forekommer i norske klasserom. Hauan og Anker (2021) viste i sin studie at det var gjengående diskurs om religion, og spesielt islam som noe irrasjonelt og umoderne (s. 100). I intervjuet med Sonja fortalte hun at elevene trodde det var langt flere muslimer boende i Norge enn det faktisk er, og selv etter at hun viste statistikk på SSB og gikk gjennom demografi med elevene var det fremdeles elever som var av samme oppfatning. I det tilfellet prøvde Sonja å møte elevenes fordommer med fakta. Hun viser også i eksempelet at selv i møte med fakta så er ikke alle elevene overbeviste. Dette viser også en studie gjennomført av Toft (2021). Han peker på at fordommer inneholder flere elementer som blant annet assosiative- og affektive element. Det vil si at selv om fordommer møtes med fakta vil ikke disse dommene nødvendigvis endres fordi andre elementer spiller inn på hvordan fordommer eksisterer (Toft, 2021, s. 164). Et annet eksempel er fra Iversen (2014) som peker på at deltakere i diskusjoner er mer villige til å finne sterke argumenter for eget standpunkt fremfor å endre det (s. 35). Disse eksemplene viser utfordringen som Sonja tar opp i intervjuet om hvordan elevenes forkunnskaper tas med inn i undervisning og at selv i møte med statistikk, tall og fakta så endres ikke nødvendigvis dommen. Å undervise i islam generelt er ikke nødvendigvis det som blir ansett som kontroversielt av informantene, men det som informantene trekker frem er eksterne faktorer som kan påvirke undervisningen og gjøre noen temaer innen islam kontroversielle. Det er spesielt media og fordommer som er faktorer som blir dratt frem. Astrid og Sonja fortalte at det er utfordrende å undervise om de negative sidene om islam fordi elevene gjerne besitter

mye negativ kunnskap om islam fra før av. Spesielt kjønn og kjønnsroller og sharia ble trukket frem som utfordrende temaer innen islam. Observasjoner gjennomført av Toft viste at undervisning om kvinneundertrykkelse og islam kan styrke den assosiative forbindelsen til fordømmen om at islam er en kvinneundertrykkende religion selv om man skulle benekte at islam er kvinneundertrykkende (Toft, 2021, s. 166). Lærerrollen er sammensatt og skjønnsbasert og det er ikke klare føringer for hvordan de skal møte fordømmer eller eksterne forkunnskaper, og det er også det som gjør det utfordrende (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 68). Som informantene selv peker på så blir det utfordrende å undervise islam på en *balansert* måte fordi de selv opplever et behov for å fremme positive sider med islam. Utfordringer med negative forkunnskaper og fordømmer er at lærere er nødt til å komme med reaksjoner på disse for å ivareta sårbare elever som disse fordømmene kan treffe. Dette kom også frem i studien til Myrebøe og Røthing om hvordan lærere møtte nedsettende og fordomsfulle ytringer i klasserommet. Ved at utsagn er fordomsfulle eller nedsettende skaper de ikke muligheten for en fruktbar eller god diskusjon fordi lærere gjerne må slå ned på disse kommentarene for å sikre andre elever i gruppen (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 79). Fordømmer kan derfor være utfordrende å møte i klasserommet og kan gjøre det utfordrende å tematisere temaer som potensielt kan bli kontroversielle eller som er kontroversielle. Fordømmer kan være affektive i form av at de ikke kun er formet ut fra kunnskap og fakta, men i et samspill mellom det kognitive og emosjonelle (Toft, 2021, s. 166). Siden affekt kan være sosialt kan det skape en avstand til noen og tilhørighet til andre, og kan også sådan være med og forme og skape fordømmer (Toft, 2021, s. 167). Fordømmer kan også skape affekt i en så måte at fordomsfulle utsagn eller presentasjoner av religioner eller temaer kan vekke emosjoner hos elever som opplever fordomsfulle utsagn eller presentasjoner rettet mot seg selv, egen tilhørighet eller religion. På en slik måte kan fordømmer være affektive både hos avsender og mottaker og faren for at et tema kan produsere fordomsfulle fremstillinger eller utsagn kan gjøre det utfordrende å møte kontroversielle temaer på en *balansert* måte.

7.1.2 Å vise eller ikke vise?

Som vist i forrige kapittel virker det ikke som at å tematisere Muhammed-karikaturene er det som er kontroversielt, men hvorvidt man velger å vise karikaturene eller ikke. Muhammed-karikaturene kan betegnes som et «sticky object» siden det er et objekt som følelser beveger seg gjennom og som kan vekke sterke emosjoner eller skape affekt (Ahmed, 2014, s. 11).

Emosjonene eller affekten som objektet vekker er nødvendigvis ikke de samme og heller ikke nødvendigvis like sterke (Ahmed, 2014, s. 11). Det vil si at for noen kan det vekke sterke negative emosjoner å se disse karikaturene fordi det håner profeten og derfor også kanskje en religion de selv tilhører. På den andre siden kan det vekke sterke emosjoner knyttet til ytringsfrihet, og ved å se disse karikaturene kan emosjoner knyttet til ytringsfrihet komme frem. Det er nettopp vekkingen av sterke følelser som gjør et objekt «sticky» fordi når man ser dette objektet eller blir mint på det gjennom samtale kan følelsene knyttet til dette objektet komme frem i individene som besitter dem (Ahmed, 2011, s. 7). Disse følelsene kan også påvirke hvordan man velger å gå i dialog og diskusjon om selve temaet. I intervjuet fortalte Astrid at hun syntes fremvisning av Muhammed-karikaturene opplevdes som verre enn for eksempel å vise kristne memes. Kombinasjonen av medieoppmerksomheten og hvor store reaksjoner karikaturene av profeten har skapt kan bidra til en opplevd forverrelse av å vise Muhammed-karikaturer kontra karikaturer eller satire som innebærer kristne objekter. Det betyr ikke at det nødvendigvis er sterkere emosjoner knyttet til karikaturene av Muhammed, men disse emosjonelle reaksjonene har i større grad fått oppmerksomhet i media samt reaksjoner i form av terrorangrep mot Charlie Hebdo i 2015 og halshuggingen av Samuel Paty i 2020. Disse hendelsene kan derfor bidra til en oppfatning av at Muhammed-karikaturene vekker sterkere negative emosjoner enn kristne memes fordi det har kommet så sterke reaksjoner på dem, samtidig som disse reaksjonene har fått mye oppmerksomhet. Religiøse emosjoner er som nevnt gjerne sterkt knyttet til selvet og individers identitet, og derfor kan skade påført religion oppleves som skade påført mot selvet (Baumgartner, 2013, s. 42). Baumgartner foreslår at blasfemi er en form for vold siden det kan påføre psykiske skader hos dem blasfemien rammer (Baumgartner, 2013, s. 51).

En av faktorene som gjør Muhammed-karikaturene kontroversielle kan være diskusjonen knyttet til religionsfrihet og ytringsfrihet. Dette er to punkter som også er nedsatt i FNs verdenserklæring om menneskerettighetene (FN, 2020). Karikaturstriden er gjerne er praktisk eksempel på en diskusjon om religionsfrihet og ytringsfrihet, og har i storsamfunnet vært tema for debatt ved flere anledninger. Temaet var igjen aktuelt i massemediene og samfunnet i etter drapet på den franske læreren Samuel Paty i 2020. Denne hendelsen viste at ytringsfrihet kan ha konsekvenser og kan derfor også blitt et symbol på viktigheten av at man benytter seg av ytringsfriheten. Dette ble også tematisert i noen av intervjuene. En av informantene trakk fram at ingen skal skremme henne til å ikke vise, og drapet på den franske læreren virket derfor

som en motivasjon til å vise disse. Frykt er en emosjonell reaksjon på en identifiserbar trussel (Ahmed, 2014, s. 65). I dette tilfellet er trusselen at noe potensielt farlig kan skje ved å benytte seg av ytringsfrihet. Som i Samuel Paty sitt tilfelle som ble drept fordi han viste karikaturtegninger i undervisning. Sonja velger å bruke denne frykten som motivasjon til å benytte seg av ytringsfriheten sin som lærer og derfor valgte å vise karikaturene til elevene hun hadde i fjor. At et tema i undervisning er et såkalt «sticky object» kan gjøre det utfordrende for lærere å tematisere det fordi de er klar over at det kan være noen som har sterke emosjoner knyttet til objektet. I dette tilfellet kan de sterke emosjonene både handle om religionsfrihet og ytringsfrihet, og det kan også være vanskelig å vurdere for lærere hvilke følelser temaet muligens kan vekke. Diskusjonen rundt ytringsfrihet kontra religionsfrihet med Muhammed-karikaturene som eksempel kan gjerne forstås som et åpent kontroversielt tema. Det vil si at det er et tema hvor rasjonelle synspunkt og argumenter fremlegges på begge sider og at det ikke nødvendigvis er et entydig eller rett svar (von der Lippe, 2021, s. 405). Det er dog ikke nødvendigvis at dette temaet anses som åpent i alle kontekster, og for noen kan dette være et tema som anses som avgjort. Et eksempel på et slikt tema som ikke nødvendigvis er tydelig åpent eller avgjort er rituell omskjæring. Von der Lippe (2021) argumenterte i sin studie for at hvorvidt omskjæring blir ansett som et åpent eller avgjort kontroversielt tema kommer an på kontekst (s. 402). Når et tema er affektivt kan det trigge emosjoner hos individer som besitter disse og man kan derfor også respondere på en emosjonell måte (Abdel-Fadil, 2019, s. 23). Måten man da velger å respondere på kan derfor være med å påvirke hvorvidt et tema blir kontroversielt. Studien til Sætra (2021) viste at følelser spiller en sentral rolle i å starte og opprettholde klasseromsdiskusjoner om kontroversielle temaer (s. 8).

Ulike faktorer kan påvirke hvorvidt man velger å gi inn i kontroversielle temaer, og disse faktorene kan være basert på elevsammensetting, situasjon og system (Andersen, 2020, s. 162). At elever kan ha sterke emosjoner knyttet til et tema, eller at læreren har en forestilling om at noen elever besitter disse emosjonene kan være grunn til at det er utfordrende å tematisere det kontroversielle temaet eller i dette tilfellet, velge å vise karikaturene. Faktorer som elevenes følelser og om elevene kan diskutere eller debattere temaet på en saklig måte kan spille inn i avgjørelsen av hvordan og om man velger å vise de eller ta det opp. Hvorvidt det er mange elever som besitter disse religiøse emosjonene kan også være en påvirkende faktor. Studien til Flesner (2020) viste blant annet at noen lærere ønsket å styre bort fra typisk emosjonelt ladde temaer (s. 9). Hva som ble ansett som kontroversielt kom derfor an på situasjon hvor elevenes

erfaringer og oppfatninger påvirker hvordan ulike temaer blir forstått og diskutert (Flesner, 2020, s. 16).

7.1.3 Hva hvis noen har tatt abort?

Som vist i forrige kapittel kom det frem at informantene hadde ulik tilnærming til abort i undervisning. De tre tilnærmingene som ble fremmet i analysen av empirien var *unngåelse*, *fornektelse* og *balanse*. Selv om informantene valgte ulike tilnærminger til temaet delte de samme forståelse om at temaet var kontroversielt fordi det var noe som elevene kunne ha personlig erfaring med og være nært, og derfor også kunne vekke sterke følelser hos elevene. Emosjoner er intensjonelle som vil si at de handler om noe (Ahmed, 2014, s. 7). I dette tilfellet er det emosjoner knyttet til abort, men det er dog ikke abort i seg selv som vekker emosjoner, men heller minnene man kan besitte knyttet til temaet (Ahmed, 2014, s. 7). Hvis man for eksempel snakker om abort kan det trigge et minne man har om det og dette minnet kan igjen trigge en eventuell negativ emosjon hos individet som besitter minnet. Kontroversielle temaer kan som nevnt vekke sterke følelser, men det er allikevel ikke nødvendigvis alle følelser som er ønskelig i et klasserom. At elevene føler seg sinte, provosert, engasjert eller gira kan være positive følelser som får i gang gode og fruktbare diskusjoner. En følelse som ble fremmet som man dog ikke ønsket i klasserommet var skam eller selvforakt. Skam kan defineres som en av våre primære negative følelser, og det kan oppleves som en intens og smertefull opplevelse som er knyttet til hvordan selvet føler om seg selv (Ahmed, 2014, s. 103). Skam kan oppleves som en intens følelse av at subjektet er imot seg selv, og en slik negativ emosjon kan få subjektet til å oppleve seg selv som en fiasko og får et behov for å skjule seg og det man skammer seg over (Ahmed, 2014, s. 103). Skam er derfor ikke nødvendigvis en følelse knyttet til et objekt, men til selvet. Med andre ord kan man si at ved å snakke om abort så er det ikke skam knyttet til abort som oppstår, men skam knyttet til seg selv for at man har tatt abort. Denne følelsen er derfor nødvendigvis ikke en følelse som bidrar til økt engasjement eller deltakelse i diskusjon, men kan heller gjøre at man trekker seg bort.

I likhet med Muhammed-karikaturer kan abort betegnes som et «sticky object» fordi det er et tema som emosjoner kan bevege seg gjennom, men det er allikevel ikke de samme emosjonene eller like intense (Ahmed, 2014, s. 11). Abortdiskusjonen kan derfor vekke sterke følelser selv om man ikke selv har måttet forholde seg til problemstillingen fordi det også er et tema som flere mener noe om og kan anses som et polarisert tema. Sterke emosjoner knyttet til temaet

kan derfor vekke et sterkt engasjement eller sterke meninger om abort. Dette er også ofte grunnlaget for hvorfor abort kan passe seg som et eksempel når elever har om etikk fordi det gjerne er flere faktorer som spiller inn og det er et komplekst tema uten noe tydelig riktig eller galt svar. Det er allikevel ikke abort som et «sticky object» som gjør at informantene argumenterer for at det er kontroversielt, men at det kan være personlig eller nært for elevene. Det er heller ikke en bevissthet om at det er noen eller mange elever i klassen som har tatt abort. Noen av informantene fortalte om tilfeller hvor de har visst at det har vært en eller to i klassen. Det som vektlegges er derfor usikkerheten på hvorvidt det er noen som har en erfaring med problemstillingen. Kombinasjonen av at temaet både kan anses som et «sticky object» som gjerne er et tema for uenighet og diskusjon og at det kan være personlige erfaringer knyttet til abort i klasserommet kan derfor gjøre det enda mer utfordrende å behandle abort som kontroversielt tema i undervisning. Ved at det er et «sticky object» kan ulike synspunkter fremlegges av lærer eller medelever, og noen av disse synspunktene kan potensielt være negativt rettet mot abort. Man kan da risikere at noen av disse synspunktene kan fremme uønskede emosjoner hos noen av elevene det gjelder, og ved å tematisere abort og fremlegge ulike perspektiver knyttet til tematikken kan man risikere nettopp dette. Omsorg for elevene og deres følelser kan gjøre det utfordrende å tematisere kontroversielle temaer. Dette viste også funn fra studien til Anker og von der Lippe (2015) hvor omsorg for elevene var en av grunnene til at lærerne syntes det var vanskelig å undervise om 22. juli som et kontroversielt tema (s. 165). Også i dette eksempelet ser man at det er ulike faktorer som påvirker hvordan tilnærming man har til kontroversielle temaer. Det er spesielt elevfaktor som spiller inn i vurderingen. Det som kommer frem, likner det Flesner (2020) fant i sin studie hvor temaer anses som kontroversielle basert på hvorvidt de vekker sterke følelser blant elever og lærere (s. 16). Elevers følelser kan derfor påvirke tilnærmingen lærere velger til ulike kontroversielle temaer og kan påvirke hvorvidt noe blir undervist i det hele tatt eller om det blir undervist som noe kontroversielt.

7.2 Religionsfaget som arena for demokratiopplæring

Skolen er som nevnt en øvingsarena for demokrati og demokratiforståelse, og en tilnærming til demokratisk utdanning er å trene på samfunnsaktiviteter som for eksempel diskusjon (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 29). Diskusjon av kontroversielle temaer er derfor en god øving for elevene for å kunne bli gode medborgere i et mangfoldig samfunn. Et klasserom kan forstås som et

mikrosamfunn siden det er sammensatt tilfeldig med mennesker med ulik bakgrunn og verdier (Iversen, 2014, s. 63). Skolen er derfor en arena som har mulighet til å forberede elevene på fremtidig samfunnsdeltakelse, og forbereder dem også på at i likhet med i skoleklasser vil man også andre steder i samfunnet kunne møte mennesker som mener ulikt enn en selv og mennesker som man er uenige med.

7.2.1 En *deliberativ* diskusjon av kontroversielle temaer

Fordelen av å diskutere kontroversielle temaer i skolen kan være mange. Det kan blant annet føre til økt sosial samhörighet blant elevene, trygt miljø og fremme demokratisk medborgerskap (Huddleston & Kerr, 2017, s. 57). Man kan derfor betegne et klasserom som en mulig øvingsarena for demokratiopplæring, men det er dog ulike oppfatninger av hvilken demokratisk tilnærming man kan ha i møte med kontroversielle temaer. En måte å diskutere kontroversielle temaer på er gjennom *deliberativ* kommunikasjon. En slik kommunikasjon baseres på at diskusjonen består av aktører som begrunner argumentene de kommer med, reflekterer over egne og andres argumenter, og at deltakerne kommer til en form for enighet (Englund, 2006, s. 512). *Deliberativ* kommunikasjon kan derfor forstås som rasjonell samtale hvor ulike synspunkter og forståelser fremlegges på en saklig måte slik at de ulike synspunktene i en sak kommer frem. Deltakerne i en *deliberativ* samtale skal også prøve å komme til en form for enighet eller i hvert fall konklusjon om hvordan man kan løse problemet eller en felles enighet om at man har ulike synspunkter (Englund, 2006, s. 513). Hvis man for eksempel diskuterer ytringsfrihet versus religionsfrihet på en *deliberativ* måte vil man fremlegge ulike argumenter for disse sidene, og til slutt vil deltakerne i diskusjonen komme frem til en enighet om at i et fungerende demokrati så er både religionsfrihet og ytringsfrihet grunnleggende rettigheter og at disse må ha respekt for hverandre. Gjennom en slik diskusjon av temaet vil elevene kunne forme egne argumenter, reflektere over disse og høre motstanderens argumenter og til slutt vil de bli enige om en felles løsning på problemet. Å diskutere på *deliberativ* måte kan derfor være god trening for elevene å både lære om temaet som diskuteres samtidig som de trener på demokratisk medborgerskap (Samuelsson, 2016, s. 3). I forrige kapittel kom det frem at spesielt to informanter fremmet diskusjon og dialog av kontroversielle temaer på en slik måte. Filip mente at det var viktig å kunne reflektere over egne meninger og gå igjennom egne og andres synspunkter, og Håkon mente at diskusjon er en god måte å få en felles forståelse for at man har ulike premisser for meningene man har. To aspekter ved den *deliberative*

demokratitradisjonen som Habermas trekker frem er at den muliggjør en frihetlig politisk kultur og en opplyst politisk sosialisering (Habermas, 1995, s. 43). Ved å anse klasserommet som et *deliberativt* demokrati ser man på det som et rom hvor en rasjonell, faglig begrunnet diskusjon forekommer og hensikten er å skape en bedre forståelse av samfunnet og de ulike ståstedene i temaet gjennom diskusjon og dialog. Ved at ulike syn er til stede i en diskusjon er grunnleggende i en *deliberativ* kommunikasjon fordi selv om man har disse uenighetene er dette et felles grunnlag for å gå i diskusjon om temaet (Englund, 2006, s. 513). Filip mener at refleksjon og å kunne forme argumentasjon og motargumentasjon er viktige egenskaper elevene kan tillære seg i religionsfaget. Håkon sa i sitt intervju at hensyn til elevenes følelser ikke var det som hovedsakelig var interessant i faget, men heller muligheten til å behandle kontroversielle temaer gjennom diskusjon og dialog. Disse utsagnene samstemmer med forståelsen av klasserommet som et rom for *deliberativ* kommunikasjon.

7.2.2 Affekts rolle i diskusjon av kontroversielle temaer

Som nevnt tidligere så er en av kritikkene mot den *deliberative* tradisjonen at den ikke tar høyde for at lidenskap spiller en rolle i hvordan borgere stiller seg politisk og at den forviser lidenskapen til den private sfæren (Mouffe, 2003, s. 123). Det er også dette den affektive vendingen i samfunnsvitenskapen handler om hvor det ble erkjent at det er et samspill mellom det sosiale, kulturelle og politiske, og det psykiske og ubevisste (Zembylas, 2014, s. 397). Med dette erkjenner man, og tar også med affekts rolle inn i forståelsen av hvordan individer stiller seg politisk, kulturelt og sosialt. I diskusjonskapittelets første kapittel kom det frem at affekt er til felles for informantenes forståelse av at temaene blir kontroversielle. Spørsmålet blir da om det er mulig å kunne diskutere kontroversielle temaer på en rasjonell måte når affekt spiller en så stor rolle i hva som gjør at disse temaene er kontroversielle og skaper uenighet. Da Abdel-Fadil (2019) forsket på emosjoners rolle i konflikt på en Facebook-gruppe så hun at affekt er med på å drive konflikt og at konflikten holdes i live så lenge kontroversene i konflikten består. Med andre ord så er det affekt og emosjoner som er grunnlaget for konflikten (s. 12). Kontroversielle temaer kan forstås som det hun refererer til som «trigger themes» fordi det er temaer som diskusjonens deltakere gjerne bryr seg om og kan også være tett opp mot deltakernes identitet (Abdel-Fadil, 2019, s. 23). Så ved å for eksempel diskutere temaer som abort, kjønn- og kjønnsroller i islam eller Muhammed-karikaturene kan dette være temaer som trigger emosjoner hos elevene fordi det kan være temaer som de bryr seg mye om eller til og

med ligger tett opp mot deres identitet og personlige liv. Med dette kommer man inn på en annen kritikk som Mouffe retter mot det *deliberative* demokratiet. Mouffe mener at det *deliberative* demokratiet skaper et for stort skille mellom borgere som private og offentlige, hun mener dog at man ikke kan definere et så klart skille mellom borgeres rolle (Mouffe, 2003, s. 122). I et klasserom er elevenes roller først og fremst elever og lærerens rolle er å være lærer. Det betyr allikevel ikke at når de trer inn i disse rollene at de forlater de andre rollene de innehar utenfor klasserommet. Så selv om elevene først og fremst er videregående elever i klasserommet har de også med seg rollene som for eksempel jente, religiøs og søster inn, og disse rollene vil også være med på å påvirke hvordan man møter ulike kontroversielle temaer som behandles i undervisningen. Et eksempel med dette er at hvis man har tatt abort vil eleven kunne ha med denne rollen som en som har tatt abort inn i diskusjonen og denne erfaringen og følelsene knyttet til denne erfaringen vil også kunne tas med inn i hvordan eleven stiller seg i diskusjonen.

7.2.3 Kan abort diskuteres på en objektiv måte?

I delkapittelet over kom det frem at informantene hadde ulik tilnærming til abort. Jeg vil trekke frem Sonja og Håkon som begrunnet sine tilnærminger svært ulikt. Håkon sa at han syntes det var viktig å diskutere abort på en saklig måte, men at han etablerer en forståelse for at det er lov å diskutere i klasserommet, og at elevene må regne med å bli provosert siden faget handler om å forstå hverandre. Sonja på sin side sa at hun ikke er sikker på om diskusjonen kan være objektiv hvis man har tatt abort og derfor heller velger andre etiske problemstillinger som elevene kan diskutere istedenfor. De viser dermed til to svært ulike forståelser av hvordan abort kan diskuteres i klasserommet. Håkon fremmer at det skal være et tema som er mulig å diskutere selv om det kan være personlige erfaringer i klasserommet fordi fagets intensjon er å forstå hverandre og man må regne med å bli provosert. Han legger også til grunn at det da er etablert en felles forståelse i gruppen at det er dette som er formålet. Klasserommet er da først og fremst et offentlig rom for god, rasjonell diskusjon, og personlige erfaringer er derfor ikke det som er interessant for diskusjonens deltakere, men diskusjonen og dialogen i seg selv. Sonja foreslo at objektiv diskusjon om abort kan være vanskelig å oppnå hvis man selv har tatt abort. Med dette foreslår Sonja at selv i en eventuell diskusjon hvor premissene og formålet med diskusjonen er tydelige vil ikke eventuelle elever som har tatt abort kunne distansere seg fra egen erfaring knyttet til abort og vil kunne risikere og oppleve at kritikk mot abort er kritikk rettet mot selvet.

7.3 *Utfordringer*

I forrige kapittel ble det belyst utfordringer knyttet til kontroversielle temaer i religionsundervisning. Utfordringene som ble fremmet var hensyn til følelser, enighet og trygt klasse miljø. I denne delen vil jeg diskutere hvilke utfordringer det er knyttet til kontroversielle temaer. Jeg vil først diskutere hensynet til elevenes følelser, så vil jeg diskutere hvordan enighet utfordrer fruktbare og nyanserte diskusjoner av kontroversielle temaer og til slutt vil jeg diskutere utfordringen knyttet til å etablere et trygt klasse miljø for diskusjon av kontroversielle temaer.

7.3.1 **Hensyn til følelser**

Europarådets definisjon av kontroversielle temaer er som nevnt «tema som vekker sterke følelser og splitter opinionen i lokalmiljøer og samfunn» (Kerr & Huddleston, 2015, s. 8). At kontroversielle temaer skal vekke sterke følelser gjør det naturlig at lærere må gjøre vurderinger som også baserer seg på hensynet til elevers følelser. Utfordringen knyttet til hensynet til elevers følelser fremkommer også i Europarådets læringsressurs. Der trekker de fram blant annet at lærere bekymrer seg for at elevene er negative innstilt mot hverandre når de diskuterer og at elevene ofte kan reagere følelsesmessig i diskusjon (Kerr & Huddleston, 2015, s. 16). Andre studier har også vist at hensynet til elevenes følelser påvirker både hvordan tilnærming man har til kontroversielle temaer, men også hvorvidt man velger å behandle de (se Anker & von der Lippe, 2015; Flesner, 2020; von der Lippe, 2021).

Analysen av datamaterialet og presentasjonen av disse i forrige kapittel viste at noen av informantene begrunner sine tilnærmelser til noen kontroversielle temaer med hensyn til elevenes følelser. Det er spesielt *unngåelse* og *fornektelse* som da blir tilnærmingene som kommer frem. I sin studie så Hess (2004) at noen lærere ikke turte å i det hele tatt nevne abort. Andre lærere var redde for at deres egne synspunkter knyttet til temaet ville lyse gjennom og lot derfor være å tematisere abort (s. 260). I likhet med Hess forsøkte Flesner (2020) i sin studie å se hvilke pedagogiske tilnærminger lærere hadde i møte med kontroversielle temaer. Hun så at det var et klart skille mellom tilnærminger som forsøkte å tone ned kontroversene på den ene siden og tilnærminger som forsøkte å synliggjøre dem (s. 16). I situasjonene hvor kontroversene ble tonet ned var det tilnærminger som *unngåelse* og *fornektelse* av kontroversen som kom frem. Tilnærmingene som ble benyttet handlet både om hvordan lærere klarte å fremlegge ulike synspunkter og posisjoner, og hvordan man klarte å håndtere konflikter og uenighet. Frykt for

uroligheter eller konfliktfylte situasjoner var grunner for at lærere valgte å tone ned kontroversen eller å unngå dem helt (Flesner, 2020, s. 16). Disse funnene samstemmer med det som kommer frem her, og det begrunnes med at man skal slippe ubehag, negative emosjoner eller konfliktfulle situasjoner for at man velger disse ulike tilnærmingene. Ubegag er gjerne noe både lærere og elever gjerne intuitivt er noe man ønsker å søke seg bort i fra fordi ubegag gjerne er et spekter av følelser som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring (Røthing, 2019, s. 42). At et tema kan risikere at elever eller lærer kan føle ubegag kan derfor være en begrunnelse for hvorfor man velger å *unngå* å behandle kontroversen. At diskusjoner fort kan eskalere eller at det er en elevgruppe med store motsetninger og konflikter kan også være en begrunnelse for hvorfor man velger å tone ned kontroversen. At slike situasjoner oppstår kan være både ubegagelig for de involverte elevene i diskusjonen, lærere og andre elever i klasserommet. Dette kom frem i studien til Johannesen og Røthing (2022) hvor det ikke bare var de to elevene som diskuterte som opplevde ubegaget, men også de andre elevene som ikke deltok i diskusjon eller hadde en tilhørighet til islam (s. 10).

Som nevnt tidligere kan noen emosjoner være ønskelige i klasserommet når man skal diskutere kontroversielle temaer. At man engasjerer seg eller at det vekker sterke følelser når man snakker om et tema er nettopp det som utgjør atferdskriteriet til kontroversielle temaer (Flesner, 2020, s. 3). Det er dog ikke alle emosjoner som er ønskelige at elevene skal få når man behandler ulike temaer i klasserommet, og hvis elevene har sterke reaksjoner knyttet til et tema kan man enten risikere at diskusjonen blir for følelsesladd og sklir over til å bli usaklig eller føles som angrep mot seg selv (Kerr & Huddleston, 2015, s. 16). Man kan også risikere at elever får negative emosjoner knyttet til selvet når noen kontroversielle temaer tas opp i undervisning. Et eksempel på nettopp dette var abort, og det var frykten for negative emosjoner knyttet til selvet som Sonja ikke ønsket og som var begrunnelsen for å *unngå* å behandle kontroversen. Man kan på en måte si at følelser er en del av menneskers politiske- og demokratiske liv, og man kan også forstå at følelser er uatskillelig fra den man er. På så måte kan man også tolke at følelser knyttet til et objekt eller en sak er det som gjør at man knytter identiteten sin til dette objektet eller saken (Sætra, 2021, 3). En utfordring med nettopp dette er at det kan bli vanskelig å skille mellom hva som er meninger og personlig, og derfor kan det også bli utfordrende å holde seg saklig eller oppleve kritikk av objektet som kritikk rettet mot selvet. Dette er også kritikken noen *deliberative* demokrater har mot agonistisk pluralisme, nemlig at en av utfordringene ved

å sette identitet i sentrum av diskusjonen vil risikere at emosjoner tar overhånd og diskusjonen vil oppleves som ubehagelig og uten faglig fremvekst (Sætra, 2021, s. 8).

7.3.2 Enighet

I forrige kapittel kom det frem beskrivelser av elevgruppene til informantene som snille, sensitive til hverandres følelser og stort sett enige. Til felles for alle informantene var at de sjeldent opplevde at kontroversielle temaer faktisk ble kontroversielle i undervisning og at elevene ofte uttrykte enighet.

Jeg vil starte med å trekke frem eksemplene fra Astrid og Diana som ble vist i forrige kapittel knyttet til utfordringer. Diana snakket om at man ikke ønsker å eksponere seg hvis man mener noe annet enn det som ble beskrevet som «politisk korrekt», og Astrid hadde fått tilbakemelding fra noen elever om at de ikke turte å si hva de mente i frykt for å såre noen eller formulere seg feil. Dette samstemmer med funnene til Ljunggren og Öst (2010) som så at få lærere opplevde at elever åpent uttrykker meninger som avviker fra det flertallet mener (s. 38). Eksemplene fra Sonja og Diana viser at det ikke nødvendigvis er en total enighet om kontroversielle temaer, men at det er andre faktorer som spiller inn. Den første faktoren jeg vil trekke inn er kollektive emosjoner. Som nevnt tidligere er ikke emosjoner noe som kun oppstår på innsiden av en selv, men de kan også formes av andre, og andres emosjoner kan påvirke dine egne emosjoner, og individer kan adaptere emosjoner fra grupper eller andre individer (Ahmed, 2014, s. 8). Kollektive emosjoner kan formes av en felles opplevelse av noe vondt eller en felles emosjon for noe. Dette kan være en felles opplevelse av diskriminering, religiøs tilhørighet eller politisk standpunkt. Et sentralt element ved kollektive emosjoner er nettopp at de er kollektive og derfor kan kollektive emosjoner skape en tilhørighet til noen og en avstand til andre (Abdel-Fadil, 2019, s. 24). Kollektive emosjoner kan oppstå knyttet til kontroversielle temaer, og emosjoner man har knyttet til et tema kan påvirke individers standpunkt. Det kan derfor være vanskelig å vise uenighet hvis noen temaer som fremmes i undervisning kan ha et «rett» eller «galt» svar i gruppen. Den kollektive affekten kan derfor være knyttet til et standpunkt som kan være vanskelig å være åpen om at man er uenig i eller til og med argumentere imot fordi det kan skape en avstand til klassens fellesskap. Også Chantal Mouffe fremmer viktigheten av å erkjenne kollektive politiske identiteter. Hun argumenterer for at ved dannelsen av et «oss» vil det automatisk forekomme en avgrensning til et «dem» og ved denne dannelsen vil det kunne oppstå en venn/fiende-relasjon (Mouffe, 2003, s. 122). Et eksempel jeg vil trekke frem knyttet

til kollektive emosjoner er da Astrid hadde om Muhammed-karikaturene i undervisning om religionsfrihet. Astrid ble nødt til å virke som *djevelens advokat* fordi klassen fremmet en kollektiv enighet om at ytringsfriheten ikke skal gå på bekostning av noens følelser. Selv om elevene uttrykte en felles enighet om at ytringsfriheten ikke skal gå på bekostning av andres følelser kan det allikevel være elever som besitter andre perspektiver eller tanker, men det har blitt etablert en kollektiv enighet til standpunkt i temaet, og det vil derfor kunne være vanskelig å mene noe annerledes enn dette fordi det kan skape en avstand til medelever både i og utenfor undervisning.

En av Mouffes kritikker til den *deliberative* demokratitradisjonen er at den søker en konsensus, og ved å søke en konsensus kan den mulig mobilisere krefter som kan sette demokratiet i fare. Ved at man søker enighet eller at et alternativ tilsynelatende favoriseres fremfor et annet kan det skape nye kollektive identitetsformer (Moe, 2009, s. 161). Selv om elevene ikke nødvendigvis deler uenighet høyt betyr det ikke at de ikke er uenige, men ved at noen alternativer fremmes som mer riktige enn andre kan det bidra til at de som ikke deler denne enigheten søker etter likesinnede andre steder. Mouffe mener at slike demokratitradisjoner kan bidra til at meninger blir ekstremt høyre- eller ekstremt venstreorienterte (Moe, 2009, s. 161). I studien til Johannesen og Røthing (2022) kom det blant annet frem at ved at noen elever kom med synspunkter eller mente noe som de andre oppfattet som ugreit å mene kunne det ha sosiale konsekvenser for elever både i og utenfor klasserommet (s. 9). I dette tilfellet uttrykte eleven en form for negativitet til homofili og disse meningene ble nedslått av de andre medelevene og det ble derfor heller ikke en diskusjon knyttet til dette (Johannesen & Røthing, 2022, s. 9). Siden kjønnslikestilling og homotoleranse gjerne er verdier som anses som sentrale i Norge kan meninger som bryter med dette ha konsekvenser som irettesettelse og sosial utestengning fra andre medelever (Johannesen & Røthing, 2022, s. 11).

En annen faktor som spiller inn på hvorvidt elever ytrer uenighet eller meninger er frykt for at meningen man ytrer kan såre noens følelser. Elevene Astrid fortalte om hadde uttrykt nettopp denne frykten. Elevenes bevissthet om at noen føler mye om temaet og at meninger kan vekke sterke emosjoner kan derfor være en faktor for at man velger å ikke ytre seg. Resultatet er uansett at det kommer frem i undervisning som en felles enighet blant elevene om at noe er rett og noe er galt og derfor blir det ikke store diskusjoner rundt kontroversielle temaer, og informantene ser seg nødt til å benytte seg av virkemidler for å skape diskusjon blant elevene.

Flesner (2015) så i sin studie at elever synes det er vanskelig å være kritisk til eller si sin mening om islam fordi de frykter de skal oppfattes som rasistiske (s. 123). Også i studien til Hauan og Anker (2021) så man at noen elever ikke tørr å delta i klasseromsdiskusjoner om religion fordi de frykter at de skal fornærme religiøse medelever, og tviler også på egen kunnskap om tema (s. 97). En utfordring knyttet til at elevene ikke opplever at det er rom for å ytre meninger kan for eksempel være faren for at radikale meninger ikke kommer frem i lyset hvor man da heller ikke vil kunne forebygge ekstreme holdninger eller utfordre de (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 69). Man kan derfor kanskje ha en oppfatning om at elever som har sterke følelser knyttet til en religion gjerne føler sterkere fordi religiøse følelser gjerne er så sterkt knyttet til ens egen identitet (Abdel-Fadil, 2019, s. 25). Dette kommer tilbake til det Baumgartner snakker om når han argumenterer for at blasfemi kan oppleves som psykisk vold for den blasfemien treffer (Baumgartner, 2013, s. 56). Frykt for å såre religiøse medelevers følelser eller å trigge vonde emosjoner hos medelever kan derfor være en begrunnelse for å velge og ikke diskutere eller ha meninger som kan være kritiske til religiøse praksiser.

Spørsmålet man da kan stille seg er om enighet egentlig er så farlig, for hvis elevene er enige så må man vel ikke aktivt gå inn for å skape uenighet? Iversen betegner enighetsfellesskap som et fellesskap basert på enighet, likhet og felles verdier (Iversen, 2014, s. 11). Et slikt fellesskap hvor alle er enige, like eller har felles verdier eksisterer mest sannsynlig ikke noe sted, og i klasser hvor elevene er tilfeldig satt sammen og har ulik bakgrunn, forståelse og erfaring vil det være vanskelig å se for seg at de deler helt like meninger og verdier. Utfordringen med enighet er at det kan være ekskluderende for dem som ikke deler de samme meningene, likheten eller verdiene og det vil også føre en ensidig samtale eller fremlegging av temaer. Med andre ord så vil det mest sannsynlig ikke eksistere en total enighet i en slik gruppe selv om det er det som kommer frem. Som også Mouffe peker så er et av premissene for et demokrati uenighet fordi demokratiet eksisterer i møte med ulike sider, og demokratiet er derfor avhengig av uenighet og konflikt for å bestå (Mouffe, 2003, 123). Det er også dette Europarådets læringsressurs fremmer når de begrunner viktigheten av diskusjon av kontroversielle temaer, at man skal kunne gå i dialog med mennesker som har andre verdier enn seg selv, og det er sentralt i den demokratiske prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). «Uenighetsfellesskap» og agonistisk pluralisme mener derfor at uenighet er noe som alltid vil eksistere og noe man heller bør omfavne fremfor å prøve å bli kvitt (Mouffe, 2003, s. 123; Iversen, 2014, s. 12). Når uenighet er noe man streber etter og legger opp til at kan eksistere vil det være rom for at elevene

kan ha ulike meninger, verdier og følelser, men allikevel er likeverdige medlemmer av fellesskapet (Iversen, 2020, s. 13). Agonistisk pluralisme eller «uenighetsfellesskap» legger derfor ikke føringer for at noe er rett å mene og noe er galt og forviser derfor heller ikke noen meninger og synspunkter. Det er nettopp gjennom den felles forståelsen for at man kan være uenige at tryggheten for å dele meninger og delta demokratisk kommer frem (Mouffe, 2003, s. 123; Iversen, 2020, s. 13). Kontroversielle temaer som utløser konflikter kan være en gylden mulighet for å utvikle «uenighetsfellesskap» i klasserommet (Andresen, 2020, s. 152). Andresen så dog i sin studie at lærerne opplevde at å etablere uenighetsfellesskap er vanskelig å realisere i praksis (Andresen, 2020, s. 153). Det samstemmer også med det som kommer frem i datamaterialet.

7.3.3 Trygge klassemiljø

I et demokratisk klasserom bør stemningen være åpen og tolerant og elevene og lærer bør ha gode relasjoner til hverandre som er basert på ærlighet og tillitt (Kerr & Huddleston, 2015, s. 19). Et etablert konsept innen pedagogikk er som nevnt *trygt rom* eller *safe space* som baserer seg på at på klasserommet oppleves som et trygt rom å snakke fritt uten å være redd for konsekvenser fra medelever eller lærere (Flesner & von der Lippe, 2019, s. 276). Flere av informantene trakk trygt rom eller trygge klassemiljø frem som viktige elementer for etablering av god praktisering av kontroversielle temaer. Håkon fortalte at han ønsket å etablere et trygt rom hvor det er lov å si kontroversielle ting eller stille spørsmål som ikke er helt lov utenfor klasserommet, og Diana fortalte at hun jobber aktivt med å etablere trygge klassemiljø. Det trygge rommet er ikke bare avhengig av elevenes tillitt og trygghet på lærer, men også på hverandre. Iversen pekte på at elever har lettere for å uttrykke uenighet når de er trygge på hverandre (Iversen, 2014, s. 24). Også studien gjennomført av Sætra trakk frem viktigheten av å føle seg trygg for å tørre å ytre meninger og ha gode diskusjoner (Sætra, 2020, s. 351). Som vist i delen over uttrykte alle informantene at de opplever at elevene ofte er enige, at det ikke blir store diskusjoner og at noen ikke tør å dele meningene sine. En faktor for å ikke tørre å uttrykke uenighet kan derfor være mangel på trygghet. Som vist i teoridelen har begrepet «trygt rom» fått ulik kritikk blant annet fordi det kan være tvetydig og love mer enn det gir (se Iversen, 2019; Flesner & von der Lippe, 2019). Andre har derfor heller foreslått andre definisjoner for hva man forsøker å etablere, og en av disse er Iversens konsept *uenighetsfellesskap*. Iversen argumenterer for at man bør etterstrebe et *uenighetsfellesskap* fordi det kan etablere en felles

forståelse for et velfungerende og fruktbart fellesskap (Iversen, 2019, s. 324). Selv om lærere prøver å etablere et trygt rom er det allikevel ikke nødvendigvis det elevene opplever. Det kan blant annet være fordi at etablering av trygt rom for noen kan gå på bekostning av andre, og ved at det er trygt for noen å fremme sine meninger kan det oppleves som utrygt for andre å dele meninger som er uenige med disse. Utryggheten kan basere seg på eksponering, ekskludering eller marginalisering. Et eksempel hvor klasserommet ble et opplevd utrygt rom for elever er studien fra Osbeck, Sporre og Skeie (2017). Klasserommet ble utrygt for to av elevene som holdt presentasjon om islam fordi den sosiale dominansen i klasserommet hovedsakelig var sekulær, og elevene ble stilt til veggs med spørsmål knyttet til praktiseringer og tradisjoner i islam (Osbeck, Sporre & Skeie, 2017, s. 56-57). En annen faktor for hvorfor etablering av trygt rom ikke nødvendigvis fungerer er fordi at lærer og elever kan ha en ulik forståelse av hva det faktisk betyr. Der hvor læreren kan forstå det som et trygt rom for meningsutveksling og åpen dialog om kontroversielle temaer kan elevene forstå det trygge rommet som et rom som er fritt for ubehag eller uenighet (Iversen, 2019, s. 318). Ved at elever og lærer ikke har felles forståelse for det trygge rommet kan det påvirke hvorvidt det etablerer et rom for diskusjon.

8 Konklusjon

Formålet med denne avhandlingen var å kartlegge et område i religionsdidaktikken som er lite utforsket. Ønsket var å samle inn erfaringer religionslærere hadde i møte med kontroversielle temaer i faget. Ved hjelp av forskningsspørsmålene har diskusjonskapittelet belyst avhandlingens problemstilling:

Hvordan påvirker hensynet til elevenes følelser undervisning av kontroversielle temaer?

Ett av avhandlingens hovedfunn er at informantene først og fremst forstår kontroversielle temaer som kontroversielle fordi de kan vekke sterke følelser hos elevene. Dette kom også frem i studien til Flesner (2020) som så at temaer først og fremst ble ansett som kontroversielle fordi det vekket sterke følelser hos elevene og lærerne, og ikke på bakgrunn av temaets epistemiske kriterier (s. 16). Som vist i avhandlingens funn- og diskusjonskapitler er det ulike forståelser for hvorfor de ulike temaene forstås som kontroversielle. Jeg valgte å trekke frem spesielt tre temaer som ble fremmet i samtlige intervjuer; islam, Muhammed-karikaturene og abort. Disse

temaene ble trukket frem fordi det var gjengangere i samtlige intervjuer og det er tre temaer som alle anses som kontroversielle blant informantene, men av ulik grunn.

Informantene peker på elevenes forkunnskaper og medias ensidige fremstilling av islam og islamsk konflikt som utfordrende når de skal møte islam i undervisning. Det kommer frem at noen av informantene finner det utfordrende å undervise i temaer som kan fremme negative sider eller uenighet i islam fordi de opplever at elevene besitter, og tar med seg negative forkunnskaper om islam inn i undervisning. Denne utfordringen gjorde at noen av informantene følte et behov for å fremme positive sider ved islam fordi elevene selv introduserte negative eller kontroversielle temaer knyttet til islam selv. Det er spesielt fordommer og forkunnskaper om islam som tas med inn i undervisning som gjør at noen temaer innunder islam blir ansett som kontroversielle av informantene. Det er spesielt undervisning om sharia, islamisme og kjønn- og kjønnsroller som blir fremmet som utfordrende av informantene. Muhammed-karikaturene på sin side er ikke nødvendigvis kontroversielt i seg selv, men heller valget å vise dem i undervisning. Som vist i kapittelet over er det ulik motivasjon blant informantene på hvorfor de velger å vise dem hvor to av informantene begrunner avgjørelsen med at de ønsker å gi en balansert tilnærming til temaet og en annen trekker frem viktigheten av ytringsfrihet og refererer til drapet på Samuel Paty som motivasjon. Det er en bevissthet blant informantene om at temaet kan vekke sterke følelser, og det er også disse sterke følelsene som gjør at det blir ansett som kontroversielt. Abort er i likhet med Muhammed-karikaturer et tema som også gjerne kan vekke sterke følelser og et tema som mange kan ha sterke, motstridende meninger om, men i motsetning til Muhammed-karikaturene er det ikke dette som i hovedsak er grunnen til at informantene opplever abort som kontroversielt, men frykten for at noen elever potensielt har opplevd det og elevenes eventuelle personlige erfaringer knyttet til dette. Som vist kommer det frem ulike avveininger til hvorfor temaer er kontroversielle, men til felles er at det er temaer som kan vekke sterke følelser hos elevene som gjør at informantene trekker de frem som kontroversielle.

Det kommer også frem ulike utfordringer knyttet til tematisering av kontroversielle temaer. Analysen viste at det spesielt var hensyn til følelser og enighet som var utfordringer knyttet til kontroversielle temaer. En annen utfordring som ble belyst i diskusjonskapittelet var etablering av trygge klassemiljø. Så, hvorfor blir hensynet til elevenes følelser utfordrende i møte med kontroversielle tema? Det første som kommer frem, er at informantene er nødt til å gjøre

skjønnsvurderinger på hvordan de skal møte kontroversielle temaer i undervisning. Disse vurderingene er også ulike blant informantene. Det kommer frem ulike tilnærminger og blant disse er *fornektelse* og *unngåelse*. Begge disse tilnærmingene kom frem at tre av informantene hadde til temaet abort. Begrunnelsen var en frykt for at noen elever kan ha personlig erfaring med temaet som gjorde det vanskelig å behandle det på en objektiv måte med avstand i undervisning. Frykten for å potensielt fremme negative emosjoner hos elevene gjør at informantene enten velger å unngå tematiseringen av det eller tematiserer det på en måte slik at det ikke blir behandlet som noe kontroversielt. Det kommer også frem at det er et tydelig skille på hvordan man velger å møte de ulike kontroversielle temaer, og noen av informantene velger å tone ned kontroversene eller ikke behandle de mens spesielt to av informantene forsøker å synliggjøre kontroversen ved å behandle temaet på en balansert måte. Dette likner noe av det Flesner (2020) så i sin studie (s. 16). Det som kommer frem kan forstås som at det er en forskjell mellom å behandle kontroversielle temaer og undervise om kontroversielle temaer, som er to veldige ulike tilnærminger (Flesner, 2020, s. 16). Den andre utfordringen som kommer frem, er at når kontroversielle temaer tas opp og skal behandles i undervisning virker det å være mye enighet i elevgruppene. Kontroversielle temaer blir derfor ikke kontroversielle i undervisningen fordi elevene ikke går i diskusjon. Det kom derfor frem at informantene var nødt til å benytte seg av ulike virkemidler for å prøve å skape diskusjon eller belyse andre sider av et tema fordi elevene selv ikke gjorde det. Informantene trekker frem hensynet til medelevers følelser og frykten for å eksponere meninger som ikke er like flertallets som grunner for hvorfor det er en tilsynelatende enighet i møte med kontroversielle temaer. Utfordringer knyttet til meningsmangfold i klasser er også belyst i annen forskning, og disse funnene samstemmer med det som kommer frem der (se Ljunggren & Öst, 2010; Flesner, 2015; Hauan & Anker, 2021; Myrebøe & Røthing, 2021). Den tredje utfordringen som blir belyst i avhandlingens diskusjonskapittel er trygt klasserom, og det kommer frem at samtlige av informantene prøver å etablere et trygt rom for meningsutveksling og behandling av kontroversielle temaer. Det kommer allikevel frem at det ikke forekommer store diskusjoner av kontroversielle temaer i klasserommene og i lys av teori, forskning og litteratur belyses det hvorfor etablering av et trygt rom er utfordrende (se Flesner & von der Lippe, 2019; Iversen, 2019; Iversen, 2014; Osbeck, Sporre & Skeie, 2017; Andresen, 2020).

Det er spesielt hensynet til følelser som kommer frem som en utfordring i møte med kontroversielle tema. Informantene velger derfor ulike tilnærminger til de kontroversielle

temaene. Man ser også at noen tilnæringsvalg til kontroversielle temaer baseres på hensyn til følelser eller at et tema potensielt kan vekke negative følelser hos elevene. At et tema kan vekke negative emosjoner hos elever blir derfor en begrunnelse for at noen av informantene velger å ikke behandle et kontroversielt tema som noe kontroversielt eller å unngå og behandle det. Det kommer også frem at noen av informantene anser noen temaer som verre enn andre i lys av sammensettingen av gruppen og behandler derfor noen temaer med mer forsiktighet sammenliknet med andre. Man ser derfor at sammensettingen av elevgruppen påvirker hvordan temaer blir behandlet og om det blir behandlet i noen av tilfellene.

Et annet sentralt funn i avhandlingen som jeg ønsker å trekke frem er hvordan informantene forstår religionsfaget. Analysen og diskusjonen av empirien viser at informantene har ulik forståelse av hvordan kontroversielle temaer både kan møtes og behandles i undervisning. Det kommer frem ulik forståelse knyttet til religionsfaget som en mulig arena for demokratiopplæring, og disse forståelsene blir også belyst i hvordan informantene velger å tilnærme seg ulike kontroversielle temaer. Det blir på den ene siden fremmet en forståelse av religionsfaget som et rom for diskusjon av kontroversielle temaer hvor det trekkes frem viktigheten av å diskutere, forstå andres meninger og prøve å forstå. På den andre siden fremmes det en mer forsiktighet i møte med noen kontroversielle temaer fordi det er en bevissthet knyttet til at temaene kan vekke sterke følelser. Det blir derfor et tydelig skille på hvordan informantene velger å behandle kontroversielle temaer ved rasjonell diskusjon eller ved forsiktighet, unngåelse eller fornektelse. Noen av informantene problematiserer nettopp utfordringen knyttet til at kontroversielle temaer potensielt kan vekke sterke følelser og derfor i noen situasjoner velger å unngå å tematisere det eller ikke ta det opp som noe kontroversielt.

For å gå tilbake til avhandlingens problemstilling viser empirien at informantene hensyntar elevenes følelser i møte med kontroversielle temaer noe ulikt, og det kommer også frem at hensynet til følelser påvirker hvordan man velger å behandle noen kontroversielle temaer. Spesielt temaene Muhammed-karikaturene og abort belyser de ulike tilnærmingene informantene har i møte med disse. Alle informantene erkjenner at disse temaene er kontroversielle fordi de vekker sterke følelser, og at det er elever som besitter sterke følelser knyttet til temaene eller personlige erfaringer. Det er allikevel ulike tilnærminger og vektleggelse av følelsers rolle i møte med disse temaene. Dette kommer spesielt frem i forbindelse med Muhammed-karikaturene hvor Filip og Håkon fremmer viktigheten av

balansert tilnærming til temaet og vektlegger viktigheten av rasjonell *deliberativ* diskusjon fremfor hensynet til følelser. Astrid og Sonja møter det samme tema med mer forsiktighet, tilrettelegger for at elever kan se bort eller la være og delta. Sonja valgte å vise de som hun selv ikke opplevde som ille og behandlet det med forsiktighet. På denne måten ble det ikke en stor kontrovers i undervisningen. Diana er eneste informant som har valgt å ikke vise karikaturene. Det kommer derfor frem tre ulike tilnærminger til temaet: *balansert*, *fornektelse* og *unngåelse*. De samme tilnærmingene kommer også frem i møte med abort, og i likhet med Muhammed-karikaturene er det Håkon som velger den *balanserte* tilnærmingen til temaet. Det blir derfor tydelig at hensynet til følelser påvirker hvordan informantene velger å behandle kontroversielle temaer, og det vises et skille på hvorvidt man velger å *behandle* kontroversielle temaer og om man *underviser om* kontroversielle temaer.

Denne studiens formål var å undersøke hvordan hensynet til elevers følelser påvirker undervisning av kontroversielle temaer, og som vist over ser man at elevers følelser kan ha en påvirkning på hvorvidt et tema blir behandlet som noe kontroversielt i undervisning. Emosjoners rolle i undervisning av kontroversielle temaer er som nevnt et relativt ubehandlet felt, og det er stort behov for belysning av hvordan følelser spiller inn i både vurdering av hvordan lærere velger å behandle kontroversielle temaer samt hvordan elever forholder seg til egne og andres følelser i undervisning.

9 Litteratur

- Abdel-Fadil, M. (2019). The Politics of Affect: the Glue of Religious and Identity Conflicts in Social Media. *Journal of Religion, Media and Digital Culture*, 8(1), 11-34. Hentet fra <https://doi.org/10.1163/21659214-00801002>
- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. (2nd ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press
- Andersen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetanse mål. Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151-164. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Andreassen, B., O. (2016). *Religionsdidaktikk: en innføring*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet* 67(4), 261-272. Hentet fra <https://doi.org/10.6517/pri.4478>
- Baumgartner, C. (2013). Blasphemy As Violence: Trying to Understand the Kind of Injury That Can Be Inflicted by Acts and Artefacts That Are Construed as Blasphemy. *Journal of Religion in Europe*, 6, 35-63. Hentet fra <https://doi.org/10.1163/18748929-00601007>
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Oslo: Fagbokforlaget
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. (4. utg). Oxford: Oxford University Press
- Bøe, M.H. (2020). Controversies, Complexities and Contexts: Teaching Islam through Internal Feminist Critique of the Religion. *Religions*, 11(12), 662. Hentet fra <https://doi.org/10.3390/rel11120662>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>

- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503-520. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Flesner, K.K. (2015). Religious education in contemporary pluralistic Sweden (Doktoravhandling, Högskolan Väst). Hentet fra <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/41110>
- Flesner, K.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. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Flesner, K.K. (2020) Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-21. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.8347>
- Flesner, K.K. (2020). Teaching Controversial Issues in Diverse Religious Education Classrooms. *Religions*, 11(9), 465. Hentet fra <https://doi.org/10.3390/rel11090465>
- FN. (2020, 21. desember). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>
- Gentikow, B. (2009). Habermas, medienes rolle for den offentlige meningsdannelsen, og en fotnote om Internett i fire versjoner. *Norsk medietidsskrift*, 16(1), 65-72. hentet fra <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2009-01-05>
- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg). Oslo: Fagbokforlaget
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I Eriksen, E.O. (Red.) *Deliberativ Politikk: Demokrati i teori og praksis*. Oslo: Tano.
- Hammer, A. & Schanke, Å.J. (2018). "Why can't you just eat pork?" Teachers' perspectives on criticism of religion in Norwegian religious education. *Journal of Religious Education* 66, 151-164. Hentet fra <https://dx.doi.org/10.1007/s40839-018-0063-y>

- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213-228. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>
- Hauan, L.S. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion. Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I von der Lippe, M. (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (s. 85-101). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hess, D.E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261. Hentet fra <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Huddleston, T. & Kerr, D. (Red). (2017). *Managing controversy. Developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in schools. A self-reflection tool for school leaders and senior managers*. Council of Europe.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfelleskap: et blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Iversen, L.L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315-326. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Iversen, L.L. (2020). Controversial Issues and the Rhetoric of Common Values. *Religions*, 11(10) 528. Hentet fra <https://doi.org/10.3390/rel11100528>
- Johannesen, E.M.V. & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(106), 3-14. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/npt.106.12>
- Kerr, D. & Huddleston, T. (Red). (2015). *Living with controversy. Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE). Training pack for teachers*. Council of Europe.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget
- Leirvik, O. (2016). *Religionspluralisme: Mangfold, konflikt og dialog i Norge*. Oslo: Pax

- Lied, L. & Toft, A. (2018). Let me Entertain You: Media Dynamics in Public Schools. I Lundy, K. (Red), *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. (s. 243-258). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Ljunggren, C., & Öst, I.U. (2010). Skolors och lärares kontrovershantering. I Skolverket (Red.), *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Analysrapport 345 2010. Stockholm: Skolverket.
- Moe, H. (2006). Lidenskap som politikkens drivkraft. Et intervju med Chantal Mouffe. *Norsk medietidsskrift*, 13(2), 159-165. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2006-02-05>
- Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen? Læreres fortellinger om praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. I von der Lippe, M. (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (s. 63-81). Oslo: Universitetsforlaget
- Nilstun, C. (2021, 7. november). Kontroversiell. Hentet fra <https://snl.no/kontroversiell>
- NRK. (2020, 16. oktober). Lærer holshoggen i Paris. Hentet fra <https://www.nrk.no/nyheter/laerar-halshoggen-i-paris-1.15204186>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osbeck, C., Sporre, K., Skeie, G. (2017). The RE Classroom as a Safe Public Space. Critical Perspectives on Dialogue, Demands for Respect, and Nuanced Religious Education. I Rothgangel, M., von Brömssen, K, Heimbrock, H. & Skeie, G. (Red.), *Location, Space and Place in Religious Education*. (s. 49-66). Münster: Waxmann.
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L., & Turner, T.N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32-44.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. Hentet fra <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>

- Samuelsson, M. (2016). Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions. *Democracy and Education*, 24(1), 1-9. Hentet fra <https://democracyeducationjournal.org/home/vol24/iss1/5>
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: An Evaluation. *Educational Review* 36(2), 121-129. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Stray, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J.H., & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic Studies in Education*, 36(4), 279-294. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Sætra, E. (2020). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Education Research*, 65(2), 345-357. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Sætra, E. (2021). Discussing controversial issues: exploring the role of agonistic emotions. *Democracy and Educatio*, 29(1), Artikkel 3. Hentet fra <https://democracyeducationjournal.org/home/vol29/iss1/3>
- Sætra, E. (2021). Hva er et kontroversielt spørsmål? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 93-102. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2021/01/hva_er_et_kontroversielt_spoersmaal
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg). Oslo: Gyldendal.
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet: unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I Høeg, I., M. (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33-50). Oslo: Universitetsforlaget
- Toft, A. (2019). The Extreme as the Normal; Binary Teaching and Negative Identification in Religious Education Lessons about Islam. *British Journal of Religious Education*, 42, 325-337. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1620684>

- Toft, A. (2020). When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway. *Religions*, 11(4), 208. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.3390/rel11040208>
- Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer. Stereotyper og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning. I von der Lippe, M. (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (s. 156-178). Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/REL1-01.pdf?lang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/REL01-02.pdf?lang=nob>
- Von der Lippe, M. & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I Von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red). *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. (s. 11-22). Oslo: Universitetsforlaget
- Von der Lippe, M. (Red). (2021). *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Von der Lippe, M. (2021). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education* 43(4), 400-410. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Zembylas, M. (2014). Theorizing “Difficult Knowledge” in the Aftermath of the “Affective Turn”: Implications for Curriculum and Pedagogy in Handling Traumatic Representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/curi.12051>

10 Vedlegg

10.1 NSD godkjenning

Vurdering

18.10.2021

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.10.2021. Behandlingen kan starte. Vi legger til grunn at det ikke vil fremkomme taushetsbelagte opplysninger under intervjuene.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Lykke til med prosjektet!

10.2 NSD samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreres opplevelse å undervise i kontroversielle temaer i religionsfaget»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse læreres opplevelse å undervise i kontroversielle temaer i religionsfaget. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å belyse læreres opplevelse å undervise i kontroversielle temaer i religionsfaget. Siden religionsfaget har en viktig rolle i dannelse, medborgerskap og forståelse av medmennesker har det også en viktig rolle i elevenes forståelse av samfunnet og hverandre. Derfor anses religionslærers rolle som underviser viktig for denne utviklingen hos elevene. Med dette prosjektet ønsker jeg derfor å finne ut av hvordan lærere opplever å undervise i kontroversielle temaer i faget, og dette er også forskningsspørsmålet i avhandlingen. Prosjektet vil ta utgangspunkt i intervjuet med lærere ved utdanningsinstitusjoner ved norsk videregående skole, og omfanget vil være ca. 4-6 religionslærere. Prosjektet er en del av min masteravhandling ved MF vitenskapelige høyskole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF vitenskapelige høyskole

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er innenfor målgruppen som religionslærer ved videregående skole og din rolle er derfor relevant for mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer det å delta i et individuelt intervju. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, men det vil kun brukes til å kode intervjuet og slettes etter bruk. Intervjuet vil handle om din opplevelse å undervise i kontroversielle temaer i religionsfaget.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være prosjektleder (Audun Toft) og student (Kandidat 5111) som vil ha tilgang til materialet. Navn vil ikke brukes i oppgaven, og de vil bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra øvrig datamateriale på egen server. Masteroppgaven vil anonymisere institusjon og deltakere slik at det vil kun være kjent for prosjektleder og student hvem som har deltatt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Ved prosjektslutt vil materialet og personopplysningene bli slettet.

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 vitenskapelige høyskole 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 vitenskapelige høyskole ved Audun Toft (audun.toft@mf.no eller tlf. 22590568) eller Kandidat 5111.

Vårt personvernombud: Berit Widerøe Hillestad (personvern@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

Student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan lærere opplever å undervise i kontroversielle temaer i religionsfaget*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i individuelt intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10.3 Intervjuguide

1. Hva er utdanningen din?
2. Hvor jobber du?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
4. Hva er grunnen til at du ble lærer?
5. Hvilke fag underviser du i?
6. Skiller faget seg fra andre fag som du underviser i? (Evt.: hvordan tenker du faget skiller seg fra andre fag?)
7. Ser du til den nye læreplanen (2022) når du underviser i faget nå?
8. Anser du religionsfaget som et enkelt/utfordrende fag å undervise i? Hvorfor/hvorfor ikke?
9. Gjør du deg noen tanker før du går inn i kontroversielle temaer i undervisningen?
10. Hvilke forberedelser gjør du før du skal undervise i kontroversielle temaer?
11. Hvordan opplever du å undervise i faget i praksis?
12. Hvilke hensyn tar du til elevene i gruppen og deres følelser?
13. Hvordan opplever du oppgaven å kontrollere stemningen i eventuelle diskusjoner i klasserommet hvis temaet er kontroversielt?
14. Hvordan stiller du deg til at egne oppfatninger kan påvirke undervisningen/diskusjoner i klasserommet?
15. Hvordan håndterer du uventede spørsmål eller kommentarer fra gruppen?

16. Hvordan håndterer du eventuelle konflikter som kan oppstå rundt temaer i undervisningen?
17. Har du noen inntrykk eller tanker om hvordan elevene opplever at kontroversielle temaer tas opp i undervisning?
18. Påvirker sammensettingen av elevgruppen måten du underviser på eller tar opp kontroversielle temaer?
19. Hvilke temaer anser du som kontroversielle?
20. Hvordan ser du på faget og fagets rolle?
21. Hvordan trekker du kontroversielle temaer inn i undervisningen?
22. Bruker du dagsaktuelle hendelser og situasjoner i undervisningen?
23. Har du et eksempel på en undervisningssituasjon hvor et kontroversielt tema ble tatt opp?
24. Har du kjennskap til Europarådets læringsressurs om å undervise i kontroversielle temaer? Har du eventuelt benyttet deg av denne?
25. Helt til slutt: har du noen kommentarer eller noe du vil si knyttet til temaet som jeg kanskje ikke har spurt om?