

# Kontroversielle temaer i skolen

Lars Toppe

Masteroppgave i historie

Vår 2023



Universitetet i Bergen

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

© Lars Toppe

15.05.2023

Kontroversielle temaer i skolen.

<https://bora.uib.no/>

# Abstract

The teaching of controversial topics in schools is a field of research which has seen much discussion, and yet has room for more. What is considered controversial or not is constantly changing. Discussing controversial topics with students in schools can both be challenging and rewarding. By teaching a contested topic as open, teachers can allow students to explore contradictory opinions, values, and narratives. Such an approach can give schools the tools to help their students develop a democratic mindset, as well as teaching them critical thinking and to be comfortable with disagreement. However, controversial topics can also be a source of unease and challenging discussions. Students are not always prepared to handle opposing opinions, especially when the topic is highly divisive, sensitive to the individual, or summons strong emotions.

This masters' thesis aims to shed new light on the teaching of controversial topics in schools. I have used qualitative interviews with seven high school teachers to gather new data on controversial topics in education. This thesis finds that teachers do not maintain universal methods of handling each instance of controversial topics in the classroom, but rather does so on a case-by-case basis, relying on their own and colleagues' experience. These teachers report on the challenges of being cautious as to not offend any student, but also determination in exposing them to disagreement, opposing views, and unpleasant topics. They have also noticed a rising trend of cancel-culture in schools, and many aims to combat this by doubling down on teaching students to value disagreement and diverse perspectives.

In social subjects like history, new curriculums in Norway have put greater emphasis on diverse perspectives and narratives as to further promote a democratic mindset in the students. This thesis finds that controversial topics can serve to expose students to many differing perspectives, from both inside and outside the classroom. While many prefer this approach, there is a rising concern among teachers that subjects like history is losing its characteristics.



# Forord

Da er masteroppgaven kommet til veis ende. Jeg er utrolig glad for å kunne sitte igjen med et ferdig produkt, og med erfaringen fra å kunne arbeide med noe jeg brenner for som praktisk pedagogikk. Gjennom den kaotiske masterperioden er det er par mennesker jeg ikke kunne klart meg uten, og som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Christian Sæle, hvis rådgøring har passet min arbeidsrytme gjennom hele prosjektet. Din kritikk har vært uvurderlig, både for å ta tak i mine dårligste ideer, og for å oppmuntre mine beste. Jeg vil også takke studentene og professorene ved seminargruppene, som har tatt del i tilbakemeldingene med oppmuntringer og forslag.

Høyest av alt vil jeg rette en stor takk til familien. Mor, far og alle tre søstre som tross sine egne utfordringer hadde tid og energi til å støtte, oppmuntre og tilby mangt et øre og pusterom gjennom skrivningen.

Mine nære venner, som har vært en motivasjon og gitt mulighet til å ha et liv utenom studie. Uten gjengen og ukentlige møter ville oppgaven slukt meg. Må også takke Sebastian, som tok tid vekk fra fabrikkgulvet til å gi ærlige kommentarer.

Gjengen på lesesalen, som har tilbudt en livlig og inkluderende hverdag med sine sprell.

Og sist, men ikke minst må jeg takke informantene som har deltatt i prosjektet. Uten deres entusiasme og villighet til å dele all erfaring ville prosjektet ikke kunne nådd hva det er nå.

Mai 2023, Bergen

*Lars Toppe*

## Innhold

<b>Kapittel 1</b> Innledning.....	1
<b>1.1</b> Bakgrunn for prosjektet.....	1
<b>1.2</b> Problemstilling.....	2
<b>1.3</b> Disposisjon .....	3
<b>1.4</b> Begrepsavklaringer .....	3
<b>1.5</b> Praktiske utfordringer med kontroversielle temaer .....	7
<b>1.6</b> Skolens mål – Demokratisering og myndiggjøring.....	8
<b>Kapittel 2</b> Metode.....	10
<b>2.1</b> Kvalitativt intervju og epistemologiske premisser .....	10
<b>2.2</b> Utvalg og avgrensning av deltakere .....	12
<b>2.3</b> Analyse – teori og metode .....	13
<b>2.4</b> Utføring og etterarbeid – praktiske utfordringer ved intervju .....	14
<b>2.5</b> Styrker og svakheter i metode .....	16
<b>2.6</b> Presentasjon av deltakere.....	18
<b>Kapittel 3</b> Hva gjør et tema kontroversielt? .....	20
<b>3.1</b> Politisk kontroversielle temaer .....	20
<b>3.2</b> Kontroversielle temaer og engasjement i historiefaget .....	21
<b>3.3</b> Når diskusjonene kommer ut av kontroll .....	23
<b>3.4</b> Elevers holdninger til motstridende meninger.....	25
<b>3.5</b> Sensitive temaer.....	26
<b>3.6</b> Å gi elevene meninger å forsvare i debatt .....	28
<b>3.7</b> Hvor godt kjenner læreren elevene?.....	30
<b>3.8</b> Ulike klasserom gjør ulike temaer kontroversielle.....	33
<b>3.9</b> ‘‘Å tr�kke noen på tærne’’ – Familie og venner gjør temaer nære .....	34
<b>3.10</b> Når temaet er for gammelt og fjernt .....	35
<b>3.11</b> Emosjonelle temaer og elevenes empati.....	36
<b>3.12</b> ‘‘Hvordan kan du vise filmen her?’’ .....	37
<b>3.13</b> Krig og klima – temaer som engster elevene .....	38
<b>3.14</b> Fortellinger om holocaust som verktøy .....	40
<b>3.15</b> ‘‘Min bestefar var jo ikke noen nazist!’’ – � diskutere hjemmefronten med elevene .	42
<b>3.16</b> Flyktninger og flyktningbarn.....	44
<b>3.17</b> 22. juli som tema .....	46
<b>3.18</b> ‘‘Columbus’’ - Kontroversielle historiefortellinger .....	48
<b>3.19</b> Avsluttende refleksjoner over hva lærere regner som kontroversielt.....	49

<b>Kapittel 4</b> Kontroversielle temaers rolle i skolen.....	50
<b>4.1</b> Demokratisk dannelse som mål .....	50
<b>4.2</b> Risikoen med å la alle meninger slippe til.....	52
<b>4.3</b> Kritisk tenkning og kildekritikk .....	56
<b>4.4</b> ‘‘Jeg lurar på hvem læreplanen er til for’’ .....	58
<b>4.5</b> Hva kan lærerne si fra sin ‘‘hvite, høye hest’’?.....	63
<b>4.6</b> Skal læreren vere nøytral ordstyrer?.....	65
<b>4.7</b> Å utfordre elevene .....	70
<b>4.8</b> Risikoen for å reprodusere fordommer.....	72
<b>4.9</b> Lærer som inkluderer.....	75
<b>4.10</b> Utdanning og samarbeid .....	76
<b>4.11</b> Avsluttende refleksjoner over skolens og lærerens mål .....	79
<b>Kapittel 5</b> Implikasjoner for læreryrket.....	81
<b>Litteraturliste</b> .....	85
<b>Vedlegg</b> .....	91
<b>Vedlegg #1:</b> Godkjenning fra Sikt, tidligere NSD .....	91
<b>Vedlegg #2:</b> Intervjuguide.....	93
<b>Vedlegg #3:</b> Informasjonsskriv .....	95

# Kapittel 1 Innledning

Å være lærer er en svært variert oppgave. Undervisningen krever faglige og pedagogiske ferdigheter både i forarbeidet, under timen og i etterarbeidet. Læreryrket bringer også med seg et sosialt ansvar, og arbeidet kan komme med mange uventede problemstillinger. Det sosiale støtter seg på forholdet mellom lærer og elev, samt miljøet i elevmassen og klasserommet.<sup>1</sup> Lærerens faglige og sosiale ferdigheter settes spesielt på prøve i undervisning om kontroversielle temaer. Motstridende syn, uenighet, sensitive diskusjoner og sterke følelser kan alle gjøre slik undervisning utfordrende. Likevel kan de også være en god ressurs for å øve til gode samtaler blant elevene. Men hvordan håndterer lærerne slike utfordringer?

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Jeg vil i denne masteroppgaven se nærmere på hvordan lærere underviser i kontroversielle temaer. Dette stammer fra mitt eget ønske om å bli lærer, og fra egen nysgjerrighet på hvordan yrket har endret seg og fortsatt er i forandring. Allerede i forarbeidet for prosjektet ble det tydelig at kontroversielle temaer i og rundt undervisningen er en stor del av hva som holder yrket i konstant endring.<sup>2</sup> Slik undervisning tar opp temaer som potensielt kan bli utfordrende for lærer å takle både sosialt og faglig. Nysgjerrigheten min drev meg til å ville gå direkte til lærerne, og høre fra deres side hvordan de opplever kontroversielle temaer som tas opp i klasserommet, enten det er på initiativ av læreplanen, dem selv eller elevene.

Prosjektet orienterer seg rundt temaer som kan bli utfordrende når elevs ulike syn, følelser og entusiasme kommer i fokus, som potensielt kan oppleves ubehagelig. Lærernes erfaringer med å takle slike situasjoner kan understreke hvilke utfordringer og vurderinger som er sentrale i skolen. Basert på tidligere forskning er dette et felt som på en og samme tid har blitt utforsket mye og fremdeles har mange spørsmål som kan utdypes. Det er liten tvil om at undervisningen av slike ubehagelige og kontroversielle temaer er en viktig del av læreres yrke og kompetanse. I 2017 sto Utdanningsdirektoratet for oversettelsen av forskning som anser

---

<sup>1</sup> Et sentralt funn i intervjuene mine er at lærerne verdsetter et godt forhold mellom lærer og elev som en av de viktigste faktorene til god undervisning.

<sup>2</sup> Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 18. Internasjonal forskning ble bekreftet også i intervjuene jeg holdt, hvor lærerne fortalte å holde seg oppdatert er en sentral utfordring i yrket.



kontroversielle temaer som grunnleggende for demokratisk dannelse av elevene, og som lærere alltid vil trenge kompetanse til å undervise i.<sup>3</sup> Denne forskningen anerkjenner også at det er komplisert å undervise om kontroversielle temaer på grunn av manglende ressurser og opplæring, men spesielt fordi de konstant er i endring.

Prosjektet mitt vil bidra til forskningsfeltet med ny og oppdatert empiri, basert på erfaringene til lærerne jeg intervjuer, og deres tanker om yrket sitt akkurat nå. I flere av intervjuene får jeg også undersøkt deres syn på utviklingen i norske skoler de siste årene frem til 2022-2023. Dette prosjektet møter lærere med nye perspektiver etter ulike utfordringer de siste fem årene. Kjønnssdebatter og rasebevissthet, korona-pandemi og nye kriger er bare noen av de få utviklingene som kan ha påvirket det norske skolenettverket. Det er også et viktig funn dersom disse faktorene ikke virker å ha påvirket skolen i stor grad.

## 1.2 Problemstilling

Prosjektets overordnede problemstilling er:

*“Hvilke erfaringer har lærere ved norske videregående skoler i møte med kontroversielle temaer i skolehverdagen? Hva opplever de er utfordrende eller verdifullt med undervisning av slike temaer?”*

Jeg vil studere lærernes egne erfaringer gjennom syv intervjuer ved ulike videregående skoler. Særlig vil historiefaget være i fokus, noe som og reflekteres i utvalget av intervjudeltakere.<sup>4</sup> Tre forskningsspørsmål har avgrenset og konkretisert problemstillingen:

1. Hva slags temaer regner lærere som kontroversielt? Hvilket formål mener de slik undervisning er til for?
2. Har hva som er kontroversielle temaer for lærere og elever å ta opp forandret seg gjennom lærernes tid i skolen?
3. Får lærere nok opplæring og ressurser til å håndtere diskusjon om vanskelige temaer i skoletiden?

Disse tre forskningsspørsmålene har vært grunnlag for intervjuguide og informasjonsskriv.

---

<sup>3</sup> Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 22. Utdanningsdirektoratet har her oversatt og videreført forskning fra Europarådet, som legger frem noen felles utfordringer og mål for utdanning i Europa.

<sup>4</sup> Lærerne er valgt ut med det til felles at de alle underviser i historie, men flere har også relevant erfaring fra samfunnsfag, samfunnskunnskap, religion og norsk, som også inkluderes i oppgaven.

### 1.3 Disposisjon

Oppgaven vil være delt inn i to deler. Første del vil ta for seg teoretisk og metodisk bakgrunn for prosjektet, og andre del vil ta for seg analyse og drøfting av intervjuene. Jeg vil videre i kapittel 1 legge frem tidligere forskning, før kapittel 2 tar for seg den metodiske fremgangen og avgjørelser tatt gjennom prosjektet, samt den teoretiske rammen for intervju og analyse. Kapittel 2 vil også reflektere over eventuelle svakheter i metoden, og prosjektets begrensninger.

Kapittel 3 vil analysere hva lærerne forteller er ulike grunner til at temaer blir oppfattet som kontroversielle. Jeg vil sammenligne med tidligere forskning, og utforske om det er mulig å definere enkelte faktorer bak at temaer blir ubehagelige i undervisningen. Kapittel 4 vil se på skolens og lærerens rolle i undervisningen av kontroversielle temaer, og hvilke målsetninger de har for slik undervisning. Til slutt vil kapittel 5 oppsummere og drøfte noen implikasjoner lærerrollen.

For resten av kapittel 1 vil jeg se på tidligere forskning etter følgende fordeling: Kapittel 1.4 vil ta for seg sentrale begrep rundt kontroversielle temaer, og hvilke definisjoner som kan følges. Forskningsdiskursen rundt hva kontroversielle temaer er og hvordan de undervises vil være grunnlag for analysen i kapittel 3. Kapittel 1.5 og 1.6 vil ta for seg tidligere forskning på de praktiske og teoretiske utfordringene med å undervise i kontroversielle temaer i skolen. Dette vil være relevant for analysen i kapittel 4, som følger den samme tematikken.

### 1.4 Begrepsavklaringer

Hovedtema for teksten er kontroversielle temaer, og hvordan de blir diskutert i skolehverdagen. Men hva skal til for at et tema er kontroversielt? Ulike definisjoner har blitt diskutert i forskningen. Når kontroversielle temaer er blitt diskutert i kontekst av undervisning, er det ofte rundt hva som skal til for at et tema skal få en slik status. Et av de eldre og mest sentrale bidragene til diskusjonen om kontroversielle temaer i skolen får vi fra Robert Stradling i 1984.<sup>5</sup> Stradlings arbeid gikk ut på å observere klasserommet for å undersøke temaene lærere oppfattet som utfordrende eller vanskelig å gjennomføre med elevene.

---

<sup>5</sup> Stradling, "The teaching of controversial issues: an evaluation"

Stradling definerer kontroversielle temaer der samfunnet og skolen er “ ... clearly divided and for which different groups offer conflicting explanations and advocate conflicting solutions based on alternative values.”<sup>6</sup> Stradlings kontroversielle temaer kommer av motstridige syn blant mennesker. Temaer det er uenighet om, enten det er i samfunnet eller mindre lokalsamfunn som skolen, kan være utfordrende for lærerne å håndtere.<sup>7</sup> Kontroversen skapes av at grupper med ulike verdier og synspunkter møtes, og Stradling gir her eksempler på typiske dagsaktuelle saker og debatter. Derfor kan man kalle disse kontroversielle etter et *politisk kriterium*.<sup>8</sup>

I 1984 lanserte også Robert Dearden to andre kriterier for at et tema skal være kontroversielt; en definisjon som følger et *atferdsmessig kriterium*, og en av et *epistemisk kriterium*.<sup>9</sup> Om en sak skal defineres som kontroversielt etter atferd, er det tilstrekkelig at et visst antall mennesker har en motstridende mening om saken. Dette blir en svært åpen definisjon, som kan gjøre ting som at jorden er rund eller ikke til et kontroversielt tema. Deardens andre definisjon, det epistemiske kriterium, er en motreaksjon på denne åpenheten for hva som kan være kontroversielt. En slik definisjon vil kreve at uenigheten er basert på rasjonelle, forskningsbaserte forklaringer for motstridende meninger for at et tema skal regnes som kontroversielt.

Det epistemiske kriterium eksemplifiseres i Michael Hands artikkel “Should we teach homosexuality as a controversial issue?”. Her bruker Hand det epistemiske kriterium for å argumentere for at det ikke er rasjonelle, forskningsbaserte grunner til å undervise homoseksualitet som et kontroversielt tema.<sup>10</sup> Det epistemiske kriteriet er den mest avgrensede av de tre definisjonene, og målet ved kriteriet er å unngå at for mange temaer blir stemplet som kontroversielle. Dearden selv foretrakk det epistemiske over det atferdsmessige kriteriet, og debatten videre går ofte ut på å drøfte den praktiske bruken av et epistemisk eller politisk kriterium for kontrovers.

Selv om Stradling og Dearden ikke nødvendigvis var de første til å drøfte definisjoner av kontroversielle temaer, velger jeg å bruke dem som grunnlag for diskusjonen, da de har forblitt svært relevante for definisjoner som disse frem til i dag. Blant annet lå Stradlings

---

<sup>6</sup> Stradling, “The teaching of controversial issues: an evaluation”, 121

<sup>7</sup> Stradling, “The teaching of controversial issues: an evaluation”, 121

<sup>8</sup> Hand, “Should we teach homosexuality as a controversial issue?”, 71

Lippe, “Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision”, 402  
Hess, *Controversy in the Classroom*, 5

<sup>9</sup> Dearden, *Theory and practice in education*.

<sup>10</sup> Hand, “Should we teach homosexuality as a controversial issue?”

definisjon til grunn for Europarådets lærerressurs om kontroversielle temaer i 2016.<sup>11</sup> Som sagt har Hand bygget videre på det epistemiske kriteriet, og fått frem ulike nyanser ved undervisning om kontroversielle temaer.<sup>12</sup> Kontroversielle er ikke noe et tema *er*, men noe et tema blir oppfattet som, enten det skjer ubevisst eller velges av lærere og elever at skal diskuteres slik. Dette er hva Hand kaller å undervise noe som *åpent* eller *lukket*, altså om læreren skal fremme en tolkning eller verdi i et tema, eller heller presentere det som kontroversielt, hvor flere sider er likeverdige.<sup>13</sup> Lærere kan undervise et tema som åpent når de ønsker å trene elevene til å tenke kritisk og drøfte egne meninger, eller lukket når de ønsker å fremme en tolkning som den mest rasjonelle for temaet.

Hvert kriterium har også sine utfordringer. Et politisk kriterium vil regne noe som kontroversielt nå det er uenighet om det i samfunnet. Men hvor mye uenighet skal til for at det faktisk blir kontroversielt? Som sagt kan en atferdsmessig avgrensning ha den utfordring i at den tar inn for mange saker og debatter under en definisjon, som blir praktisk utfordrende når alle slike temaer skal diskuteres åpent, alle med samme omhu til flere sider og syn.

Når det kommer til det epistemiske kriteriet, er ulike utfordringer fremhevet i tidligere forskning. Nocera, Hess og McAvoy er kritiske til dette kriteriet, og mener det ikke klarer å få frem de mange nyansene ved kontroversielle temaer.<sup>14</sup> Enkelte temaer som religiøse spørsmål kan ha motstridende argumenter som oppfattes som ulogiske eller følelsesstyrte, men som fortsatt skal respekteres.<sup>15</sup> Nocera trekker spesielt frem rasisme som et tema som kan vise utfordringene ved en epistemisk definisjon. Om rasisme ut fra en epistemisk definisjon behandles som ukontroversielt, og dermed undervises lukket, vil det utestenge verdifulle

---

<sup>11</sup> Hand, "Should we teach homosexuality as a controversial issue?"

Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, overs. Berggrav (Oslo: Council og Europe/Utdanningsdirektoratet, 2017)

<sup>12</sup> Hand, "Should we teach homosexuality as a controversial issue?"

Hand, "What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion"

<sup>13</sup> Hand, "Should we teach homosexuality as a controversial issue?", 66. Hand bruker her uttrykkene "Directive and non-directive", mens det i norsk kontekst brukes "lukket og åpent" om de samme undervisningsstrategiene. Jeg velger å bruke disse norske ordene for større klarhet, da det er disse begrepene jeg har lagt frem for lærerne i mine intervjuer.

Hess & McAvoy, *The Political Classroom*, 160. Hess & McAvoy bruker "open and settled" som synonymer for måter å undervise et tema som kontroversielt eller ikke.

Eikeland, *Norske lærebøker i historie ...*, 32-33. Her trekker forfatteren frem åpne og lukkede temaer som en kilde til ulike perspektiv.

<sup>14</sup> Nocera, "Teaching Controversy in Moral Education: A Critique of the Epistemic Criterion"

Hess & McAvoy, *The Political Classroom*

<sup>15</sup> Lippe, "Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision". Forfatteren her viser svakheter i å følge et epistemisk kriterium i alle diskusjoner, da det kan ignorere nyanser som elevers følelser og livssyn.

diskusjoner for både elever med og uten erfaring med rasisme.<sup>16</sup> På den andre siden vil det å åpne for debatt om rasisme også være utfordrende, hvor muligheten vokser for at elever sårer hverandre, enkelte holdninger videreføres eller skjevfordelinger forsterkes.

En kritikk som rammer alle de tre definisjonene er hvem som til syvende og sist tar avgjørelsen om temaet er kontroversielt eller ikke.<sup>17</sup> Hvem bestemmer hvor mye uenighet som skal til? Dersom bare nok folk er uenig, hvem skal si hvor mange er nok?<sup>18</sup> Og dersom det skal være rasjonelle argumenter på begge sider, hvem bestemmer hva som er fornuftige argumenter? I skolen er det typisk læreren som sitter med mest definisjonsmakt her, og det er læreren som velger om de ønsker å undervise et tema som åpent eller lukket. Men ofte kan læreren bli overasket over hva elevene oppfatter som kontroversielt, og elevenes definisjoner vil også spille en rolle her. Nyere forskning er også kritisk til kriteriedebatten i sin helhet, og argumenter at den bygger på falske premisser om at det er mulig å lage kriterier som er universelle for all undervisning av kontroversielle temaer.<sup>19</sup> Nyere forskning setter heller større fokus på pedagogisk forberedelse for lærere til å selv bedømme hvordan håndtere ulike situasjoner.

Det er flere begreper som kan referere til temaer som oppfattes som kontroversielle. Nyere forskning fremhever også *emosjonelle* og *sensitive* temaer, som kan beskrive kontroversielle temaer som spesielt vekker følelser eller oppleves som personlig for elever.<sup>20</sup> Slike temaer kan overlape med dem som oppfattes som politisk kontroversielle, altså dem hvor ulike grupper er uenig og fremmer ulike verdier. For elevene kan et enkelt tema både oppfattes som spesielt splittende, emosjonelt eller sensitivt. Denne oppgaven vil ta i bruk de ulike typene temaer for analyse av empiri og for å undersøke de ulike nyansene av temaer som kan oppfattes ubehagelige og splittende i klasserommet.

---

<sup>16</sup> Nocera, ‘‘ Teaching Controversy in Moral Education: A Critique of the Epistemic Criterion’’. Nocera bruker undersøkelser gjort av Lawrence Blum i 2012 på elevers oppfatning av rasisme til å vise hvordan slike temaer ikke har en rett eller gal side. I Blums praksis ville det gått utover alle elevene dersom det ville vært brukt en rigid definisjon av hva som kunne og ikke kunne diskuteres.

<sup>17</sup> Hess, *Controversy in the Classroom*, 122

<sup>18</sup> Hess & McAvoy, *The political classroom*, 168-169. Her fremheves det at lærere synes det er utfordrende at de ikke ha noen standard for hvilke politiske debatter som skal vurderes som relevant for elevene å diskutere.

<sup>19</sup> Goldschmidt-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. 17

<sup>20</sup> Goldschmidt-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. 13-15

## 1.5 Praktiske utfordringer med kontroversielle temaer

Kontroversielle temaer er ofte utfordrende og vanskelige å diskutere nettopp fordi de representerer uenighet og motstridende syn. Uenighet og konflikt i klasserommet kan oppleves ubehagelig for både elever og lærere. Flere studier viser at lærere ofte føler seg uforberedt og skulle ønske mer opplæring i å ta tak i slike temaer.<sup>21</sup> Når en lærer tenker å diskutere et tema de tror kan bli kontroversielt for elevene, kan de ulike definisjonene av kontrovers være nyttig for å bedømme fremgangen. Dersom temaet er en viktig samfunnsdebatt, kan det tenkes at elever med ulike politiske ståsteder eller holdninger vil ha ulike syn. Da vil det være vanskelig å undervise temaet lukket, dersom elevene er uenig med presentasjonen eller uttrykker motstridende meninger. Annen forskning vil likevel advare lærere mot å unngå alle slike kontroversielle temaer, da elever ofte ønsker å diskutere temaer de føler seg nær.<sup>22</sup> En annen utfordring er derimot at elever også kan ha mer uønskede meninger, og lærerens rolle da blir å passe på at noens mangel på filter ikke blir til andres ubehag.

Hva som oppleves kontroversielt for elever kan også styre hvor engasjert de er i undervisningen.<sup>23</sup> Hva læreren og elever regner som kontroversielt er ikke nødvendigvis de samme temaene. Det er utfordrende for læreren å forutse hva elevene vil ha sterkere følelser for, og kan gjøre temaer kontroversielle selv når læreren ikke oppfatter det slik. Mange temaer har sider til seg som kan oppleves ulogiske og kun basert på følelser, men som betyr mye for elevene. Å prøve å styre elevenes meninger gjennom lukket undervisning i slike saker kan ikke bare bli vanskelig for en lærer, men kan føles uetisk.<sup>24</sup> En lærer som holder seg til en epistemisk definisjon av kontroversielle temaer, kan for eksempel risikere å avfeie elevs synspunkt eller perspektiv for å ikke være "rasjonelle nok". Et epistemisk kriterium er nyttig for å holde ute mindre rasjonelle argumenter eller mindre kritisk tenkning, men kan komme i fare for å overse de gode diskusjonene åpen undervisning kan gi om for eksempel kulturelle og religiøse sider ved en sak.<sup>25</sup> For læreren blir det da en vurdering i hvert enkelttilfelle om de skal undervise noe som kontroversielt eller ikke. De fleste praktiske problemene for lærerne

---

<sup>21</sup> Lippe, "Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision", 408

<sup>22</sup> Moldrheim, *Fordoms makt*, 168. Et eksempel er hvordan rasisme kan oppleves som kontroversielt for lærere, men er noe elever ofte har erfaringer med og kan ønske skal tas opp og diskuteres på alvor.

<sup>23</sup> Hess & McAvoy, *The Political Classroom*, 168

<sup>24</sup> Warnick & Smith, "The Controversy Over Controversies"

<sup>25</sup> Lippe, "Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision", 407

med å undervise i kontroversielle temaer kommer nettopp av at læreryrket er for variert og uforutsigbart til å lage en universal fremgangsmåte.<sup>26</sup>

## 1.6 Skolens mål – Demokratisering og myndiggjøring

Kontroversielle temaer er utfordrende og kan være vanskelig for både ferske og erfarne lærere. Men ofte er de positive sidene med å inkludere dem større enn eventuelle risikoer. Tidligere forskning finner blant annet at slike temaer kan bidra til elevenes utvikling, ikke minst når det gjelder *demokratisk danning*, som står sentralt i læreplanene.<sup>27</sup> Demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig mål som spesielt uttrykkes gjennom samfunnsfagene, historie inkludert.<sup>28</sup> Gjennom skolegangen skal elever ideelt bli trent opp til å kunne møte ulike synspunkter. Målet blir det Iversen kaller et *uenighetsfelleskap*, som skal bidra til at elevene blir vant med et demokratisk tankesett, hvor ikke alle nødvendigvis er enige, men respekterer og hører på hverandre.<sup>29</sup>

Diskusjoner av temaer som er kontroversielle og med motstridende synspunkt og holdninger kan bidra til toleranse og forståelse for andre perspektiver både i og utenfor klasserommet.<sup>30</sup> I sammensatte klasserom kan diskusjoner hvor ulike syn og perspektiver likestilles la elevene komme til å bli hørt. Men det er også utfordringer med å fremheve ulikhetene i mangfoldet, og kontroversielle temaer kan fort føre til kontraproduktive diskusjoner. Diana Hess påpeker at selv om majoriteten av elever opplever en diskusjon som interessant, kan andre føle debattene bare forsterker og reproducerer skiller og ulikheter. Utsagn som ser ut som toleranse

---

<sup>26</sup> Nocera, ‘‘ Teaching Controversy in Moral Education: A Critique of the Epistemic Criterion’’

Hess, *Controversy in the Classroom*, 122

Sætra, ‘‘Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate’’

<sup>27</sup> Rangnes & Ravneberg, ‘‘Lærerstudenters refleksjoner om risikofylte temaer’’

Iversen, *Uenighetsfelleskap*, 62

Hess, *Controversy in the Classroom*, 35

Lippe, ‘‘Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision’’, 400

Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 14-15. Her skilles det mellom saksrelaterte og prosessrelaterte grunner til å undervise om kontroversielle temaer, som begge gir viktig kunnskap til elevene.

<sup>28</sup> Goldschmidt-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 20

<sup>29</sup> Iversen, *Uenighetsfelleskap*. I boken hans utforsker Iversen rammene for ulike uenighetsfelleskap i det norske samfunnet, som er svært relevant også i skolen.

Hess, *Controversy in the classroom*, 162

Breivega mfl. ‘‘Demokratisk danning i skole og undervisning’’. Demokratisk danning forstås som et *levd demokrati* gjennom uenighetsfelleskap og toleranse av forfatterne.

Rangnes & Ravneberg, ‘‘Lærerstudenters refleksjoner om risikofylte temaer’’, 189

Goldschmidt-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 20. Nyere læringsmål og fokus i skoleverket har vært opptatt av at skolen skal være en demokratisk arena hvor elevene møter ulike syn.

<sup>30</sup> Hess, *Controversy in the Classroom*, 31

kan maskere dyptliggende fordommer om for eksempel klasse og etnisitet, og ved å ta opp disse ulikhetene, er det ikke alltid at fordommene motarbeides, men tvert imot forsterkes.<sup>31</sup>

Kontroversielle temaer kan både være emner som er viktig for å lære elevene kunnskap om temaet selv, men kan også bidra til å utvikle ferdigheter for diskusjon.<sup>32</sup> Kontroversielle temaer kan dekke aktuelle saker som angår elevene, hvor en åpen og flersidig visning av saken kan balansere hvilke medier elevene får informasjon fra. På andre siden er kontroversielle temaer gode for å lære elevene å diskutere og kommunisere bedre, få sosial trening og kunnskap, og ikke minst danne dem til deltakere i et demokratisk system.<sup>33</sup>

Å danne elevene til demokratiske og politisk myndige mennesker er særlig vektlagt i fag som samfunnsfag, religion og historie. Demokratisk danning har lenge vært en sentral målsetning i norsk skole.<sup>34</sup> Det er da sentralt å åpne opp for elevers synspunkter, og skape et felleskap hvor det er rom for at både egne og andres meninger kan komme til uttrykk. Forskning viser at å diskutere kontroversielle temaer i klasserommet kan bidra til toleranse og demokratiske tenkemåter.<sup>35</sup>

Historiefaget kan her bidra med er muligheten for elever til å forstå fortiden som ulike fortellinger, og hvordan ulike fortellinger påvirker andres perspektiv og identitetsdannelse. Historiedidaktikeren Halvdan Eikeland knytter dette direkte til de demokratiske målene som toleranse og respekt for andre.<sup>36</sup> Denne oppgaven vil ikke bare diskutere lærernes erfaringer med å undervise kontroversielle temaer, men også nyansene med å gi elevene en demokratisk danning gjennom slike temaer. Oppgaven har et spesielt fokus på historiefaget, men inkluderer også de erfaringene lærerne forteller om fra andre fag som samfunnsfag, religion og norsk.

---

<sup>31</sup> Hess, *Controversy in the Classroom*, 32-33

<sup>32</sup> Stradling, 'The teaching of controversial issues: an evaluation', 123

<sup>33</sup> Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 14-15

<sup>34</sup> Rangnes & Ravneberg, 'Lærerstudenters refleksjoner om risikofylte temaer', 190. Rangnes & Ravneberg ser her tilbake på samfunnsfagene etter 2. verdenskrig, og hvordan skolen tok initiativ for å forebygge spesielt fascistiske meninger og holdninger.

<sup>35</sup> Hess, *Controversy in the classroom*, 31

<sup>36</sup> Eikeland, *Historie og demokratisk danning*, 143-144



## Kapittel 2 Metode

For å undersøke forholdene rundt kontroversielle temaer i skolen har jeg tatt i bruk intervjuer med lærere ved norske skoler. Dette kapitlet vil først ta for seg teoretiske og metodiske valg bak å bruke intervjuer for dette forskningsmålet. Videre vil analysen, og de teoretiske og metodiske premissene for denne drøftes. Deretter vil jeg gå gjennom hvordan intervjuene ble gjennomført, og praktiske utfordringer ved dette, før jeg til slutt vil drøfte styrker og svakheter. Som overgang til analysen presenteres de ulike deltakerne med aidentifiserte navn og skoler.

### 2.1 Kvalitativt intervju og epistemologiske premisser

For et forskningsprosjekt som vil undersøke læreres erfaringer og praksis i undervisningshverdagen, er det et par premisser for hvilken informasjon man kan få gjennom intervjuer. Når jeg intervjuer lærere, er det ikke de faktiske forholdene ved skolene jeg besøker som graves frem, men hva jeg egentlig forsker på er lærernes erfaringsrom.<sup>37</sup> Gjennom intervjuene får lærerne uttrykt sitt syn og sin forståelse av hvordan det er å undervise i kontroversielle temaer. For mange lærere er også dette erfaringer fra hendelser mange år tilbake i tid, som påvirker hvordan de huskes.<sup>38</sup> Informasjonen jeg henter inn vil være en levning av fortiden, men fortsatt interessant som en av de mer direkte måtene å undersøke fenomenene i skolen på. Dette betyr at når prosjektet søker å danne et bilde av lærernes praksis, vil det bare kunne komme gjennom lærernes egen forståelse av situasjonene og fenomenene de beskriver.<sup>39</sup>

Hvilken form tar denne informasjonen, og hva er min rolle som forsker i å samle empiri fra lærernes erfaringer? En metafor for intervjuerens rolle i kvalitative forskningsintervju er intervjueren som enten gruvearbeider eller reisende.<sup>40</sup> Intervjuer som gruvearbeider betyr at man antar kunnskapen man ønsker å finne allerede finnes der ute, og forskeren bare må grave

---

<sup>37</sup> Kvale & Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 33. Mine intervjuer tar inspirasjon fra fenomenologisk teori slik det er beskrevet i boken, hvor det er fenomenene slik de blir forstått av informantene som forskes på og egentlig kan sies noe om.

<sup>38</sup> Grove & Heiret. "Å jobbe med munnlege kjelder", 126

<sup>39</sup> Bryman, *Social research methods*, 392-94. En viktig forutsetning for slik forskning er at det er informantens subjektive erfaring som blir undersøkt.

<sup>40</sup> Kvale & Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 71

den frem. I mine intervjuer ønsket jeg å grave frem og få høre hva som faktisk skjedde i lærernes praksis.

Samtidig tok jeg også iblant rollen som reisende: Jeg oppfordret deltakerne til å reflektere og fortelle om yrket sitt, om måten de planlagte, praksisen de erfarte og landskapet i dagens skoler. På denne måten ble jeg med på en reise i deres livsverden. Å være en reisende er også å tro at ny kunnskap ikke bare ligger og venter på å bli funnet, men skapes underveis i samtalen. Mine intervjuer var i stor grad strukturert som en samtale, hvor deltakeren kunne formulere nye perspektiver gjennom kombinasjonen av ulike tanker de ikke hadde tenkt over før, og tar derfor også trekk fra denne kunnskapskonstruksjonen. I forkant av mitt prosjekt var forventningen min at mye av kunnskapen som oppdages ville være ny og skapt gjennom samtalen.<sup>41</sup> I etterkant ser jeg at lærernes erfaringer tok form både som tanker reflektert over gjennom lang tid, og som nye ideer som formet seg i samtalen. Jeg tar altså både rollen som gruvearbeider og reisende.

For å skape empiri fra lærernes erfaringer, valgte jeg å ta i bruk semistrukturerte intervju.<sup>42</sup> Et semistrukturert intervju ligger midt mellom helt ustrukturert, hvor intervjuet ville vært som en helt åpen og uforutsigbar samtale, og et strukturert et, som kan i noen tilfeller minne mer om et spørreskjema. Med semistrukturerte intervju ledet jeg som intervjuer med tematiske spørsmål som åpnet for lærerne å fortelle, utdype og lede samtalen videre om de ønsket.

Et sentralt mål for intervjuene mine er å grave frem hvilke erfaringer lærerne har med vanskelige og kontroversielle temaer i skolehverdagen. Intervjuguiden ble for dette formålet holdt åpen, med punkter og nøkkelord til å lede samtalen gjennom temaet, men uten spørsmål som styrer eller snevrer inn omfanget til svarene deltakeren skal ha muligheten til å gi.<sup>43</sup> Under selve intervjuene ble dette gjort ved at jeg i liten grad avbrøt lærerne når de gikk forbi hva jeg spurte. Jeg ledet likevel intervjuet med nye spørsmål etter intervjuguiden når lærerne var ferdig, slik at hver deltaker fikk i stor grad de samme spørsmålene.

Deltakeren fikk stort sett snakke fritt om temaet jeg presenterte med korte spørsmål, og jeg kom bare med oppfølgingsspørsmål dersom det virket som de kunne ha mer å si om saken. Dersom samtalen stoppet opp, kunne jeg grave litt mer, eller gå videre til et annet, gjerne

---

<sup>41</sup> Bryman, *Social research methods*, 375

<sup>42</sup> Kvale & Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 22, 46. Mine kvalitative semistrukturerte intervjuer tar teoretisk inspirasjon fra hva Kvale & Brinkmann kaller et "Livsverden-intervju", basert på fenomenologisk teori.

<sup>43</sup> Grove & Heiret. "Å jobbe med munnlege kjelder", 136  
Bremborg, "Interviewing", 312

relatert spørsmål fra guiden. I noen få instanser tok jeg også en mer aktiv rolle, spesielt når lærerne kom inn på temaer som gikk igjen i tidligere intervjuer. Her fulgte jeg opp på temaet for å se hvordan deres erfaringer sto i kontrast med andre deltakere. For det meste var intervjuet styrt av informantens erfaringer og tanker innenfor temaet.

## 2.2 Utvalg og avgrensning av deltakere

Det første av mange valg var å bestemme hvilke deltakere som skulle kontaktes for prosjektet: Ville intervjuene søke lærere, elever, eller begge deler? Dette ville ha flere konsekvenser for vinklingen av empirien jeg ville få. Valget ble til slutt avgjort basert på praktiske grunner. En masteroppgave er begrenset i både størrelse og lengde, og vil ikke gi rom til mer enn om lag ti intervjuer, dersom jeg skulle kunne gå i dybden på temaet med hver informant. Med dette i tankene, har jeg valgt å bruke kvalitative intervjuer for å få dypere svar, fremfor spørreundersøkelser eller kvantitative intervjuer for et større antall deltakere.

Det ble også vurdert å inkludere elevers erfaringer i prosjektet, for en mer omfattende oversikt over forholdene i klasserommet. Men dette ville også ha tatt mer forberedelser, flere samtykker og mer tid generelt å få satt opp intervjuer med elever, fremfor bare lærere. Gruppeintervjuer ble også vurdert, som kunne gitt mulighet for deltakere å reflektere seg imellom, men ville også ha tatt mye tid og forberedelser som ville begrenset prosjektets omfang. Jeg tok også hensyn til at undervisning i kontroversielle temaer kunne komme inn på personlige erfaringer for både lærer og elevene de underviser, og individuelle intervjuer virket ideelle for tematikken. Praktiske hensyn til høyere krav på personvern var også del av avgjørelsen om å ikke intervjuer elever denne gang. Spørsmålene som søkes i dette prosjektet er mest knyttet til lærernes praksis og arbeid, og selv om elevenes side av saken er en viktig vinkling og ikke bør ignoreres, lar jeg det være opp til fremtidige oppfølgingsprosjekter.

Det ble valgt ut et antall lærere som var realistisk å klare å få intervjuet, og jeg satt tidlig en ramme på mellom 6-10 intervjuer. Disse ble valgt ut blant ulike videregående skoler i Bergen kommune. Våren 2022 begynte jeg å ta kontakt med kandidater, og fikk blant annet mulighet til å snakke med tre av dem jeg senere ville intervjuer. Disse samtalen gav meg videre ideer for hvilke spørsmål og tema som ville være relevant for oppgaven. Både de faktiske intervjuene, samt transkripsjonen og analysen av intervjuene måtte planlegges rundt nok informanter til at materialet ble variert, men også innenfor tidsrammene og størrelsen på en

masteroppgave. Med dette i tankene endte jeg opp med å utføre syv kvalitative intervjuer med lærere, hvor det ble mulig å gå i dybden på det mindre antallet med informanter.

Antallet lærere valgt var også avhengig av hvor mye informasjon som trengtes. Det var nødvendig med flere deltakere for å kunne utgjøre en viss representasjon av lærer ved videregående skoler i Bergensområdet. Problemstillingen for prosjektet er spesielt orientert rundt historiefaget, som ble prioritert ved at lærerne ble med undervisningspraksis i historie til felles. Antallet deltakere ble ikke begrenset før metningspunktet ble nådd, altså det antallet hvor flere intervjuer ikke ga mye mer ny informasjon.<sup>44</sup> Av hensyn til tid og omfang var syv deltakere nok til å både gi ulike perspektiver og en kontekst til hva som gikk igjen blant lærernes svar. Lærerne ble tilsendt en invitasjon og et informasjonsskriv laget av Sikt, tidligere NSD. Godkjenning av prosjektet fra Sikt er vedlagt.

### 2.3 Analyse – teori og metode

Hvordan analyserer man kunnskap som oppstår i flere forskjellige intervjuer, hvor rollen min kan skifte underveis, og empirien kan forstås på flere måter? Jeg valgte først en teoretisk tilnærming, som kom i form av Grounded Theory, slik den er etablert av Glaser og Strauss.<sup>45</sup> Dette er en induktiv tilnærming som går ut på at teorier for et prosjekt kan formes og vokse av empirien.<sup>46</sup> I praksis betydde dette at jeg baserte er par spørsmål på tidligere forskning og samtaler med lærere, men gikk til intervjuene med åpent sinn og lot teoriene og vinklingene vokse frem underveis.

Grounded Theory, slik Glaser og Strauss formulerer den, krever at hypoteser som utvikles for et slikt prosjekt er lett forståelig, generelle nok til å være fleksible, og ikke minst klar for å endres i møte med empiri.<sup>47</sup> Dette betyr at jeg kunne gå til intervju med teser som for eksempel; ‘‘Det er utfordrende for lærere å snakke om rase-ladde skjellsord’’, og være klar for at dette både kunne motbevises eller støttes i hvert av de ulike intervjuene. Dette teoretiske grunnlaget komplimenterte de kvalitative semistrukturerte intervjuene mine, hvor læreren selv valgte hva de ønsket å snakke mer om ut fra temaet jeg presenterte. Teorier ble da formet i

---

<sup>44</sup> Kvale & Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 148

<sup>45</sup> Glaser & Strauss, *The Discovery of Grounded Theory*

<sup>46</sup> Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 78-79. Her fremheves den induktive metoden og en åpen koding.

<sup>47</sup> Kvale & Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 145  
Glaser & Strauss, *The Discovery of Grounded Theory*, 237-250

møtet mellom mine fleksible hypoteser og lærernes perspektiver. I mitt prosjekt ble denne teoretiske basen en god måte for meg å frigjøre arbeidet fra å pålegge empirien eksisterende teorier, og dermed la meg som forsker induktivt se etter fellestrekk og ulikheter hvor enn de kan finnes.

Som analysemetode ble det valgt eklektisk bricolage, en metode som tar i bruk ulike teknikker ut fra hva som trenges på ulike tidspunkter for å formulere teoriene som oppstår i starten av analysen.<sup>48</sup> Denne fleksibiliteten ga meg et verktøysskrin med teknikker for å både kunne sammenligne, kontrastere, generalisere og spesifisere de ulike fenomenene jeg møtte i empirien. Analyseprosessen begynte allerede i transkriberingen, og i noen tilfeller under selve intervjuet. Analysemetoden tillot meg å sammenligne lærerne seg imellom, samt med tidligere forskning.

## 2.4 Utføring og etterarbeid – praktiske utfordringer ved intervju

Hvordan gjør man et godt intervju? Det er flere steg som skal tenkes over før man kan sette seg ned og stille spørsmålene sine. Først og fremst er det for intervjuer gunstig at samtalen finner sted på et trygt og komfortabelt sted, spesielt i en-til-en samtaler.<sup>49</sup> Mine intervjuer utførtes for det meste på grupperom, pauserom og tomme klasserom ved lærernes egne skoler og arbeidsplasser. Jeg var aktivt bevisst på å la deltakerne selv velge steder å utføre intervjuet selv, enten de følte seg tryggest på nøytrale møteplasser som kafeer eller på egne skoler. Totalt valgte fem lærere skolene de jobbet ved, mens to andre valgte tidligere studieplass og kafé som det mest komfortable stedet å bli intervjuet.

Lærerne fikk vite på forhånd at intervjuet ville kunne ta om lag en time, men jeg fortalte alle i person at de selv bestemte tiden de ønsket å tildele. I to tilfeller ble intervjuet kortere grunnet travel timeplan for lærer, hvor de informerte meg ved avtale om tidspunkt. Et av disse ble da knappe tretti minutter. For resten av intervjuene ble to mellom førti til femti minutter lange, tre stykker rundt den planlagte timen, og det siste en time og tjue minutter langt. Når det nærmet seg den planlagte tiden i de fleste intervjuene, spurte jeg informanten om oppsummering og om videre tanker.<sup>50</sup> På dette tidspunktet var som regel også

---

<sup>48</sup> Kvale & Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 263-265

<sup>49</sup> Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder*, 121

<sup>50</sup> Se vedlagt "Intervjuguide"

metningspunktet nådd, og lærerne gav ofte selv uttrykk for når de hadde fortalt det meste de kom på.

For intervjuene ble det tatt i bruk lydopptaker, med myggmikrofon festet til deltakers genser eller skjorte, slik at deres stemmer var best tatt opp. Det var et bevisst valg å passe på at deltakeren ville bli best hørt på opptaket, da strukturen av intervjuet ville oppfordre dem til å snakke mest. Dersom min egen stemme skulle bli uklar i lydopptaket på grunn av denne prioriteringen, hadde jeg mulighet til å bruke intervjuguiden til å finne hvilke spørsmål jeg stilte. Det viste seg å være få lydproblemer, da mikrofonen og intervju-lokalet var rolige nok. For de fleste deltakere kunne mikrofonen være til en viss grad distraherende i starten av intervjuet, men samtalen ble i alle tilfeller mer naturlig etter bare noen få minutter. Lydsporene ble lagret etter intervju i universitetets SAFE<sup>51</sup> eksterne skrivebord av forskningsetiske grunner, og blir regnet som personalopplysninger gjennom prosjektet.

Lydopptakene ble alle transkribert på samme dag eller i løpet av dagene etter intervjuet. Dette bidro til høyere kvalitet av transkripsjonene, da jeg på dagen kunne huske mye av samtalen. Å skrive ned hva jeg nylig hadde hørt gikk raskere, og jeg unngikk å måtte ta pauser for å fokusere på å høre etter. Kvaliteten på transkripsjonene av intervjuene er særdeles viktig for et prosjekt som mitt. De gjør det mulig å sammenligne de ulike tekstene når alt er ferdig, og nye likheter eller forskjeller blir lettere synlig når de er tydelige og organiserte.<sup>52</sup> Det er mange ulike måter og hjelpemidler for transkripsjon av intervjuer, men jeg valgte likevel å skrive alle selv, med den forventning at jeg da selv ville kunne huske ting som ikke like lett kunne merkes på lydsporet.

Å gjøre transkripsjonene fortløpende og på egen hånd kom også til nytte i de få tilfellene hvor deler av samtalen kunne være vanskelig å tyde, da jeg kunne huske på dagen hvilke spørsmål jeg stilte, samt retningen av intervjuet. En annen fordel med å skrive transkripsjoner selv er at det også starter første ledd av analysen tidlig, som jeg merket fordelene med når jeg begynte å gjennomgå materialet på nytt.<sup>53</sup> Allerede i lyttingen av intervjuet begynte kontekstualiseringen og grupperingen av større ideer å formes.

Selve transkriberingen ble gjort så likt som lydsporet som mulig, med unntak av noen pauser, nølinger og avbrytelser, som ikke bidro direkte til samtalen. Muntlig tale oversatt til skrift kan

---

<sup>51</sup> UiBs Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur

<sup>52</sup> Grove & Heiret. "Å jobbe med munnlege kjelder", 139

<sup>53</sup> Grove & Heiret. "Å jobbe med munnlege kjelder", 139

raskt bli kronglete og uoversiktlig, og mine intervjuer er ingen unntak her.<sup>54</sup> Med hensyn til det ferdige produktet forenklet jeg slike pauser og nølinger, men passet på å beholde nok til at noen nyanser i dialogen fremdeles kunne være synlig. Sitater jeg inkluderer i teksten utelater også slike pauser og hengende uttrykk. Resultatet er et mer flytende og lettlest datamateriale, hvor minst mulig er tapt til oversettelsen. Likevel vil jeg påpeke at dette også er et aspekt ved hvordan min rolle som redaktør påvirker hvilken vinkling forskningen får.

Siste steg før analysen ble så å kode de mange ulike temaene og samtaleobjektene. Ved å gjøre eget transkripsjonsarbeid, ble mye av kodingen i form av overskrifter og notater gjort underveis. Overordnede temaer og eksempler de ulike lærerne kom inn på gjennom intervjuene ble underveis knyttet til nøkkelord og oppsummeringer, hvor de lett kunne sammenlignes. Ettersom intervjuene alle fulgte den samme intervjuguiden, ble denne prosessen mulig å gjøre manuelt, siden lærere ble spurt og svarte på lignende spørsmål i samme rekkefølge.

Utfordringen her ble at lærerne ofte gikk på individuelle tankespor, hvor jeg i kode-prosessen måtte følge når sporadisk kom inn på de sentrale temaene for undersøkelsen. Lærerne hadde ulik grad av interesse og fokus på veldig forskjellige deler av det overordnede temaet, som betyr at det er varierende hvor mye materiale som fylte ut de ulike kategoriene av data. Etter å ha prosessert datamaterialet på denne måten, ble det til slutt lett å gå gjennom de ulike intervjuene for å sammenligne og hente ut hva som kom frem i samtalene. Jeg hadde også passet på å selv bruke lignende terminologi i spørsmålene mine, slik at det enkelt var mulig å søke i tekstform etter de felles svarene.

## 2.5 Styrker og svakheter i metode

Som tidligere nevnt, hadde jeg et viktig valg å gjøre i starten av utvalgsprosessen for intervjuene: Hvem skal intervjues? Ved å velge bort elever som informanter, har jeg også valgt bort muligheten til å høre viktige stemmer som ville gitt en hel verden av andre perspektiver enn lærerne jeg intervjuer kan gi. Likevel var det nødvendig for prosjektet å avgrense omfang, og se realistisk på hva det har tid til.

---

<sup>54</sup> Kvale & Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 208

Når det kommer til utvalg av lærere vil det også være en viss skjevhet i hvor representative de er for forskningsobjektet. Lærerne som takket ja til mitt prosjekt vil representere lærere som er komfortable med å snakke om vanskelige temaer i skolen, og kanskje har reflektert mye over egen praksis. Lærerne jeg har intervjuet har vist seg å være pedagoger som ofte føler seg selvsikker når de takler vanskelige temaer i skolen og møter utfordringene direkte. Om jeg hadde hatt mulighet til å intervju eller observere alle lærere i hele Norge, uten at de måtte ha tatt initiativ og vise engasjement for å delta i prosjektet, er det tenkelig at resultatet kunne vært annerledes. Jeg kan ikke være flue på veggen, så muligheten vil alltid være at det er en del av tematikken jeg aldri får et upåvirket syn på.

Underveis i intervjuprosessen kom det også frem at noen av lærerne som deltok kjente hverandre og hadde arbeidet sammen før. Dette kan selvsagt ha en påvirkning på hvordan lignende meninger og praksiser kan få flertall i mine resultater. For senere deler av utvalgsprosessen har jeg hatt dette i tankene, og jeg har passet på at utvalget er fra flere skoler og bakgrunner. I første omgang fant jeg lærere på anbefaling fra veileder eller disse lærernes egne kolleger. Etter hvert ble jeg også mer opptatt av å fylle opp datainnsamlingen med deltakere fra flere ulike skoler, før jeg til slutt nådde metningspunktet for ny informasjon.

En potensiell svakhet med intervju som metode som kunne ha dukket opp er forholdet mellom intervjuer og informant. Kvale og Brinkmann mener at intervju har en iboende asymmetri i maktforholdet mellom intervjuer og informant.<sup>55</sup> Det er intervjueren som stiller spørsmål, og informanten som svarer, og i etterkant er det bare intervjueren som fortolker.<sup>56</sup> Ofte er det også intervjueren som har kompetanse på feltet det spørres om. I mitt tilfelle vil jeg argumentere at denne asymmetrien har hatt liten påvirkning, siden lærerne jeg har intervjuet har mer kompetanse og erfaring i feltet jeg undersøker. Jeg har bare kunnskap om forskningen på feltet i fortid, mens lærerne opplever forandringene i læreryrket mens de skjer. Med en intervjumetode som gir deltaker mye kontroll, og med nøytrale møtesteder og forhold mellom meg og deltaker ser jeg ikke noen grunn til at slike "maktforhold" påvirket intervjuet.

I etterkant fant jeg det interessant at fem av syv lærerne valgte å ta intervjuene på egne arbeidsplasser. Å intervju på skolen holdt temaet relevant gjennom intervjuet, og opplevdes som en styrke for prosjektet.<sup>57</sup> Lærerne visualiserte og antydte til hendelser ved skolene intervjuene ble holdt ved, og virket å gjenleve enkelte erfaringer underveis. For meg som

---

<sup>55</sup> Kvale & Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 51-53

<sup>56</sup> Kvale & Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 52

<sup>57</sup> Grove & Heiret. "Å jobbe med munnlege kjelder", 137



intervjuer fikk jeg også et inntrykk av arbeidsplassen deres, og deres lynne av å være der, som en kontekst til hva vi snakket om gjennom intervjuene. Det var også en stor fordel at alle intervjuene kunne gjøres i person, noe deltakere uttrykte seg lettet over med tanke på hvilke begrensninger vi ville hatt bare et år tidligere takket være korona-pandemien.

Intervjuene ble gjort over en periode på litt under fire måneder, og hvert intervju ledet til en bredere forståelse for forskningsobjektet på min part. Etter hvert som intervjuprosessen gikk, og metningspunktet på ulike tema ble nådd, hvor lite nytt ble sagt, flyttet jeg fokus til hva jeg merket de ulike lærerne hadde mest å si om. Analysen begynte allerede i denne fasen, og det er dette førsteinntrykket som bygges videre på i de neste kapitlene. Objektet for analyse er lærernes erfaringer, slik de er formidlet til meg. Jeg vil påpeke at også disse erfaringene, både når de ble samlet inn og presentert her, er blitt forstått etter et rammeverk bygget på tidligere forskning og min egen forståelse av feltet.

Gjennom intervju og analyse er min rolle som oversetter av informasjon og kunnskap også med på å påvirke det ferdige datamaterialet. Empirien starter som muntlige intervjuer og gjøres om til skriftlige transkripsjoner. Overgangen i media betyr at vi mister kroppsspråk, toneleie og de visuelle implikasjonene som er til stede ved samtalen.<sup>58</sup> Dette betyr at mye av mine forståelser av intervjuene vil baseres på tre overrekkelser av informasjonen; først fra informant til intervjuer, så fra opptak til transkripsjon, og til slutt fra transkripsjon til analyse. Intervjuers forståelse vil være til stede og påvirke resultatet som tolk gjennom hele prosessen.

## 2.6 Presentasjon av deltakere

Før analysen av disse intervjuene begynner, vil jeg presentere deltakerne i prosjektet. De syv lærerne jeg har fått intervjuet er alle valgt ut med krav på å ha undervisningspraksis i historiefaget på videregående skoler. Flesteparten har historie som hovedfag, og gjerne i kombinasjon med lignende fag som samfunnsfag, norsk eller religion. Erfaringsmessig passet jeg på at det var litt spredning mellom lærere med mer og mindre erfaring. Gjennomsnittet for lærere som valgte å delta i prosjektet viste seg å jevne seg ut på rundt et tiår med arbeidserfaring.

---

<sup>58</sup> Kvale & Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 204-205

Jeg passet også på at det ikke skulle bli en for stor ubalanse i kjønn, som da ble balansert mellom tre kvinnelige og fire mannlige lærere. Utvalget kom fra tre ulike videregående skoler i Bergen kommune, hvor flere deltakere jobbet på samme sted, og har mer eller mindre kontakt med hverandre. Under følger en presentasjon av deltakerne, med aidentifiserte navn på både person og arbeidssted. Skolenavnene er fiksjonelle, men konstruert for å lyde som alminnelige norske skoler. Rekkefølgen kommer etter hvem jeg intervjuet først til sist:

Knut har arbeidet ved Høvli VGS i to år som lærer i historie, samfunnsfag og norsk.

Julie er historielærer ved Høvli VGS. Hun har til sammen arbeidet som lærer i ti år, tidligere som samfunnsfaglærer i grunnskole, og nå som historielærer i videregående.

Cato underviser ved Høvli skole, med elleve års erfaring som lærer i historie, samfunnsfag, filosofi og politikkfag.

Sanne er lærer ved Kronsgård VGS, og har undervist i historie, norsk, religion og samfunnsfag i femten år.

Finn har vært lærer ved Orkjærr VGS i elleve år, hvor han har undervist i historie, samfunnsfag og programfag i media og informasjonskunnskap, i tillegg til å arbeide som rådgiver.

Lasse er lærer ved Orkjærr VGS, hvor han underviser i historie, samfunnskunnskap, sosiologi, sosialantropologi og sosialkunnskap. Han har vært lærer i til sammen tjuefire år ved ulike skoler.

Nina er nyutdannet lærer ved Orkjærr VGS, og underviser i historie og norsk.

## Kapittel 3 Hva gjør et tema kontroversielt?

I løpet av de første intervjuene kom det raskt frem et sentralt funn: At et tema kan bli kontroversielt kan bety svært forskjellige ting for hver lærer. Jeg har i kapittel 1 gått gjennom hvordan pedagogisk og didaktisk forskning drøfter ulike begreper og definisjoner av slike temaer. Definisjonen av hva som kan bli kontroversielle temaer er fortsatt i debatt. Gjennom intervjuene har jeg funnet at lærerne i liten grad følger noen faste definisjoner. Det kom også fort frem at hvordan elevene oppfatter ulike temaer i stor grad styrer hva lærerne tenker på som kontroversielt. Spørsmålet jeg da vil diskutere i dette kapitlet er hvilke elementer som går igjen i hvordan lærere og elever opplever noen temaer som kontroversielle.

### 3.1 Politisk kontroversielle temaer

Selv om lærerne ikke bruker faste definisjoner av hva de merker er kontroversielle temaer, hadde mange av dem en felles forståelse av utfordringer med politisk kontroversielle temaer. Hvordan de identifiserer slike temaer har mange likheter til hvordan Stradling definerer temaet, nemlig som et tema som splitter samfunnet og mennesker med motstridende meninger og syn.<sup>59</sup> For lærerne jeg intervjuer er det slike temaer som raskest merkes som kontroversielle blant dem selv og blant elevene. Lærere som Sanne forteller at hvor ferske temaene er har mye å si for om de blir kontroversielle å diskutere:

*Og det er jo og selvfølgelig fordi det er nærmere vår tid. Alt som er nærmere vår tid virker sterkere på elevene. ... Det typiske, sånn holocaust, samene, Midtøsten, pågående konflikt. Det er jo de som egentlig toucher det. (Sanne)*

Temaene her er typisk saker som går inn og ut av offentlig diskusjon, og spesielt temaer som konflikter i Midtøsten ser ikke ut til å forlate samfunnsdebatten i Norge i nær fremtid heller. Utfordringen med slike dagsaktuelle saker er at de ikke har noen konklusjon, og hverken elev eller lærer har alle svarene. Politisk kontroversielle temaer er tvetydige, og mange debatter bygger på grunnleggende syn eller verdier. For å ta noen eksempler fra intervjuene, er diskusjoner som menneskerettigheter, legalisering av rus eller kunstig befruktning temaer

---

<sup>59</sup> Stradling, "The teaching of controversial issues: an evaluation" Hess & McAvoy, *The political classroom*, 169.

lærerne ønsker å ta opp i diskusjon, men er også temaer de er var på fordi de oppleves kontroversielle. Flere av lærerne forteller at de velger å diskutere dem i timene nettopp fordi de lar elevene lufte ulike syn og erfaringer, uten å pålegges en fasit, og lærer dem å diskutere motstridige argumenter. Lærerne foretrekker altså å undervise flest mulig temaer som åpne, hvor de skal unngå å pålegge elevene meninger, men la dem utarbeide sine egne.<sup>60</sup>

Lærerne vurderer ofte i forarbeid for timen om et tema har potensiale for å bli kontroversielt. Men når de først kommer til timen, er det vanskelig å vite helt sikkert hvordan elevene vil reagere. Lærerne forteller de ofte må styre undervisningen sin etter dette, altså sitter elevene med en del av definisjonsmakten på hva som oppfattes som kontroversielt eller ikke. Sanne forteller om forskjellen mellom fagets og elevenes oppfatning av slike temaer:

*Altså, du har noe som er politisk. Hvis du tenker sånn, så har vi jo kontroversielle temaer som generelt det er enighet om og så videre. Men kan jo hende at ikke elevene synes det er så kontroversielt. Så jeg synes det er et skille der, hva som faglig sett blir sett på som kontroversielle temaer, og hva faktisk elevene ser på som kontroversielle temaer. Eller som jeg kjenner er mer utfordrende for elevene å ta tak i. (Sanne)*

Læreren kan undervise et tema som dem selv eller læreboken ønsker å presentere som tvetydig og kontroversielt, og likevel oppleve at elever er uengasjerte. På andre siden vil elevene i noen tilfeller ha enkelte temaer de synes burde diskuteres på andre måter enn hva læreren først planla. Altså påvirker hva som oppleves kontroversielt elevenes engasjement i undervisningen.

### 3.2 Kontroversielle temaer og engasjement i historiefaget

Diskusjoner om dagsaktuelle saker og samfunnsdebatter er svært relevant for samfunnsfag og samfunnskunnskap. Disse fagene er konstruert rundt diskusjonen og debatten, og lærerne forteller at både dem selv og elevene har en forventning til at det skal diskuteres i samfunnsfaget. I historiefaget er det også et ønske om å diskutere kontroversielle temaer, men lærerne merker dette skjer i mindre grad enn samfunnsfag. Likevel ønsker lærerne å bruke slike temaer for å diskutere historie fra ulike perspektiver, og trekker ofte linjer mellom fortid

---

<sup>60</sup> Her ser jeg stor overlapp med Hands distinksjon mellom åpne og lukkede temaer, og finner at lærerne jeg intervjuer absolutt favoriserer en åpen undervisningsmodell.

Hand, "Should we teach homosexuality as a controversial issue?"

til dagsaktuelle temaer for å gi historisk kontekst. Julie forteller at dette kan være spesielt nyttig for eldre historie:

*... når det kommer til eldre historie. Men for eksempel da, hvis vi skal dra tilbake til antikken og, så trekker man jo linjer til i dag. Og det er kanskje det vi er mest opptatt av, når det gjelder eldre historie, at man kan se spor ifra fortiden i dagens samfunn da. Kanskje mer enn å debattere og problematisere det. (Julie)*

Eldre historie er for mange lærere vanskeligere å relatere til elevenes liv, og oppleves som et "friår" fra diskusjon både av lærere og elever.<sup>61</sup> Julie ønsker å gjøre eldre historie mer interessant med å knytte ulike temaer til mer aktuelle saker i samtiden. Hun påpeker at det ikke forventes å debattere slike temaer, slik som i samfunnsfag, men at hun da heller kan sammenligne. For eksempel har Julie sammenlignet antikkens demokratier med de moderne demokratiene i dag.

Lærerne forteller en av de største utfordringene i historiefaget er tid. Det er mange temaer å gå gjennom, og ikke alltid nok til å komme gjennom læreboken i løpet av året. Flere av lærerne var intervjuet kort tid etter skolen deres hadde vært i streik, noe de opplevde satt press på å komme seg gjennom mye av historiefaget på mindre tid. Tidspresset blir en grunn til at de ikke får tatt opp like mange kontroversielle temaer i historiefaget, spesielt når mange av temaene ikke oppfattes slik uansett. Læreren Sanne forteller det aldri er noe " ... i middelalderen elevene synes er kontroversielt".

Flere av lærerne ønsker å aktualisere historiefaget, men forteller at elevene generelt engasjeres mindre av kontroversielle temaer i historiefaget. I samfunnsfag er det ønske og forventninger om debatt. Elevene kommer derimot til historiefaget med forventninger om å bli forelest i historiske fakta, og er mest opptatt av hva de må huske til prøver og eksamen. Når noe først kan oppfattes kontroversielt i historiefaget, er det kanskje dagsaktuelle saker med spesielt historisk kontekst bak seg.<sup>62</sup> Et eksempel flere av lærerne kom på her er krig i Ukraina, noe elevene deres ofte ønsket å diskutere i historiefaget.

De ulike undervisningstemaene i historiefaget dekker derimot stort sett ferdige hendelser, og selv om lærerne ønsker det, har de sjeldent tid til å diskutere dagsaktuelle saker like ofte. Når spurt om kontroversielle temaer i historiefaget, svarer Julie: "Det er kanskje ikke et fag der

---

<sup>61</sup> Lærerne jeg intervjuer ved Orkjær VGS kommenterer alle på denne kulturen, og sitatet om "friår" er fra en av deres felles fagmøter, hvor historiefaget for andre klasse ble diskutert.

<sup>62</sup> Lærerne Julie, Sanne og Finn, tre lærere ved ulike skoler, bruker stort sett de samme beskrivelsene av dagsaktuelle saker, og merker elevene oftere engasjeres om temaet kan knyttes til en høyaktuell sak.

hvor man er like flink til å bruke tid på å debattere disse ulike temaene.” Andre lærere påpeker at det er mange dager elevene rett og slett ikke kan være motivert til å diskutere, for eksempel når Nina underviser historie for en klasse med russ den 18. mai, eller når Lasse har historie i niende time på en fredag. I disse tilfellene forteller lærerne de ofte nøyer seg med mindre komplisert historieundervisning, som forelesning og skriveoppgaver.

I enkelte tilfeller er det likevel elever som er spesielt interessert i debatter og diskusjon. Finn forteller at han har elever som er mer politisk engasjerte enn andre, og at disse blir mye mer engasjert til å diskutere kontroversielle temaer. Elevene ved de videregående skolene lærerne underviser er i alderen hvor man gjerne engasjerer seg i ungdomspartier og organisasjoner for første gang, et engasjement de tar med inn i timen. Politisk engasjerte elever vil kanskje allerede vite en del om temaet som debatteres, og være engasjert til å lære mer. Som eksempel forteller Finn om elever som er med i Natur og Ungdom, og hvordan de er ekstra interessert i å diskutere miljøsaker som “vindkraft og dumping av gruveavfall i Førdefjorden”. I slike situasjoner kan elevene hjelpe med å få med resten av klassen i debatt, selv om kanskje ikke alle kan like mye om temaet.

Lasse forteller at han har mange elever som er politisk engasjert, og at flere av disse uttrykker seg positivt til å diskutere kontroversielle temaer. Slikt engasjement er nyttig for flere lærere, men det kan også by på utfordringer. Lasse og Julie forteller at de tvetydige debattene om samfunnsspørsmål er de som har størst potensiale til å bli kontroversielle temaer i timen, men at diskusjonen som følger ikke alltid oppleves positivt.

### **3.3 Når diskusjonene kommer ut av kontroll**

Å diskutere kontroversielle temaer i skolen kan både gi effektiv og engasjerende undervisning, men også gjøre den utfordrende for læreren. Å diskutere kontroversielle temaer kan på en side gi livlige debatter og la elever møte nye perspektiver i et trygt klasserom. Målet er at elever skal føle seg sett, og få “luften tankene” sine, slik Julie sier det, men blir også utfordret til å tenke på andres synspunkter. Men i noen tilfeller kan dette føre til opphetet debatt, og en bekymring blant flere lærere er at diskusjoner som kommer ut av kontroll kan komme til å skade klassemiljøet. I disse tilfellene prioriterer Cato samholdet i klassen:

*Så, det er det man gjør, man tar hensyn til elevmassene sine, så legger man til rette undervisningen deretter, sant? Jeg gjennomfører ikke et opplegg som funker dårlig, da gjør jeg heller noe annet. Da stopper jeg opp det opplegget. I går hadde jeg en forferdelig dårlig time, brøyt opp hele timen, over til praktisk arbeid – ‘kom igjen!’ – så gjorde vi noe annet. ... det bare funker ikke. ... det funknet på forrige elevmasse, men ikke på denne. Så da endrer man på ting. (Cato)*

Det er altså ulikt ifra klasse til klasse hva som kan utvikle seg til hva Cato kaller en ‘‘dårlig’’ diskusjon. En sentral utfordring blir da for læreren å vite når de bør gripe inn og skifte på planen for timen. I dette tilfelle griper Cato inn tidlig for å avverge at diskusjonen går for langt. Lærernes bekymring er at diskusjonen blir uproduktiv og ødeleggende for klassemiljøet. I de verste tilfellene kan læreren føle sin autoritet svekkes, i tillegg til deres sosiale forhold med elevene.<sup>63</sup>

I diskusjon, spesielt på basis av ulike verdigrunnlag, kan en risiko være at noen kan føle seg krenket.<sup>64</sup> Basert på hva lærerne forteller i intervjuene mener jeg at dette kommer mest tydelig frem når enkelte elever har diskriminerende holdninger, er ukritiske til egne fordommer, eller reagerer umodent på opposisjon. I diskusjon av kontroversielle temaer kan dette føre til at elevene i stedet for å verdsette andres meninger, altså selve målet med demokratisk danning, heller går i skyttergraver med ingen andre mål enn å undergrave andre. Ofte er det et spørsmål om læreren har hatt tid til å forberede elevene på diskusjonen. Julie ser at det i mange kontroversielle temaer ‘‘kan komme litt an på elevene og klassene, det er ikke alltid man tenker klassen er klar for dette.’’ Ulike klasser vil trenge å forberedes på hver sin måte til diskusjoner om potensielt kontroversielle temaer.

Noen ganger opplever lærerne at det skal lite til før en diskusjon vipper fra livlig debatt til dårlig stemning. Knut forteller at han prøvde å diskutere internett-kjendisen Andrew Tate sine kvinne-fiendtlige utsagn, noe som påvirket klassemiljøet mer enn forventet:

*... ganske kraftig splittet da, nesten på randen til dårlig stemning. Og der var det slik at det kontroversielle i balansen mellom guttene og jentene spesielt. Nå var det jo en klasse jeg ble kjent med nå nettopp, så det krevde at jeg – hvis jeg kanskje hadde kjent*

---

<sup>63</sup> Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 17. Forskning viser at det i verste tilfelle kan hende slike ‘‘overopphetede’’ diskusjoner kommer såpass ut av kontroll at lærerne får problemer i etterkant, som irettesettelse eller til og med sparken.

<sup>64</sup> Iversen, *Uenighetsfelleskap*, 166

*dem bedre på forhånd, så hadde jeg kanskje gjort det litt annerledes, spesielt i den tematikken som jeg introduserte ganske tidlig. (Knut)*

Her ser Knut at skillet mellom gutter og jenter i klassen virker å bli utvidet i diskusjonen av det kontroversielle temaet. Med etterpåklokskap ville han startet en slik diskusjon om kjønn med noe mindre betent og mindre kontroversielt, og gått varsomt frem når elevene så ville vært bedre forberedt. Ved å starte med en mer generell diskusjon først, er Knut sitt håp at elever forberedes på tematikken i et roligere klasserom.

### 3.4 Elevers holdninger til motstridende meninger

I lærernes klasser er det ofte merkbart at noen elever deltar mer enn andre. Som sagt vil noen elever ha mer interesse og engasjement i enkelte temaer, spesielt de som oppleves mer dagsaktuelle. For resten av elevene, er det ofte de deltar mindre fordi de føler de har upopulære meninger. Sanne merker at elevene hennes er mer det hun kaller ‘politisk korrekte’, ofte mer enn henne selv og de andre lærerne. Julie forteller også at elevene føles mer ‘finkalibrete og sensitive’ for enkelte temaer. For lærerne virker dette som både en god ting når elever er varsomme og viser respekt for hverandre, men også noe negativt når enkelte elever tar det litt langt.

Et par av lærerne har opplevd at elever mer enn før prøver å ta andre elever og lærer i å ha mindre politisk korrekte meninger. På grunn av dette virker det også som færre elever våger å bidra med sine meninger i klassen, dersom de føler de kan tolkes feil. Knut føler utviklingen går i retning av at elever ‘... ikke tørr å si hva de faktisk mener, i frykt for – altså alt fra sosiale sanksjoner til konsekvens på sosiale media, etc.’ Flere av lærerne er bekymret over at denne trenden om å ikke si hva man faktisk mener svekker den demokratiske diskusjonen i klassen.

Et større problem jeg finner her, er at lærerne ofte merker at noen elever har lett for å sette både medelever og lærere i bås, basert på kortfattede utsagn. Disse elevene kan se en lærer som entusiastisk utfordrer moralfilosofi i for eksempel Islam, og stemple læreren som islamofob.<sup>65</sup> Om en medelev ikke ønsker å uttrykke noen mening på homofiles rettigheter, kan de på samme måte misforstås som å ha meninger om det ene eller andre. Dette virker å

---

<sup>65</sup> Cato har spesielt opplevd at elever misforstår hans utfordrende debatter, og er bekymret over at elever reagerer negativt på bare omtaler av provokative påstander. Læreren rolle her vil sees nærmere på i kapittel 4.5.



være et voksende problem som flere lærere er bekymret over. Cato forteller at han liker å diskutere kontroversielle temaer, men at elever har misforstått utfordrende utsagn som hans egne meninger, og “ ... så plutselig får du et stempel på en eller annen måte.” Rykter om at lærere har provoserende meninger spres utenfor klasserommet, og Cato forteller:

*... jeg får sjeldent høre det fra elevene, men får ofte høre det fra via, via, via; at den ble veldig lei seg når det ble snakket om. Og da blir jeg sånn: ‘‘Oi, den eleven har ikke kommet og snakket med meg, og ingen foreldre har ringt meg og sagt det’’.* (Cato)

Det triste er da at lærere som Cato ofte ikke en gang får vite om diskusjonen ble ubehagelig eller opplevdes krenkende for enkelte elever. Lærerne deler også historier om elever som tilskriver lærere de samme rasistiske holdninger som diskuteres i historiske kilder, noe de ser flere kolleger har fått trøbbel med. Julie forteller at disse fortellingene påvirker hvordan hun planlegger timer, og at hun av den grunn er spesielt forsiktig med å vise elever kilder med n-ordet i seg. Lærerne som forteller at de liker å utfordre elevene, føler det blir mindre attraktivt å gjøre nettopp det med denne utviklingen.

Lærerne opplever også at klasserommet oftere blir polarisert, hvor elever som ikke har utviklet sine egne meninger enda oppleves presset av andre til å velge side. Når elevene virker å se ting svart-hvitt som dette, opplever lærerne at diskusjonene lettere får dårlig stemning. Flere av lærerne mener det derfor er viktigst å først danne elevene til å ha respekt for ulike perspektiver, uenighet og ikke minst hverandre.<sup>66</sup> Mennesker er alle innerst inne mangfoldige, og blir aldri ferdig med å utvikle meningene sine. Denne absolutismen som elevene fremviser gjør ikke bare diskusjonen ubehagelig for elever som holder seg på midten, men kan avskrekke både lærer og elev fra å diskutere i frykt for å misforstås og stemples.

### 3.5 Sensitive temaer

Politisk kontroversielle temaer kan være utfordrende fordi de stammer ifra ulike verdigrunnlag, og uenigheter i uforberedte klasser kan skape dårlige diskusjoner. Men kontroversielle temaer kan også bli ubehagelige dersom elevene føler seg personlig nær diskusjonen. I løpet av intervjuene forteller lærerne om ulike temaer som er *sensitive* for elevene. Det er ingen faste grenser som skiller et tema fra å være politisk kontroversielt og å

---

<sup>66</sup> Iversen, *Uenighetsfellesskap*, 166

være sensitivt for elevene; de kan ofte være begge deler. Kilden til hva som gjør temaet ubehagelig her er at hva som diskuteres kan bli svært personlig for noen elever, spesielt om de kan knytte sin egen identitet til hva som diskuteres. Forskning viser blant annet at i temaer som først ble regnet som bare politisk kontroversielle, opplevde mange elever at de også var sensitive.<sup>67</sup>

I diskusjon om sensitive temaer er også lærerne oftere mer problemorientert, og ser på sensitive temaer som viktige å gå gjennom, men også fulle av utfordringer. Cato forteller hva han merker kan være vanskelige temaer:

*... ting som treffer elevene personlig, det kan være vanskelig. Om det er seksuell legning, eller hudfarge, eller handicap, på noen som helst måte. Eller at de kom fra mindre minoritetsgrupper, sånne ting, tenker jeg sånn ganske fort på er en utfordring.*  
(Cato)

Her tenker altså Cato først og fremst på muligheten for at temaene kan bli utfordrende. Hver del av elevens identitet har potensiale til å påvirke hvordan diskusjonen oppfattes, for eksempel etnisitet, kjønn, sosial bakgrunn og legning. Lærerne beskriver det å diskutere temaer elever kan oppfatte som sensitive som et minefelt på grunn av dette, da de aldri helt kan vite hva som blir betent. Det gjelder heller ikke bare hvordan læreren diskuterer temaet; medelevers kommentarer kan også tas personlig og bli oppfattet negativt.<sup>68</sup> Dette tyder på at det er mangfoldige emner som lærere kan komme borti som kan bli sensitive for elevene, hvor Cato bare nevner noen av dem. Temaer som seksuell legning, kjønn, hudfarge, handicap eller kulturell bakgrunn går igjen i de fleste intervjuene som eksempler på temaer de merker er utfordrende.<sup>69</sup> At et tema er sensitivt for en elev betyr ikke nødvendigvis at det vil bli utfordrende for eleven å delta i diskusjonen, men lærerne er her mer forberedt på at det potensielt kan bli ubehagelig.

Hvilke slike temaer som kan bli kontroversielle fordi de er sensitive for elever forandrer seg også over tid. Som et eksempel forteller Lasse at da han underviste for tjue år siden om saker rundt kampen for homofiles rettigheter, kunne han forvente at både et større engasjement og

---

<sup>67</sup> Hess & McAvoy, *The Political Classroom*, 173. Intervju med elever viser at spørsmålene de diskuterer i timene ofte påvirkes av elevenes bakgrunn, hvor sosial klasse og etnisk bakgrunn kan gjøre noen temaer sensitive for enkelte det gjelder.

<sup>68</sup> Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 15. Forskning viser at lærerne ofte også er bekymret over at elevene kommer til diskusjonen med en negativ innstilling til hverandre. Ofte enn før tar elevene andres kommentarer personlig.

<sup>69</sup> Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 7. Disse temaene samsvarer også med Europarådets funn av hva som oftest er utfordrende temaer å undervise om i skolen.

motstridene synsvinkler kunne gjøre temaet utfordrende. Dette var et tema Lasse ofte tok opp, men også opplevde mer utfordrende før. Homofiles rettigheter den gang oppfattet mer som et politisk kontroversielt tema, som det var strid om i samfunnet og klasserommet. Nå opplever han at elevene flest virker som har felles forståelse for temaet, og han underviser det oftere som en uproblematisk og lukket sak. Blant elevmassen hans virker det som det er enighet om at homofile skal ha rettighetene de har nå, og de bruker ikke lengre homofil som skjellsord, ‘... på fotballbanen og andre steder.’, slik Lasse forteller de gjorde før. Dette betyr ikke at alle elevene hans har de samme meningene og verdisynene, men at majoriteten regner temaet er ukontroversielt, og at det er sjeldnere diskutert som et kontroversielt tema.

Samfunnsspørsmål om homofiles rettigheter var altså oftere oppfattet som politisk kontroversielt før. Homofile elever, eller andre som opplevde temaet som noe personlig nære ville kanskje oppfatte det som sensitivt, mens de fleste andre ville oppfatte det som politisk kontroversielt. Lasse opplever at temaet nå er mye mindre kontroversielt i form av splittelse i klassen. Men det betyr ikke at det sensitive er forsvunnet, og åpne diskusjoner om homoseksualitet kan fortsatt oppfattes som sensitivt for de elevene det gjelder.

Som et tema kan homoseksualitet fortsatt oppfattes som kontroversielt for elever, men på et annet grunnlag enn det kanskje gjorde for tjuå år siden. Jeg mener ikke å si at det ikke er lærere som også i dag opplever at elever er splittet på homofiles rettigheter, eller at temaet er ukontroversielt i samfunnet. Men det er interessant å se at kilden til kontrovers kan forandre seg over årene, selv om temaet forblir noe som kan bli utfordrende å diskutere åpent i klasserommet.

### **3.6 Å gi elevene meninger å forsvare i debatt**

Elevenes egne meninger kan også oppleves som noe sensitivt, og å dele dem med klassen kan bli ubehagelig for noen. Jeg finner i kapittel 3.4 at lærerne mener elevene ofte ikke tørr si hva de faktisk mener, i frykt for å bli hengt ut. Mange av lærerne forteller de ofte tar brodden av de mer ubehagelige diskusjonene ved å gi elevene andre meninger å forsvare:

*... jeg tror det å dele de inn, og gi dem [elevene] et standpunkt de skal argumentere for, kan være litt greit, i sånne ting som kan være litt vanskelig å ta standpunkt i. For*

*da får de prøvd seg uten å måtte utlevere egne synspunkter. Og så får de og sett litt sånn ... ulike syn på det jeg vil kalle kontroversielle spørsmål. (Nina)*

*... de skal representere et syn, og som kanskje er totalt motsatt [til hva eleven mener]. Så kan hende vi har om innvandring, så får de en oppgave; 'nå er du en ... nå representerer du Fremskrittspartiet, og du skal sette deg inn i hva de mener om flyktninger, ja, så skal du etterpå argumentere for det.' Så det er to ulike måter å gjøre det på. Det er selvfølgelig viktig at de gjør opp sine egne meninger, men da blir også litt sånn sårbart. Ja, så det er alltid sårbart å si hva man mener. (Finn)*

Her har Finn merket seg at det oppleves sårbart for elever å argumentere for sine egne meninger, og ønsker derfor å holde liv i debattene sine ved å gi dem partier å representere. Nina mener det er nyttig å la elevene utforske andre synspunkter enn sine egne i diskusjoner om kontroversielle temaer. Ved å la elevene kunne velge å heller fortelle om andres meninger på temaet, demper det på det sensitive.<sup>70</sup>

I disse tilfellene ønsker også lærerne at elevene skal lære litt mer om argumentene de skal representere, som både kan hjelpe dem til å respektere ulike syn og gjøre sine egne meninger. Noen ganger kan eleven selv merke at de lærer noe av slike øvelser:

*... en elev av meg som var med i Unge Høyre, og med ham hadde jeg en diskusjon på det da. Da fikk vel han tildelt et perspektiv som han egentlig ikke personlig var enig i. Og når vi da snudde helt om på det, og 'nå skal dere enten argumentere motsatt, eller si hva det er du faktisk mener', så fikk han jo det og frem godt. Så sa han at 'det er jo viktig i politikken; know your enemy', altså å vite hva perspektiv de andre har, og sånt. (Lasse)*

Her har Lasse latt en politisk aktiv elev tatt rollen som motstander til egne meninger, for så argumentere for sine egne. Eleven viste ikke bare takknemlighet for å ha kunne lære mer om hvordan de ulike sidene av debatten tenker, men utviser også en demokratisk tankemåte om andre perspektiver. Lærernes ønske er at flere elever bidrar til diskusjonen når det føles trygt og upersonlig, men også vil få mulighet til å lære mer om hvilke meninger de er enig med. Når elever som Lasses ungdomspolitiker bidrar med egne meninger, kan diskusjonen ofte bli

---

<sup>70</sup> Moldrheim, *Fordoms makt*, 72-73. Moldrheim bruker i sine egne intervjuer med elever denne teknikken for nettopp å la elevene slippe å utlevere egne meninger, men heller fortelle om andres perspektiver.

mer engasjerende og naturlig.<sup>71</sup> Men dersom elever føler seg usikker og tilbakeholden, bruker lærerne rollespill og tildelte argumenter for å engasjere til diskusjon i et tryggere miljø.

### 3.7 Hvor godt kjenner læreren elevene?

Hvilke temaer læreren forventer kan bli sensitivt avhenger også av hvor godt læreren kjenner elevmassen sin. I noen tilfeller kan elever føle noe blir nært og sensitivt, og protesterer, mens det i andre tilfeller kan hende ingen i klassen bryr seg. Det er umulig å få full oversikt over alle de ulike delene av elevers identitet de kan føle seg truffet på. På samme måte kan det også være vanskelig å vite hva de tar med seg til timen i form av livserfaringer. Hva elever har opplevd og vært gjennom påvirker også hva de oppfatter som sensitivt, og disse erfaringene er sjeldent synlige for læreren. Nina forteller at hun aldri kan være helt sikker på om elevene hennes har opplevelser som kan tilknyttes hva skal diskutere i timen. Som et eksempel kan hun ha flyktninger i klassen, hvor hun ikke vet hvor mange traumer de potensielt kan ha fra konfliktene hun skal undervise om.

Knut forteller at han har hatt elever fra Rwanda, noe som fikk ham til å tenke over hvordan han skulle undervise om folkemordet der. Bekymringen her var at noen kunne oppleve at undervisningen vekket gamle minner, og kunne bli ekstra sensitiv. I andre tilfeller brukte Knut mer tid på forberedelse når han skulle undervise med polske elever i klassen. For eksempel vurderte han høyreekstremisme i Polen som et dagsaktuelt tema som kunne bli sensitivt for noen av dem. Knut forteller at i undervisning om andre verdenskrig kom disse polske elevene med fortellinger og historier som skilte seg fra resten av klassen:

*Og andre historiske emner som vi var innom; alt fra andre verdenskrig, jødeforfølgelse, i hvert fall noen [av elevene] som hadde familie, som har vært veldig involvert, fra Polen da. Og de fortalte ganske sterke historier fra besteforeldrene.*

(Knut)

For Knut er det vanskelig å vite om elevers besteforeldre har opplevd og fortalt om tragedier som folkemord under krigen. Mange elever vil kanskje oppfatte alle disse temaene som lite kontroversielle, mens de for noen kan bli sensitive.

---

<sup>71</sup> Hess, *Controversy in the classroom*, 109

Knut følte at han i disse timene ikke kjente elevene godt nok til å vite om dette kunne bli ubehagelig, men bestemte seg for å undervise temaet uansett, og trå varsomt. I slike problemstillinger setter Knut av tid i forberedelsene til å veie over hvordan være skånsom mot disse elevene som potensielt kan føle temaet er sensitivt. Men han er også opptatt av at temaet må kunne diskuteres:

*Men samtidig må det jo diskuteres, jeg kan jo ikke ikke snakke om at det har vært en høyreekstrem økning i Polen fordi jeg har to polske elever i klassen. Så det er jo igjen en balansegang da. (Knut)*

Flere av lærerne uttrykker samme tankegang, hvor de prioriterer å diskutere potensielt sensitive temaer, men med omhu i form av å vurdere hvordan ulike elever kan oppfatte måten undervisningen presenteres på. Et argument er også at elever kan føle det blir feil at noe så personlig skal unngås, selv hvis målet er å skåne dem.

Når det gjelder både identitet og livserfaringer, fokuserer lærerne jeg intervjuer ofte på spørsmålet om hvor godt de føler de kjenner elevmassen sin. Nina merker forskjell her mellom klassen hun er kontaktlærer for og andre klasser hun bare har i historie noen få timer hver uke. Når lærere underviser i klasser de kjenner mindre blir de ofte også mindre kjent med hvilke erfaringer elevene sitter med. Som kontaktlærer får lærere mer tid og samtaler til å bli kjent med elevene, og kanskje også muligheten til å spørre hvordan de føler om enkelte temaer.

Sanne mener hun kjenner alle elevene sine godt, og vet hvilke temaer hun skal være forsiktig med. Når hun for eksempel skal gå igjennom Ibsens *Gjengangere* i norsktimen, forbereder hun seg selv og klassen på diskusjon rundt temaer som incest, aktiv dødshjelp, barn utenfor ekteskap og overgrep. Hun har hatt elever som har opplevelser med overgrep og abort, og er oppmerksom på at det er, slik hun sier det; "mange skjebner" i hennes klasserom. Hun forbereder seg på slike temaer med dette i tankene, og føler elevene hennes ofte får til gode diskusjoner om sensitive temaer i historie og samfunnsfag.

Knut forteller at selv om han mener han kjenner elevene sine godt, må han likevel forberede seg ekstra på enkelte temaer. Noen temaer, som seksual-moral, kan bli utfordrende å diskutere fordi det kan være sensitivt for noen elever:

*... nå har vi om, seksual-moral, kjønn, den type ting, som er på en måte, altså for noen kan det være kanskje et kontroversielt tema, sant. Vi har folk fra forskjellig bakgrunn,*

*så da er det på en måte; hva er kjønn for noen kan være kjønn for andre.  
... Jeg kunne jo bare vært veldig faglig i fra min side og tenkt at det spiller jo ingen  
rolle [hvordan jeg underviser], det er jo bare, det her handler jo bare om  
seksualmoral. Men kanskje fordi jeg kjenner klassene mine så vet jeg at det her kan  
være litt sensitivt for noen. Så det er greit å ha det i bakhodet. (Knut)*

Her går Knut først inn på hvordan han regner seksual-moral og kjønn som potensielt kontroversielle temaer, hvor ulike verdier finnes i klasserommet. Elever er oppvokst i forskjellige hjem, og kan mene ulikt om disse temaene. I slike tilfeller velger Knut å undervise temaet lukket, eller faglig som han sier, og forbereder seg med fakta og kilder. På andre siden forbereder han seg også på at det kan bli sensitivt, hvor han veier over hvordan diskusjonen kan utspille seg, men uten å ‘overtenke’. Flere av lærerne uttrykker å ha en slik metode, hvor de prioriterer å kunne diskutere alt med elevene, men er også varsom på temaer som kan bli sensitive.

I likhet med Knut passer også Sanne på å ikke overtenke hva elevene potensielt kan føle blir sensitivt og ubehagelig. Men hun forbereder seg ofte ved å tenke over hvor de er fra, hvilke språk de snakker og om de er religiøse:

*I historie er det mer den at, jeg tror ikke jeg underviser annerledes, men du er jo bevisst. Hvis du har et veldig flerkulturelt samfunn, eller du vet du har elever fra områder du skal undervise om. Jeg har elever fra Russland, jeg har elever fra Midtøsten ... Eller jeg har noen med minoritetsspråklige, eller samisk bakgrunn, som jeg og har hatt, eller fra religiøse minoriteter, så er jeg jo da obs på det ... Av og til veie mine ord litt mer. (Sanne)*

Historieundervisningen regnes av lærerne som sjeldent personlig sensitiv for elevene. Men bakgrunner og erfaringer som påvirker elevene er noe de er bevisst på. Slik Sanne sier det, gjelder det å være litt mer varsom og veie over måten temaer blir presentert og diskutert. Flere av lærerne nevner at de har elever fra Russland, noe de tar i tanke når de diskuterer noe så aktuelt som krigen i Ukraina. Men diskuteres skal det, og lærerne forteller at de for det meste har hatt positive og aktsomme diskusjoner med elevene her.

### 3.8 Ulike klasserom gjør ulike temaer kontroversielle

Hver klasse kan ha sine temaer som oppleves mer kontroversielle enn andre. Knut opplever forskjeller mellom sine ulike klasser, blant annet hvordan de diskuterer kontroversielle temaer. I en studiespesialiserende klasse opplever Knut elevene mer homogene i meningene sine, og at de utviser mer kildekritikk for media de tar inn. På andre siden opplever han at en idrettsklasse han underviser for oftere viser større skiller mellom gutter og jenter, spesielt når han diskuterer seksual-moral og kjønnsdebatter. I kapittel 3.3 forteller Knut om hvordan han diskuterte kvinnefiendtlige holdninger på nett med elevene sine, en diskusjon som kom ut av kontroll og ble stoppet. Her opplevde Knut at elevene var engasjerte, men fort splittet seg mellom gutter og jenter.

Knut opplever her at skillene i klassene påvirkes av hvilke klassemiljø de har. Den studiespesialiserende klassen virker for Knut som en mer akademisk orientert, mens idrettselevne fortsatt kan lære mer kildekritikk. Men hvor homogene er disse klassene? Knut opplever også at diskusjonene i klassene hans ofte styres av noen enkelte elever. Han forklarer det som at ‘... det er noen sterke personligheter, det er det alltid i noen klasserom, og kanskje [de er] bedre til å overtale’. Altså kan det læreren oppfatter som en felles holdning blant elevene kanskje heller stamme fra de elevene som tar mest initiativ og engasjerer seg mer.

Elevene som får sine meninger oftest representert i klasserommet kan ofte oppfattes som en majoritet eller de ‘vanlige’ i klassediskusjonene. Dette kan gjøre noen meninger mindre synlige i klasserommet, men også gjøre at de ‘umarkerte’ ikke får opplevd motstand og sine meninger utfordret.<sup>72</sup> Flere av lærerne ønsker å utsette elevene for varierte perspektiver og mange ulike syn gjennom kontroversielle temaer, slik at også de som opplever å være del av en majoritet får sitt synspunkt utfordret. Ulike klasser oppfatter kanskje ulike temaer som kontroversielle, men lærerne ønsker likevel alle skal lære det samme.

---

<sup>72</sup> Iversen, *Uenighetsfellesskap*, 81-82.  
Chinga-Ramirez, *Skolen ser ikke hele meg!*



### 3.9 ‘‘Å tr kke noen på tærne’’ – Familie og venner gjør temaer nære

Flere lærere opplever at elever oftere føler seg krenket, og vil oftere protestere når de føler noe går på dem personlig. Lærerne er derfor ofte varsom på   ikke ‘‘tr kke noen på tærne’’, som Nina kaller det. Elevene kan også føle noe blir sensitivt dersom temaet er nære deres familie eller venner. I tilfeller med innvandrerbarn har lærere opplevd at disse elevene av og til vil føle sine foreldres historie som sensitive. Dette kan både bli en utfordring, dersom elevene ikke ønsker å diskutere temaet i klassen, men også en ressurs hvor elevene kan føle seg sett og ønsker å dele fortellinger.

Finn og Sanne forteller begge at temaer som Norge under andre verdenskrig har engasjert elever mer når de kan knytte sin egen familiehistorie til temaet. Flere lærere tar nytte av oppgaver hvor elever kan undersøke sin egen familiehistorie for å engasjere dem til temaer som dette, og lærerne kommenterer at det stort sett oppnår målet. Finn forteller at elever med besteforeldre som deltok i motstandskampen ofte er mer engasjert når de kan se historien gjennom sine egne familier. Sanne har også elever som er etterkommere av krigsseilere, og fikk av den grunn et større engasjement fra elevene til å gå å se filmen *Krigsseilerne* med klassen.

Enkelte temaer kan derimot oppleves som svært kontroversielle når det angår elevers familie. Cato forteller at når hans klasse skal diskutere etikken rundt å kunne abortere fostre med Downs syndrom, vurderer han muligheten for at det sitter elever i klasserommet med søsken eller bekjente med syndromet. Her sier Cato han ofte kan være litt mer ‘‘redd’’ eller forsiktig når han tar opp slike temaer, dersom det skulle oppleves veldig sensitivt for elevene. Disse elevene kan ha opplevd utfordringer i livet som andre ikke kjenner til, og har kanskje en dypere forståelse av hva det vil si å leve med noen med Downs syndrom. Cato sier at han tross dette likevel tar opp temaet, og kommenterer at han ofte ønsker å kjøre hardt på med eksempler på motargumenter når han f r elever engasjert i diskusjonen.<sup>73</sup>

Nina og Julie er også var på at elever kan ha familie og venner som har opplevd hendelser de skal snakke om. Når Nina skal ha om 22. juli har hun ofte gruet seg nettopp fordi elever kan selv være pårørende av tragedien, og hun føler at hun må lese seg godt opp før hun kan takle temaet skikkelig. Når Julie skulle diskutere skytingen i Oslo sommeren 2022 med elevene

---

<sup>73</sup>   utfordre elever på temaer som oppleves som kontroversielle og sensitive er ikke uten utfordringer og problem, noe jeg vil diskutere mer i kapittel 4.7.

sine, var hun forberedt på muligheten for at enkelte kunne kjenne noen som hadde vært i området under hendelsen. Jo nyere og nærmere temaet er, jo større mulighet er det for at noen elever kan oppleve det som sensitivt.

### 3.10 Når temaet er for gammelt og fjernt

Lærerne jeg intervjuer merker at det er utfordrende å engasjere elever i historiefaget. Som sagt kommer elevene til historiefaget med visse forventninger, og lærerne sier at flere og flere temaer i historiefaget virker fjernt for mange elever. Lærerne bruker øvelser hvor elevene skal undersøke og presentere sin familiehistorie, eller relatere til noe lokalt. Det sensitive og personlige med temaer brukes som en ressurs til å relatere faget, men lærerne som har vært i yrket lenge forteller at engasjementet likevel kan stige og synke uforventet.

Et eksempel er andre verdenskrig, som lærerne merker er mindre personlig for elevene enn før. Her prøver lærerne å relatere perioden gjennom slekt og lokalhistorie, men temaet blir stadig fjernere for elevene. Snart er det ikke elever på videregående igjen med besteforeldre som opplevde krigen eller andre historiske hendelser. Finn spøker at elever aldri vil komme med; "min tipp-tipp-tipp-tipp-oldefar var sterkt imot at Norge skulle løsrive seg fra unionen med Sverige". For å hindre at historiefaget forblir et stereotypisk "kjedelig og mindre relaterende" fag bruker lærerne derfor nettopp kontroversielle temaer som en metode for å få elevene engasjert og interessert.

I tillegg til at ting blir mindre personlig over tid, er det også mange temaer som føles fjernere over geografisk avstand. Temaer som beskriver hendelser i andre deler av landet eller verden kan også oppleves som mindre engasjerende for elevene. Dette merker Sanne når hun underviser om samenes historie i Norge, for eksempel når hun diskuterer fornorskningspolitikken med elevene. Sanne mener at en elev med samisk bakgrunn ville forståelig kunne ha opplevd temaet som personlig og sensitivt, siden det kan knyttes så sterkt til deres identitet. Men Sanne påpeker at dette ikke er tilfellet for hennes elever i Bergen, da hun sjeldent har hatt samiske elever som føler denne delen av historien blir et sensitivt tema. Slik hun ser det, vil dette være en større utfordring i for eksempel Bodø, hvor temaet kan føles nærmere i elvers hverdag, og potensielt være del av deres familiehistorie. Sanne forteller at elevene hennes kanskje har hørt at ord som "din same" eller "din jøde" brukes som skjellsord i Oslo, men sier det er altfor fjernt for hennes elever i Bergen.

Her merker Sanne derimot at elever også kan engasjeres gjennom sensitive temaer, selv når de ikke har en personlig tilknytning. Når hun diskuterer samisk historie og diskriminering, opplever Sanne at flere elever uttrykker seg krenket på samenes vegne. Igjen merker Sanne at elevene hennes er mer politisk korrekte enn henne og de andre lærerne. Elevene virker å ikke engasjere seg av sensitive grunner, men heller på empatisk grunnlag.

Nina har lignende opplevelser med elevene sine, og legger opp aktiviteter hvor elevene får diskutere kontroversielle og sensitive temaer i relasjon til seg selv:

*“For når vi hadde om det, så prøvde vi å få dem [elevene] til å reflektere over ‘‘hvor viktig er språket ditt for din identitet?’’; for sånn opplevde kanskje samene det ...’’*

(Nina)

Nina bruker sensitive temaer som kanskje ikke alle elevene vil oppleve sensitivt, men forsøker å relatere dem til elevene personlig. Her underviser hun om fornorskningspolitikken og får samtidig dra inn større temaer som hva språk betyr for ens identitet. Hun åpner temaet opp for at begge sider kan forsvares, men når elevene først setter seg i samenes sko, opplever Nina aldri at de argumenter for politikken, men imot.

### **3.11 Emosjonelle temaer og elevenes empati**

Temaer som andre verdenskrig og holocaust blir fjernere og fjernere for elever, og dermed mindre sensitivt for mange. Likevel er det ofte de finner måter å engasjere elevene.

Undervisning som ser på enkeltpersoner eller får frem følelsesrike fortellinger virker for lærerne å treffe elevene. Slike temaer oppleves *emosjonelle* for elevene, og kan gjøre ulike diskusjoner engasjerende. De sterke følelsene kan gjøre temaer som dette utfordrende å diskutere, men lærerne mener verdien av diskusjonen overveier ofte risikoen for dårlig stemning. Cato mener elevene må tåle en del slike diskusjoner: ‘‘Fordi, det er noe med å være i et klasserom hvor du ikke føler at du blir emosjonelt såret. Det er nok umulig.’’

Lærerne trekker frem eksempler som holocaust og folkemord som noe som alltid treffer elevene, når presentert gjennom små og følelsesrike fortellinger. Mange historiske temaer blir svært uhyggelige når man går i detalj, og lærere opplever at elever av og til uttrykker å ville slippe å diskutere mye om temaene. Lærerne mener de er forståelsesfulle her, men sier de alltid vil oppfordre elever til å få med seg all undervisningen, uansett hvor ekkel.

At elever opplever noe som et emosjonelt tema overlapper ofte med politisk kontroversielle og sensitive temaer. Både motstridende meninger og krenkelse kan vekke sterke følelser i elevene. Utfordringen er at diskusjoner som blir emosjonelle kan føre til dårlig stemning, og lærerne opplever at elever ofte ikke er forberedt på å håndtere sterke følelser. Spesielt temaer som krig, mord, rasisme og diskriminering merkes å bli fulle av sinne, tristhet og urettferd. I andre tilfeller kan temaer som sex også bli emosjonelle, fordi det i samfunnet vårt assosieres med følelser av ubehag, skam og flauhet.<sup>74</sup>

I historiefaget opplever lærerne at mange temaer kan bli emosjonelle når de gir elevene et nedenfra og opp perspektiv. Elevene føler lettere empati til enkeltpersoner, og setter seg ofte inn i perspektivet til andre. Dette er en egenskap flere lærere ønsker å danne alle elever i, og bruker emosjonelle temaer for å gjøre temaer som holocaust mindre fjernt. Men elevene uttrykker her ofte at de ønsker å slippe å diskutere slike temaer. Lærerne opplever det er vanskelig å vite hvor langt de kan gå med emosjonelle temaer, spesielt når det er vanskelig å skille når de er blitt sensitivt ubehagelige. Det er også en bekymring for å miste kontroll eller ro i klasserommet, eller at det skal gå utover forholdet til elevene.

Cato forteller at han har elever som kommer til ham og prøver å forklare hvorfor de ikke ønsker å ha om ubehagelige temaer som krig, diskriminering og rasisme. Han ser at elevene her drives av sterke følelser, og har det vanskelig med å komme med andre grunner enn at ‘‘det blir ubehagelig’’. Her tar Cato forespørselene på alvor og vurderer hvordan han kan tilrettelegge for eleven. Men han påpeker at med mindre elevene kan rasjonelt argumentere at diskusjonen blir negativ, så vil han i det minste prøve å diskutere temaet. Flere av lærerne fremhever følelsene som en del av læringsutbyttet, og de mer erfarne sier de nesten alltid vil prøve en gang før de vurderer en diskusjon som for emosjonell.

### **3.12 ‘‘Hvordan kan du vise filmen her?’’**

En av de vanligste måtene elevene føler de blir eksponert for temaer på en emosjonelt sår måte, er ved bruk av medier som film. Cato merket seg dette når han skulle se filmen *Blood Diamond* med elevene sine, hvor formålet var å vise dem eksempler på moderne imperialisme:

---

<sup>74</sup> Goldschmidh-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 191.

*Men det er og vært med film, har jeg og møtt denne problematikken, når jeg tenker meg om. Der har elever kommet til meg etterpå og sagt ‘‘hvordan kan du vise filmen her?’’ (Cato)*

Her uttrykte flere elever ubehag ved å se rasistiske holdninger uttrykt på film, og var tydelig oppskaket i etterkant. Følelsene kom brått og uventet for mange elever, og reaksjonen ble nesten at de følte seg krenket over ideen at læreren trodde det var akseptabelt å vise dem filmen. Men elevene hadde også konkrete ideer til et kompromiss, for eksempel å få bedre forvarsel på hva de kunne forvente å se. Cato forteller han tok til seg elevenes ønsker, men fremdeles mener at temaet er viktig å gjennomgå, selv om han alltid kan undervise litt mer skånsomt for elevene.

Elever i Knut og Julie sine klasser har også reagert på lignende ting, hvor bare inkluderingen av rasistiske uttrykk og holdninger i film er ubehagelig. Eksemplene på elever som reagerer på sterke følelser fra film kommer alle fra samme skole, men med ulike lærere. Om dette er tilfelle ved flere skoler eller ei, så er det uansett interessant at så mange av elevene deres oppfatter bare fremstillingen på film som noe kontroversielt.

### **3.13 Krig og klima – temaer som engster elevene**

Det er også en stor overlapp mellom hva som er emosjonelt og hva som er politisk kontroversielt. Sanne forteller at hun har elever som lettere blir engstelige når de diskuterer dagsaktuelle nyheter, spesielt dem som handler om krig og klima. Hun har vane for å la elever diskutere nyheter ved starten av både historie, samfunnsfag og norsktimene sine, men merker at hun må tenke litt på hvordan tilrettelegge også for elever som lettere blir bekymret. For elevene kan det vekke mange følelser som frykt, engstelighet og usikkerhet å diskutere alvorlige temaer som har mye å si for fremtiden deres. Det er ofte klimaproblemer og muligheter for krig som treffer dem sterkest her. Her har også grad av alvor mye å si for hvilke typer temaer som kan bli ubehagelige for elevene å diskutere, og hvor relevant det er for dem i samtiden.

Intervjuet med Sanne ble holdt kort tid etter den mistenkte sabotasjen på gassledninger i Østersjøen. Hun hadde nylig brukt anledningen til å diskutere med elevene hvilken rolle

energi spiller i krig og konflikt, og hva det kan bety Norge. Et annet tema hun merket seg vekket følelser blant elevene var stormingen av Capitol i USA 6. januar 2022. Hun forteller:

*... sånn som i dag, når man har krig i Europa, så blir det nærmere for elevene, og vi må snakke om det på en annen måte. ... det samme når de stormet capitolet i USA, så sa jeg hvorfor dette er en trussel mot demokrati, hva innebærer det? (Sanne)*

Hva som skjer i USA kan påvirke resten av verden, og Sanne tar opp slike temaer fordi de ofte er høyaktuelle og i diskusjon også i det norske samfunn. Nærhet i distanse og synlighet ble også lagt merke til ved utbrudd av krig i Ukraina, hvor hun merket elevene reagerte på hvor nærme det føltes. Hun fortsetter:

*Så jo mer urolig det er i samfunnet, jo mer touchy blir kanskje emnet, og kanskje mer utfordrende for elever og lærere, og å se at ingen blir urolige av sånne hendelser. Jeg skal ikke fyre opp under [elevenes engstelser], selv om jeg snakker om Putin, og atomavtaler, og atomavtaler som blir brutt. Og den typen ting, hva rolle med sabotasje og ... jeg må likevel undervise, men jeg må og kjenne elevene såpass godt at jeg ser om de er urolige eller ikke. (Sanne)*

Her trekker Sanne frem hvor viktig det er å kjenne elevene godt, noe alle lærerne sier er viktig for diskusjonen av kontroversielle temaer. Hun nevner også svært alvorlige temaer; potensialet for atomkrig er noe som kan gjøre elevene mer engstelig om det ikke diskuteres på visse måter. Sanne mener slike høyaktuelle temaer som skaper uro i samfunnet er spesielt ‘touchy’, altså er de også ofte emosjonelle temaer. Jeg vil argumentere at akkurat temaer som krig og miljøkrise ofte faller litt innenfor alle de ulike formene for kontroversielle temaer. Dette er saker som diskuteres og er uenighet om i samfunnet, og som kan være sensitive fordi de kan ramme elevers samtid og fremtid. Men mest av alt domineres de av sterke følelser som frykt og engstelighet, noe som kan gjøre temaene utfordrende å undervise.

Krig, miljøkriser, fattigdom og diskriminasjon er alle temaer som lærerne merker vekker følelser i elevene, og kan bli kontroversielle å diskutere. Lærerne mener likevel at de er viktige å ta med i undervisningen. Sanne sier hun ‘må likevel undervise’, så lenge hun kjenner elevene godt nok. Aktuelle temaer kan være viktig for elevene å diskutere i et nøytralt rom som klasserommet, men læreren må kjenne elevenes grenser. I andre typer temaer som krenker eller splitter klassen, kan samtalen bli dårlig dersom elever stenger seg ned eller blir aggressive. Men for temaer som krig og klima er lærerne vil lærerne unngå at elevene skal gå hjem med angst for egen fremtid. Det er vanskelig å merke seg under timen om temaer blir for

ubehagelige på denne måten, siden engstelse oftere er en følelse som uttrykker seg mer diskret enn om elevene føler seg krenket eller provosert.

### 3.14 Fortellinger om holocaust som verktøy

Et fellestrekk i intervjuene mine er at lærerne bruker undervisning som spiller på elevers empati for historiske mennesker for å skape engasjement og interesse i historietimene. I enkelte tilfeller kan temaene derimot bli vanskeligere å håndtere dersom de sterke følelsene blir for ubehagelige eller uforutsigbare blant elevene. Lærerne forteller at dette er noe som skjer ofte. Men når det først skjer uttrykker elevene ofte seg krenket over ubehag, noe lærerne merker skjer oftere enn før. Dette kan utspille seg ved at elevene uttrykker seg negativt over det de oppfatter som lærerens meninger, viser en fornærmelse over måten temaet blir vist eller fortalt og protest mot at læreren i det hele tatt snakker om temaet. En såkalt ‘krenkefest’, som lærerne kaller det.

Jeg mener slike reaksjoner ikke skjer utelukkende på grunn av ubehagelige detaljer og grafiske fremstillinger. Flere av lærerne forteller at de ofte underviser temaer i historiefaget på en måte som skulle ha dempet på de groteske detaljene, men som likevel oppleves ubehagelig for elever. Lærerne opplever at motstridende *fortellinger* av fortiden også kan gjøre at elever splittes og oppfatter et tema som kontroversielt.

En forståelse av hvordan mennesker konstruerer fortiden gjennom ulike fortellinger er en verdifull ferdighet elever kan lære i historiefaget.<sup>75</sup> En slik forståelse kan utvikle elevenes kritiske tenkning ovenfor ulike perspektiver, men også gi dem et raust menneskesyn. Lærerne jeg intervjuer beskriver ofte denne ferdigheten de vil lære elevene som evnen til å ‘se ulike perspektiver’. I historiefaget kan dette gjøres ved å gi elevene en forståelse av at historien består av mange ulike fortellinger. For lærerne blir kontroversielle temaer en typisk måte å utsette elever for slike motstridige fortellinger.

I intervjuene kommer lærerne ofte inn på slike perspektiver og fortellinger i diskusjon om andre verdenskrig og holocaust. Disse temaene har lenge hatt en sentral plass i historiefaget i

---

<sup>75</sup> Eikeland, *Historie og demokratisk dannelse*, 29 Eikeland bruker her Jörn Rüsen sitt begrep om narrativ kompetanse for å forklare dette fenomenet. I min forskning bruker lærerne begreper som å danne elevene til å se ‘ulike perspektiver i historien’ for det samme læringsmålet, og jeg har valgt å holde meg til begrepene perspektiver og fortellinger.

Norge, og kan inkludere mange ulike fortellinger. Sanne tar opp som eksempel hvordan hun bruker jødeforfølgelsen under andre verdenskrig som et tema til å utfordre elevene på grensene for hva mennesker kan gjøre for å overleve:

*Ja, men at vi [lærer og elever] og diskuterer hva-, hvorfor kunne jødene selv være politi, hva gjør man for å overleve? Hvor sterkt er overlevelses-instinktet vårt? Hva er vi villig til å gjøre for å overleve? Er vi villig til å gå på akkord med hva vi mener er rett og galt? Eller er en villig til å ofre seg? (Sanne)*

Målet Sanne har for undervisningen er at elevene skal kunne relatere fortiden til sine egne liv, og lære mer om sitt eget og andres syn på mennesker. Hun spør slike retoriske spørsmål hvor ‘vi’ representerer både mennesker generelt, men også spesielt elevene. Målet er at elevene får se fortidens mennesker som individ, og relatere til de vanskelige valgene de gjorde.

Flere av lærerne bruker gjerne rollespill eller aktiviteter for å få alle elevene med på perspektiv-orientert historielæring. Nina forteller om en øvelse hun har brukt i historietimene sine, hvor elevene får utdelt kort som representerer ulike aktører under andre verdenskrig. De blir så bedt om å rangere kortene etter ansvar for jødedeportasjonen i Norge, og på større skala også holocaust. På et kort står det ‘Himmler’, på et annet står det ‘tysk soldat’. Til og med arkitekten av gasskamrene er inkludert. Men bunken inneholder også norske skippere, grensevakter og bussjåførere. Diskusjonen kan da la elevene se nyansene i hvordan vi minnes holocaust, og hvem man legger ulike nivåer av ansvar på. Øvelsen problematiserer de simple tosidige fortellingene om okkupasjonstiden, og flytter fokus over på fortidens mennesker som individer. Nina forteller at elevene på evaluering av faget flere uker senere trakk frem denne øvelsen som en favoritt. Temaet er altså relevant nok til at elevene følte seg engasjert og interessert. Men temaet er også langt nok tilbake i tid at diskusjonen ikke blir for ubehagelig for elevene.

Sanne, Nina og flere av lærerne forteller at holocaust sjeldent oppleves som kontroversielt av elevene, men ønsker å bruke temaet til å utforske andre fenomener. Her problematiserer de ofte ‘oss og dem’ narrativ og diskuterer spørsmål som menneskets kapasitet for godt og ondt. På mange måter blir da temaet holocaust et verktøy for lærerne, i tillegg til å være en sentral historisk hendelse som lenge har dannet en hjørnestein av historiefaget. Sanne forklarer hva målene hennes er med denne undervisningen:

*Men så du har jo ikke om holocaust for å ha om holocaust sin skyld, på en vis. Du har jo om holocaust for å skjønne noe med tenkningen; altså folkemord, tenkningen om de*



*og oss, hvordan man får en sånn polarisering. Hva er det som gjør at mennesker kan handle sånn som de gjør. Det er jo og for å skjønne dagens ... Israel og jødernes posisjon, selvfølgelig er det. Det er noe om å minnes det, men det finnes mange folkemord, sant? (Sanne)*

Temaer som holocaust brukes altså ikke bare fordi det er en sentral del av vestlig historie, men nettopp fordi lærere som Sanne tenker det kan lære elevene noen verdifulle ferdigheter og perspektiver. Hun sier det finnes mange ulike folkemord, men holocaust blir da mest brukt ikke bare fordi omfanget var så stort, men nettopp fordi det finnes så mange ulike fortellinger å diskutere rundt temaet. Sanne forteller også at hun kan aktualisere mer dagsaktuelle saker som konflikten mellom Israel og Palestina nettopp ved å forklare hvilke historiske fortellinger som danner kontekst i konflikten. Målet er at elevene kan knytte fortiden opp mot sin egen samtid, og dermed føle historien mer relevant og aktuell. Samtidig får de lært hvordan disse ulike perspektivene på fortiden gjør dagens konflikter mer kompliserte og uten en rett eller gal side.

Andre verdenskrig og holocaust er, tross over sytti år tilbake, fortsatt aktuelle temaer, som lett kan knyttes til verdier og holdninger i dagens samfunn. Lærerne bruker kontroversielle temaer som dette for å aktualisere historiefaget, spesielt når målet er å danne elevene til å se fortiden som ulike perspektiver og fortellinger. Julie forteller hvilke målsetninger hun har når hun bruker enkelte temaer i historieundervisningen:

*... det er jo en bevissthet på for eksempel historieskrivingen etter andre verdenskrig og den kalde krigen, frem til i dag, konflikten i Midtøsten og så videre. At man kan forsøke å se de ulike konfliktene derifra de ulike partenes side. (Julie)*

For Julie er det et mål for historiefaget at elevene skal bevisstgjøres på at historieskriving er nyansert. Både tidligere og pågående konflikter brukes her som verktøy til å la elevene se ulike perspektiver.

### **3.15** ‘‘Min bestefar var jo ikke noen nazist!’’ – Å diskutere hjemmefronten med elevene

Temaer som holocaust og andre verdenskrig oppleves av flere lærere som typiske eksempler på noe som er kontroversielt å diskutere. Likevel er det færre og færre elever som deler denne tanken. Finn og Sanne forteller at de ønsker å vise elevene hvorfor disse temaene er

kontroversielle for mange, og problematiserer derfor ulike fortellinger for å få i gang diskusjoner. I Finn sitt tilfelle problematiserer han hvordan okkupasjonstiden blir fremstilt for å la elevene se og drøfte ulike perspektiver:

*... fortsatt er det mange som lever i dag og kan si at "min far, eller min bestefar var jo politi den gangen [andre verdenskrig], og han var jo ikke noen nazist". Så det er klart at sånne kontroversielle emner i historiefaget, det blir jo emner som er betente i offentligheten, men samtidig ikke er så lenge siden, at det blir totalt upersonlig da. Så jeg synes liksom det er mange andre ting som vi kan diskutere i historiefaget der man kan si; "her eksisterer det ulike fortellinger", rett og slett, narrativ. (Finn)*

Finn ønsker å ta tak i tematikk som dette nettopp for å vise elevene at historien består av ulike fortellinger. Blant annet problematiserer han fortellingen om et samlet Norge under krigen, noe Finn mener er relevant fordi " ... alle sier at "mine besteforeldre var motstandsfolk", og at alle var motstandsfolk, men vi vet jo at det ikke var sånn." Målet han her blir at elevene skal være kritiske til ulike fortellinger om fortiden, og søke forskningsbaserte kilder.

I sitatet over uttrykker Finn også at han ønsker å vise elever hvorfor andre verdenskrig fortsatt kan oppfattes som kontroversielt. Det oppleves som et relevant tema å diskutere, hvor et annet mål er å gjøre elever kildekritiske i møte med ulike forestillinger om krigen. Julie er spesielt opptatt av at elevene skal gå ut av skolen med ferdigheter til å avsløre misinformasjon og konspirasjonstenkning:

*Men og hvis de kommer og er skeptisk til, eller stiller spørsmål med holocaust eller jødeforfølgelsen, den typen ting. Det er jo grupper der ute som gjør det og. Da er jo historiefaget veldig relevant. Da snakker vi om hvorfor det er så viktig, selv om andre verdenskrig nå blir en fjernere og fjernere ting på mange måter, så er det viktig å huske den delen av historie. Ja for hvorfor er det viktig å huske historie. (Julie)*

Som mange andre lærere merker Julie at krigen som tema blir mindre og mindre relevant for elevene. Det blir da heller diskutert som et kontroversielt tema, hvor elevene skal tenke kritisk og problematisere ulike fortellinger og motstridende presentasjoner av fortiden.

Et annet mål med å ha mye fokus på ulike fortellinger av krigen er å gjøre elevene oppmerksom på at selv om temaet ikke føles nært for dem, kan det gjøre det for andre. Sanne forteller om hennes opplevelser med å ta opp andre verdenskrig som et kontroversielt tema:

*Nå skal vi [klassen] mest sannsynlig, alle vi skal gå og se den ‘Krigsseilerne’, med klassen. Og dette med andre verdenskrig: Når noen ligger nær ... hva skal jeg si, Michelet sin bok, alt det her som kom opp. Når det ligger for nærme, som med besteforeldre. Dette er touchy, på en måte. Hva er det som gjør at dette er nærme, er hvor nærme i tid det er. (Sanne)*

Om ikke elevene føler krigen er et ‘touchy’ tema, ønsker Sanne å vise dem at det er et sensitivt tema for de tidligere generasjonene. Både Sanne og Finn nevner offentlige diskusjoner om nordmenn på hjemmefronten som grunnlag for at de ønsker å gjøre elevene oppmerksomme på hva andre kan føle er sensitivt.<sup>76</sup> Målet er at elevene skal bevisstgjøres på at de ulike fortellingene om krigen også skrives av mennesker dette er sensitivt for.<sup>77</sup>

### **3.16** Flyktninger og flyktningbarn

I flere av intervjuene nevner lærerne innvandring og flyktningkriser som kontroversielle temaer. Finn beskriver disse blant annet som ‘betente’ temaer, hvor han er forsiktig med tilnærmingen. Han tar i bruk rollespill og debatter hvor han gir elevene standpunkter å forsvare for og imot innvandring i Norge. På denne måten slipper elever å uttrykke sine egne meninger på et tema som Finn tror kan bli sensitivt for enkelte. Flere av lærerne oppfatter temaene som kontroversielle nettopp fordi det kan være svært ulike meninger om innvandringspolitikk i klasserommet, og for mange er temaet sensitivt.

Klassedebatt om innvandringspolitikk er typisk i samfunnsfag, mens det i historie sjeldent kommer opp som noe politisk kontroversielt i diskusjon. Nina tenker likevel på at noen temaer i historie kan bli sensitive for elever med flyktningbakgrunn, spesielt temaer rundt konfliktene de flyktet fra:

*... når vi skal ha om kriger i nyere tid, og flyktning-krise. Det vil jo ... Jeg har jo elever som har flyktet, og kom til Norge i løpet av 2016 og 2017 og sånn. Og da kommer jeg til å tenke veldig mye på det, når jeg skal undervise. Og hvordan de*

---

<sup>76</sup> Begge lærerne tar opp Marte Michelets bok *Hva visste hjemmefronten* og debatter tilknyttet boken som eksempel på hvorfor de mener temaet er høyrelevant for elevene.

Nygård, ‘Vi må aldri glemme’, 92. Nygård merker seg også at debatten rundt bokutgivelsen er en diskusjon som også kan være verdifull i klasserommet.

<sup>77</sup> Heiret, ‘Hva kan vi vite om det norske holocaust?’, 24. Heiret finner i analyse av Michelet-debatten at begge sider preges av å skrive frem moraliserende fortellinger om hjemmefronten. Sanne og Finn ser debatten som et eksempel på hvorfor de ønsker å utvikle elevenes kritiske evner til å undersøke ulike historiefortellinger.

*opplever det, og jeg ikke vil gjøre det ubehagelig for dem. ... At de enkelte elevene som kanskje kan føle seg truffet her, de må jeg passe på. (Nina)*

Temaer blir fort sensitive dersom de kan knyttes til konflikter som elever eller elevers familie har flyktet fra. Nina bruker tid på å tenke på hvordan undervisningen kan unngå dette, og uttrykker ønske om å beskytte elevene. Flere av lærerne forteller de er varsomme i slike situasjoner, og at det i disse tilfellene ofte er fristene å unngå diskusjonen. Mange bestemmer likevel at verdien av diskusjonen er større enn risikoen.

Sanne underviser også for mange flyktninger og flyktningbarn, og har i stor grad lignende syn til Nina på hvilke utfordringer hun forventer av dette:

*... jeg har noen fra området [Midtøsten], eller noen som har vært flyktninger. Det er jo viktig at man har en god relasjon med elevene da, for jeg må nesten vite littegranne om hva bakgrunn, eller reise de har hatt, sant? Jeg har elever som ikke aner hvor foreldrene er, og han er nå med en storebror. Det er noen utrolig tragiske historier, som kommer fra både Syria osv. Så når du har dem som elever er man jo bevisst på at man har dem i klasserommet. (Sanne)*

*Ja, nå er det jo det samme som når det kommer opp med Ukraina, og Putin, og alt mulig sånt. Det kan sitte folk som har flyktet fra krig og sånt. (Sanne)*

Sanne er varsom på temaer som kan bli sensitive for flyktninger i klassen, men mener det er viktig å diskutere dem, spesielt nyere konflikter i Midtøsten, og nå i Øst-Europa. Hun prøver å være bevisst på hvilke opplevelser elevene kan ha vært gjennom, og er opptatt av å bli kjent med elevene og deres grenser. Men elevene ønsker også ofte å diskutere disse temaene i klassen.

Sanne opplever at elevene med flyktningbakgrunn har helt andre perspektiver på historiske temaer, og at disse elevene spør forskjellige spørsmål fra andre elever. For eksempel har de en interesse for konflikter i området de flyktet fra, og har ofte spørsmål om dem hun ikke har tenkt over. Hun må ofte håndtere temaer på en litt annen måte i disse tilfellene, for eksempel når hun har om temaer som USAs historie, noe hun har lært seg å forvente oppfattes svært ulikt blant elevene:

*... så jeg må være mye mer forberedt og obs på det, så jeg må tenke gjennom hvordan jeg svarer på den typen spørsmål, eller hvordan jeg legger det frem. Jeg har hatt elever som er så utrolig anti-USA, så står du og underviser om USA, og deres rolle i*

*historien, det kommer jo opp spørsmål og kommentarer. Jeg tenker mer på; ‘‘Hvordan skal du håndtere de spørsmålene’’, mer enn at jeg synes det er vanskelig å undervise i de emnene. (Sanne)*

Sanne møter i sine timer hva hun kaller ‘‘utrolig mange skjebner’’, som oftere stiller spørsmålstegn ved deler av undervisningen. Elevene som uttrykker seg kritisk til USA i historieundervisningen kommer med sine egne fortellinger og perspektiver, og Sanne ønsker å kunne ta dem med i diskusjonen om hvordan den historiske fortellingen presenteres. Tidligere forskning finner at elever med flyktningbakgrunn kan ha svært ulike oppfatninger av temaer som USA i krig, hvor fortellingene potensielt kommer i uoverensstemmelse.<sup>78</sup> Utfordringene her kan derimot oftere stamme fra noen mer generelle problemer, som en ‘‘oss og dem’’ tankegang.<sup>79</sup>

I Sannes erfaring bidrar ikke disse motstridige synene nødvendigvis til dårlig stemning eller kontraproduktive diskusjoner, men heller til nye spørsmål og perspektiver som hun ikke har tenkt på. Flere av lærerne forteller de ønsker å bruke de ulike perspektivene i klassen som ressurser i diskusjonene, for å danne elevene til å se at ulike fortellinger kan eksistere samtidig. Dette blir derimot problematisk i situasjoner hvor elevers holdninger er motstridige til verdiene i læreplanen. Balansegangen blir å anerkjenne elevers ulike perspektiver, men uten at det undergraver læreplanens mål, samtidig som læreren fremmer de samme verdiene for alle i klassen.

### **3.17 22. juli som tema**

Flere av lærerne tenkte også på terrorhandlingene 22. juli 2011 som et tema som typisk kan bli utfordrende, nettopp fordi det kan være sensitivt for enkelte elever. Likevel kan temaet la elever drøfte kompliserte og ubehagelige temaer, som kan bidra til den demokratiske danningen av elevene, i tillegg til å lære om norsk historie.<sup>80</sup> Nina forteller at 22. juli er et tema hun er spesielt forsiktig med, og som hun forventer kan bli utfordrende:

---

<sup>78</sup> Nordgren, *Vems är historien?* Nordgren gjør i sin doktoravhandling en rekke intervjuer av syrisk ungdom i svenske skoler kort tid etter terrorangrepene 11. september. Han finner at elevenes syn på USA kom i sterk kontrast med skolens perspektiv på konflikten, og opplevde seg utstøtt av lærer og medelever.

<sup>79</sup> Goldschmidt-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 59

<sup>80</sup> Anker & Lippe, ‘‘Når terror ties i hjel’’  
Regjeringen, ‘‘Nytt undervisningstilbud om 22. juli-hendelsene’’

*... for eksempel når jeg skal ha om 22. Juli. Det gruer jeg meg til. Så da må jeg rådføre meg, og lese – Det er jo en del som har skrevet om det, vet jeg. Og da vil jeg ta å lese litt mer om det. Det kan jo være veldig veldig sårt. Og det er så nylig og. (Nina)*

Det å undervise temaet i historiefaget er noe Nina føler seg usikker på. I likhet med flere lærere i Norge er hun bevisst på at temaet er såpass nært i tid og full av følelser at det lett kan bli sensitivt.<sup>81</sup> Nina ser risikoen ved at temaet kan bli negativt i form av å bringe frem vonde minner, og vil trå ekstra varsomt, selv hvis hun må bruke lengre tid og utsette temaet for å forberede seg.

Spørsmålet er hvem som oppfatter temaet 22. juli som mest sensitivt og nært i klasserommet. Elevene på videregående skoler vil med hvert år som går sitte på færre minner om hendelsene, men Nina mener temaet fortsatt har potensiale til å være svært sensitivt for noen elever.

*Ja, de var jo fire [år] når det skjedde. Men for alt jeg vet, så har jo noen en eller annen storesøster eller kusine ... Det er større sannsynlighet for at noen har opplevd det personlig. (Nina)*

Elevene Nina nå underviser vil alle ha vært ikke mer enn fem til seks år gamle i 2011, men Nina er likevel forberedt på at de kan ha en personlig tilknytning gjennom familie og venner. Muligheten er vedvarende for at elever kjenner noen som kan ha blitt påvirket av hendelsen. Temaet kan føles som spesielt betent for Nina, og det er en presedens for at lærere unngår det, blant fordi det også kan være et sensitivt tema for læreren selv.<sup>82</sup>

Tross disse utfordringene er det likevel et tema flere av lærerne ønsker å diskutere, både for å lære elevene om hva som skjedde, men også andre ferdigheter. Mye av hva elevene vet om terrorhandlingene kommer fra nyheter, media og internett, som gir elevene mange ulike perspektiver på temaet. 22. juli-senteret fremmer temaet i skolen nettopp fordi det kan utvikle elevenes kritiske tenkning.<sup>83</sup> Når Nina ser på mulighetene til å undervise om 22. juli, er det for å la elevene utforske temaer som ekstremisme og historiefortelling:

*For det, nå har vi om middelalderen da, og så jeg i læreboken var det en sånn oppgave hvor du skulle sammenligne denne ridder-statusen med noe som han Anders Behring Breivik brukte i sitt manifest. Så det synes jeg var ganske interessant, men jeg tror kanskje jeg likevel vil vente til VG3 med å gjøre noe sånt da. Litt fordi vi har liten*

---

<sup>81</sup> Regjeringen, "Nytt undervisningstilbud om 22. juli-hendelsene"

<sup>82</sup> Anker & Lippe, "Når terror ties i hjel", 94

<sup>83</sup> Regjeringen, "Nytt undervisningstilbud om 22. juli-hendelsene"

*tid, og jeg føler meg ikke klar, jeg må lese litt mer først. Men på en måte hvordan han [ABB] brukte historien for å legitimere det han gjorde, og der igjen trekke inn historiebruk, og at 'du kan bruke det på denne måten, men her ser du et ekstremt eksempel på hvordan [det kan ende opp] ...' (Nina)*

Her ønsker Nina å ta i bruk 22. juli som et verktøy i å utvikle elevenes forståelse av historiebruk og kildekritikk i form av hvordan Breivik knyttet seg til historiske og nasjonalistiske ideer. Hun ønsker å aktualisere temaet i historiefaget med å trekke linjer til middelalderen, i håp om at det kan gi elevene en mulighet til å kritisk forstå grunnlaget bak terroren.<sup>84</sup> Nina er likevel bevisst på at temaet er komplisert og sensitivt, og venter lengst mulig for å forberede seg selv og elevene.

### **3.18 'Columbus' - Kontroversielle historiefortellinger**

Ulike fortellinger om fortiden kan i historiefaget kan både gjøre et tema kontroversielt å diskutere, men også hjelpe dem til å se ulike perspektiver. Nina forteller at hun med dette som mål gjorde en aktivitet om Christofer Columbus' minne med elevene:

*Og så delte jeg dem i to, og så fikk de hver sin tekst, som har helt ulik fremstilling av hendelsen. Altså av at Columbus oppdaget og koloniserte Amerika. Den ene var kjempe-positiv, starten på noe fantastisk, og så videre. Den andre fokuserte bare på det negative og det brutale og alle som døde og sånt. Så fikk de ikke vite at de hadde fått forskjellige tekster. Og så skulle de argumentere for om vi skulle fjerne statuer av Columbus. Og da prøvde jeg å få dem til å innse at ... og det var jo ikke noen faktafeil i noen av de [to versjonene av fortellingen]. (Nina)*

Her bruker Nina et kontroversielt tema som spesielt diskuteres i USA for å gi elevene aktuelle spørsmål til historien og hvordan den presenteres. Hun skiftet så denne diskusjonen til å diskutere hvordan man minnes historiske personligheter i historien. Hun tok blant annet opp lokale minnesmerker til Wergeland og Møhlenpris i Bergen, og debatten om tilknytning til slavehandel skal bety fjerning av minnesmerker.

Nina kontekstualiserer disse kontroversielle spørsmålene ved å la elevene utforske hvilke historiske fortellinger som ligger til bunns for diskusjonen. Hun presenterer to ulike

---

<sup>84</sup> Ninas bruk av 22. juli som et tema for å diskutere ekstremisme diskuteres videre i kapittel 4.8.

tolkninger av fortiden, hvor begge bygger på enkelte deler av fortellingen om Columbus. Nina ønsket med dette å vise elevene hvor ulikt man kan tolke fortiden, og hvorfor dette er aktuelt for diskusjoner i dag, hvor temaer som minnesmerker kan bli kontroversielle.

### **3.19** Avsluttende refleksjoner over hva lærere regner som kontroversielt

I kapittel 3 har jeg diskutert de ulike erfaringene lærerne har med kontroversielle temaer i skolen. En sentral utfordring for mange av dem er at det er vagt og nyansert hva som faktisk kan regnes som et kontroversielt tema. Flere av dem merker at motstridende meninger og uenighet i samfunn er det mest typiske som skaper kontrovers, og byr ofte på utfordringer når elevene ikke respekterer andre syn. Men det er også utfordrende å alltid ta hensyn til at elever kan sitte på perspektiver og opplevelser som kan gjøre et tema sensitivt å ta opp. I de mange ulike kontroversielle temaene er også sterke følelser en utfordring.

Det er ingen metode som vil kunne brukes i hvert enkelt tilfelle, enten temaet splitter klassen, oppleves sensitivt eller vekker sterke følelser. Likevel ønsker lærerne å bruke kontroversielle temaer for å lære elever å se hvordan ulike perspektiver former mennesker. I historiefaget kommer dette spesielt frem gjennom ulike fortellinger av fortiden.



## Kapittel 4 Kontroversielle temaers rolle i skolen

Hittil har jeg sett på hvordan de mange nyansene i hva som potensielt kan bli kontroversielle temaer er noe lærerne må takle på ulike måter. Slike temaer dannes av mange grunner, og lærerne kan ikke forholde seg til faste strategier som vil kunne brukes i hvert tilfelle.

Lærerne opplever også at det er mange nyanser i hva som er formålet med undervisning av kontroversielle temaer. Dersom temaer potensielt kan bli utfordrende, og i verste tilfelle negative for klassemiljøet, hvorfor skal man i det hele ta dem opp? I dette kapitlet vil jeg diskutere hva lærerne opplever som verdien av å undervise slike temaer, og hvilken plass de mener kontroversielle temaer skal ta i undervisningen. Videre vil jeg diskutere hva lærerne tenker om sin egen rolle i disse diskusjonene. Skal de være nøytrale, beskyttende eller utfordre elevene til å tenke?

### 4.1 Demokratisk danning som mål

Når spurt om hvilke overordnede mål lærerne har med å ta opp kontroversielle temaer, kom intervjuene stadig tilbake til et par kjerneverdier. Først og fremst har flere lærere en felles forståelse av at målet er å lære elevene å se ulike perspektiver og utvikle kritisk tenkning. Dette er spesielt relevant for historiefaget, hvor det ønskede resultatet er at elevene ser historien som ulike fortellinger skrevet av aktører med sine forutsetninger. I forrige kapittel ser vi at historiske fortellinger ofte også knyttes til hva som oppleves kontroversielt. Lærerne gir også uttrykk for at undervisningen skal la elevene få luften sine egne synspunkter, og møte uenighet i et trygt miljø.

Alle disse verdiene samsvarer i stor grad med tidligere forskning på verdien av kontroversielle temaer, og jeg mener de alle reflekterer ulike deler av det sentrale målet om å danne elevene demokratisk.<sup>85</sup> Flere av lærerne uttrykker dette målet direkte, hvor de velger å introdusere kontroversielle temaer som et verktøy for å la elevene se hverandres perspektiv, respektere andres meninger og se verdien i uenighet. I historiefaget kan eksempler på hvordan slik

---

<sup>85</sup> Hess, *Controversy in the classroom*, 28-29 & 109.  
Iversen, *Uenighetsfelleskap*, 62.  
Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 13

perspektivtenkning læres være hvordan Sanne og Finn bruker holocaust for å vise elevene de mange ulike fortellingene av fortiden, eller hvordan Nina diskuterer samenes historie for å drøfte hvordan språk påvirker identitet og perspektiv.

For lærerne er en av de viktigste forutsetningene for demokratisk danning nettopp at elevene kan diskutere i et uenighetsfelleskap, hvor alle føler de kan si hva de mener, uten at de opplever “sosiale sanksjoner”, som Knut kaller det.<sup>86</sup> Flere av lærerne er bekymret over å havne i situasjoner hvor hverken de eller elevene føler de får uttrykke seg, noe de mener har blitt vanligere enn før:

*... vi er på vei inn i en sånn, at man er redd for å si hva en egentlig mener. Og det er litt av poenget med den typen undervisning – alle skal få komme med ytringer og meninger, og så skal man kunne diskutere de meningene i plenum – altså, demokrati er bygget på det, at man kan uttrykke det man står for, og så kan man argumentere for og imot. Så havner man gjerne på en form for konsensus, forhåpentligvis ... (Knut)*

Ideelt sett håper Knut at ulike parter komme sammen i diskusjon, og arbeide frem en enighet eller et kompromiss blant elevene. Han kobler også klasserommet direkte til demokratiet, og lærerens rolle blir da også å danne demokratiske medborgere. Flere av lærerne uttrykker et slikt demokratisk ideal for klasserommet, men deler også bekymringen over at flere er redd for å si sin mening i felleskapet.

I kapittel 3.3 ser vi at lærerne ofte opplever at de mindre produktive diskusjonene skjer når elevene går i skyttergravene og setter seg som mål å overbevise andre, fremfor å lære noe nytt av diskusjonen. Ulike faktorer kan spille inn på at diskusjonen blir slik, men mange av lærerne ser at dette er en forventet risiko med kontroversielle temaer, spesielt dem hvor elevene har motstridende og sterke overbevisninger. I deres erfaring er de virkelig destruktive diskusjonene sjeldne, men når de først skjer, blir det fort slutt på den demokratiske samhandlingen i klassen, og læreren føler behov for å dempe diskusjonen eller skifte tema.

Skolen fungerer ofte som en arena for å øve på demokratiske tankemåter, og er med på å danne elevene til senere i livet.<sup>87</sup> Flere av lærerne påpeker dette, og mener at skolen ikke bare er et sted hvor elevene får tilegnet seg mange demokratiske egenskaper, men også ofte er det stedet de vil ha best mulighet til å oppleve flest ulike perspektiver i løpet av livet sitt:

---

<sup>86</sup> Fult sitat i kapittel 3.2: “...at de ikke tørr å si hva de faktisk mener, i frykt for – altså alt fra sosiale sanksjoner til konsekvens på sosiale media, etc.” (Knut)

<sup>87</sup> Iversen, *Uenighetsfelleskap*, 62

Goldschmidt-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 20

*... etter skolen går de kanskje inn i et veldig homogenisert arbeidsmiljø, hvor de ikke får snakket med mange forskjellige. ... skolen er kanskje det mest mangfoldige samfunnet vi har. (Nina)*

Lærerne håper at elevene i mangfold vil lære gode egenskaper, og flere mener det for mange vil være best mulighet til dette i skolen. Man vet ikke hvilke forhold elevene ender opp i etter skolen, og lærerne ønsker å ta bruk av tiden elevene har i skolen til å passe på at alle får møte mange ulike perspektiver.

Lærerne forteller at det i diskusjon ofte er elever som skyter ned andre med motstridige meninger, og flere av lærerne er bekymret over at elevene lever i det som blir kalt ‘krenkehysteri’. Den utfordrende oppgaven for lærerne her blir å skape et klasserom hvor alle elevene kan komme sammen med motstridige meninger. Grenser må da likevel settes for når enkelte meninger må konfronteres, eller når det åpne klasserommet fører til for mange dårlige diskusjoner.

#### **4.2 Risikoen med å la alle meninger slippe til**

Lærerne jeg intervjuer uttrykker at de ofte setter ytringsfriheten høyest, for å skape et mest mulig autentisk mangfold av ulike meninger og perspektiver. En utfordring de da kan møte på, er ekstreme meninger og holdninger. Lærerne forteller at de ikke ønsker et klasserom hvor elever unngår å diskutere, uansett hvor krenkende de uttrykker seg. Når Knut møter ekstreme meninger, er det like fullt viktig for ham at elevene skal få lov av både lærer og medelever å lufte tankene sine:

*Og det skjer jo, i den ene klassen jeg har, så er det noen som har ganske ... ekstreme meninger, vil jeg si. ... Men det er veldig viktig at de får lov til å uttrykke seg, og at vi får frem de meningene, sånn at man kan diskutere dem åpent. Det er jo verre hvis de guttene sitter på, eller – Sitter hjemme, og så når de kommer på skolen så blir meningene deres slaktet ned. (Knut)*

Den større bekymringen her er at elevene skal sitte hjemme og ikke få diskutert sine meninger i et demokratisk og åpent klasserom. Flere av lærerne uttrykker den samme bekymringen.

Som diskutert i kapittel 3.13, skapes mye av elevenes forståelse av verden utenfor skolen.<sup>88</sup> Dette inkluderer både en forståelse av fortiden, og av hvordan verden fungerer i dag. I møte med så mange ulike perspektiver, har lærerne et sentralt mål om at alle skal verdsettes.

Knut bekymrer seg over klassemiljø hvor elevers meninger blir "slaktet ned" i diskusjon, som han kaller det. Dette oppleves som en del av en større trend hvor elever virker å føle på at de bør tie i diskusjon, som er diskutert i kapittel 3.4. Knut får etter hvert satt ord på hva han og mange lærere bekymrer seg mest for med et slikt klasserom, hvor elever ikke føler de kan si hva de mener: "Da sitter du bare med dine egne venner som mener akkurat det samme som deg, sitter i sånt ekkokammer. Det tror jeg også mange av de her er i." (Knut). I ekkokamre vil elevene bare søke det som bekrefter hva de allerede mener, og de får mindre muligheter til å utvikle både demokratisk tenkning og sine egne meninger.<sup>89</sup>

Et annet perspektiv på hvorfor elevene må få kunne uttrykke sine meninger, er at skolen da kan tidligere ta tak i ekstreme meninger, og spesielt anti-demokratiske holdninger. Julie ser på alt elevene tar med seg til skolen som verdifulle bidrag til fellesskapet. Hun forteller om ta politiske diskusjoner i skolen:

*Jeg synes det er absolutt relevant å diskutere dette i skolen, absolutt. Det er jo mye, sikkert mye forskjellig tankegods, elevene har med seg hjemmefra, eller kommer med selv. Da er det jo fint å lufte det på en plass som skolen, tenker jeg. Og at man kan få både diskutert, men også kanskje korrigert enkelte holdninger. Men som sagt, så har jeg ikke opplevd i særlig stor grad at de kommer med noe sånn ... i hvert fall ikke på videregående ... at de kommer med helt uhyrlige tanker, kan en si. (Julie)*

Julie er altså opptatt av at alles meninger skal bli hørt i timene hennes. Hun forteller at det er sjeldent at elever har uttrykt noen ekstreme holdninger i timen, og for henne er ytringsfrihet i timen et ideal som er produktivt. Den interessante diskusjonen er da hvor grensen går dersom elevene faktisk kommer med ekstreme og anti-demokratiske holdninger. Flere av lærerne føler at elevene selv kjenner grensene for hva de kan si før det blir oppfattet som ekstremt eller "uhyrlige tanker". At Julie ikke opplever dette selv, betyr altså ikke at meningene ikke er der i klasserommet, eller ved andre skoler.

---

<sup>88</sup> Lund, *Historiedidaktikk*, 117

Eikeland, *Historie og demokratisk dannelse*, 42, 94.

<sup>89</sup> Sanne forteller at hun også tar seg tid til å diskutere selve konseptet av ekkokamre med elevene, for å gjøre dem bevisst på hvordan man formes av sine egne omgangskretser og erfaringer. Flere av lærerne har lignende fremgangsmåte for å bevisstgjøre elevene om at alle har sine perspektiver.

Et spørsmål er da om det i det hele tatt er opp til læreren å ‘‘korrigere’’ enkelte holdninger. Det Julie mener å si i sitatet over er neppe at elevene alle skal rettes på til de alle har de samme verdiene, men heller at skolen har en mulighet til å ta tak i de mest ekstreme og anti-demokratiske holdningene. Ved siden av å være en demokratiserende arena, er skolens oppdrag også å fremme enkelte verdier vi har i Norge, og kan ikke tillate det Julie kaller ‘‘uhyrlige tanker’’. Verdien i å grave frem ekstreme holdninger kan sees på som større enn risikoen for at enkelte føler diskusjonen blir voldsom.<sup>90</sup> Lærerens utfordring blir da å vurdere når man har gått over grensen.

Et eksempel på dette finner jeg i intervju med Sanne, som uttrykker at enkelte holdninger er verdt å ta tak i. Blant annet mente hun det i et tilfelle var nødvendig å ta tak i kvinnefiendtlige utsagn i sin klasse. På oppfordring av jenter i klassen hennes, tok hun en diskusjon med hele klassen om hvilke grenser man skal ha om å spøke om kvinnefiendtlighet. Her følte Sanne hun også fikk diskutert mange ulike verdier med elevene, som grensene for tull og tøys, eller det å ape kjendiser med ekstreme holdninger på gøy.<sup>91</sup>

I mange tilfeller er det kanskje nødvendig å ta tak i enkelte utsagt eller holdninger, og av og til må læreren også innta den mer autoritære rollen for å hindre at klassemiljøet skades. Men i hvilken grad skal skolen ha ansvar i å ‘‘korrigere’’ elevene? Lærerne jeg intervjuer sier på hver sin måte at de ønsker alle elevene skal føle de kan si hva de mener, og at ‘‘korrigerings’’ bare er en mulighet i det åpne klasserommet. Nina kommenterer hvordan hun ser lærerens og skolens rolle i dette:

*Ja, og jeg tror det er skolens oppgave å tilrettelegge, eller i hvert fall i størst mulig grad forebygge sånne ting. Gjennom denne demokrati-opplæringen. Men det skal ikke være skolens ansvar, dersom noen etter utdanning blir ekstremist, så har ikke skolen da sviktet dem. (Nina)*

Her legger Nina vekt på tilrettelegging fremfor ansvar, og dersom elever radikaliseres etter skolen, mener Nina det ofte er utenfor læreren og skolens ansvar. Ønsket er at undervisningen kan forebygge, og danne elevene til å selv utvikle demokratiske verdier. Men det er ikke alltid

---

<sup>90</sup> Iversen, *Uenighetsfelleskap*, 166. Forfatteren uttrykker at bred deltakelse skaper mer demokratiske diskusjoner i klasserommet, og at det da er bedre at enkelte krenkende holdninger kommer frem i timen.

<sup>91</sup> Denne diskusjonen ble startet etter gutter i Sannes klasse hadde spøkt ‘‘som Andrew Tate’’, en internett-kjendis hvis kvinnefiendtlige meninger flere lærere forteller de har diskutert med elevene. For kontekst var dette før mannen ble varetektsfengslet i Romania, mistenkt for menneskehandel:

NRK, ‘‘Andrew Tate arrestert i Romania’’

læren får mulighet til å vite om elever har meninger som ikke samsvarer med skolens og demokratiets verdier, og kan derfor ikke alltid ta tak i det.

Hovedmålet er altså for lærerne å skape et åpent klasserom hvor elevene har mulighet til å ‘‘luften tankene sine’’, som Julie kaller det. Utfordringen med et slik klasserom er at lærere også må håndtere de bidragene som ikke følger skolens verdier, når de først dukker opp. For å unngå at uønskede meninger stilles på lik linje med alt annet, må læreren ta en aktiv rolle i å diskutere med elevene hva som er greit og ikke. Altså må de noen ganger lukke temaer, selv hvis enkelte elever mener det bør undervises som åpent og kontroversielt.

For lærerne som ønsker å ‘‘korrigere’’ elevene, oppleves det mer betryggende å i det minste vite hva som finnes av meninger i klasserommet. For andre lærere, som Knut, modereres diskusjonen etter en forutsetning om fornuftige argumenter. Han beskriver sin praksis:

*For di jeg har denne her filosofien om at alt må kunne diskuteres, så lenge man har, man bruker fornuft og argumentasjon, og fakta, og vitenskapelig ... (Knut)*

I lærernes timer er det ofte regler eller forventninger til at diskusjonene er rasjonelle og respektfulle. Lærernes regler for demokratiske og saklige diskusjoner ligner ofte på det epistemiske kriteriet for kontrovers, hvor motstridende syn må argumenteres for på en rasjonell og forskningsbasert måte. Knut mener også at læreren er pliktig til å konfrontere elevene når de ikke argumenterer etter disse reglene. For eksempel forteller han om elever som tror på konspirasjonsteorier, i hans tilfelle holocaust-benektelse, hvor han mener læreren bør nekte slike argumenter plass i diskusjonen.

Lærerne ønsker å ta opp kontroversielle temaer for å gi elevene mulighet til å drøfte og argumentere i tvetydige saker. Elever med motstridende meninger kan fyre opp i diskusjonen, og utfordringen for læreren er å bedømme når de skal gripe inn dersom diskusjonen blir kontraproduktiv eller det blir dårlig stemning. Cato, som sier han elsker å diskutere alt mulig, forteller at han ofte likevel må vurdere om det er praktisk og nyttig å gjennomføre undervisning på kontroversielle temaer, eller heller fokusere på å bevare roen i klasserommet:

*Men det er nok av og til en litt mer pragmatisk tilnærming jeg har da. ... det er ikke alltid viktig å ta den debatten om det kontroversielle temaet, vi kan heller ta noe som er mindre kontroversielt. (Cato)*

Han fortsetter at han gjerne heller demper litt på hvor sensitiv eller splittende diskusjonen er. I stedet for å bruke konkrete eksempler som åpner for mange motstridende meninger, prøver

han noen ganger å generalisere ubehagelige spørsmål. For eksempel merker Cato av og til at fjerning av fostre med Downs som tema blir emosjonelt og sensitivt for mange. Her skifter han heller diskusjonen til noe mer generelt som moralen i sorteringssamfunn i stedet, noe som fortsatt er kontroversielt, men kanskje ikke treffer elevene like mye.

I undervisning av kontroversielle temaer er det en utfordring for læreren å balansere at elever skal slippe til, men også skape et rolig og trygt klasserom. Lærerne forteller at de sjeldent møter ekstreme meninger, men det merkes også at elevene sjeldent føler de kan si akkurat hva de mener, kanskje nettopp i frykt for å bli ‘tatt’ for meningene sine. Jeg finner i intervjuene mine at å balansere et klasserom hvor alt kan sies med et rolig et er utfordrende for lærerne. Likevel mener mange at ekstreme holdninger og konspirasjonstenkning kan forebygges gjennom demokratisk danning. Ved å utsette elevene for ulike perspektiver og kontroversielle temaer, håper lærerne å hjelpe elevene til å utvikle kritisk tenkning og kildekritikk.

### 4.3 Kritisk tenkning og kildekritikk

En av de grunnleggende delene av demokratisk danning er å lære seg kildekritikk og å ha et kritisk øye til hvilken informasjon man tar på alvor. Kontroversielle temaer kan være en verdifull mulighet til å lære akkurat dette.<sup>92</sup> For lærerne har dette blitt enda viktigere de siste årene, nå som internett og sosiale medier gir elevene ubegrenset tilgang på all slags informasjon:

*Jeg mener at det er en viktig dannelsesprosess. Det å vokse opp i diskusjon, og spesielt nå som vi beveger oss inn i en tid hvor alle har tilgang på all form for informasjon, og ting endres så mye som det gjør, så må man opplæres til både, kjempeviktig kildekritikk, vite hvor du henter fakta fra, vite hvilken informasjon du sitter på ...*

(Knut)

Her mener Knut at det er viktig for elevene å dannes gjennom diskusjon, som er viktigere nå nettopp fordi informasjonskanalene er så mange og fyrer løs mot elevene med informasjon. Han knytter også kildekritikk til å være kritisk til egne perspektiver man kan ‘sitte på’, som han kaller det. Flere av lærerne uttrykker at de opplever elevenes kildekritikk som synkende over de siste årene, som gjør det enda viktigere å fokusere på. De forteller blant annet om

---

<sup>92</sup> Hess, *Controversy in the classroom*, 28-29  
Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 13

elever som gjengir ting de har hørt på Tik-Tok som fakta, og elevene oppleves som ukritisk til overaskende mye.

Lærerne opplever også at kildekritikk henger sammen med om temaet er kontroversielt. Slike temaer kan være nyttig til å lære kildekritikk, men det oppleves at nettopp kildekritikken er også ofte svakere i disse diskusjonene. Cato merker seg at spesielt sensitive temaer kan påvirke hvordan elevene møter temaet:

*... og så er det vanskelig å utøve kildekritikk på noe de personlig blir "touchet" på, sant? Jeg tipper det er vanskeligere for folk å diskutere– for en jødisk etterkommer å diskutere holocaust-benektelse enn for en norsk elev, liksom. (Cato)*

Hvor emosjonelt eller sensitivt et tema kan være for eleven, vil ofte også påvirke hvilken informasjon de ønsker å ta inn. Tilknytning til én tolkning kan påvirke eleven, og sterke følelser kan gjøre andre tolkninger lettere å tro på enn andre. På samme måte kan elevene i politisk kontroversielle diskusjoner ha sine overbevisninger som kan gjøre at de favoriserer noen kilder. Som diskutert tidligere om sensitive temaer, vil elevers bakgrunn ha mye å si om et tema blir ubehagelig å diskutere, og kildekritikken kan altså påvirkes her også.

Også Cato merker seg at kontroversielle temaer kan lære elevene kildekritikk. Han oppfordrer lærerne som opplever timene sine ukontroversielle og lite utfordrende til å likevel introdusere motstridige temaer som konspirasjonsteorier nettopp for dette formålet:

*Tenker litt det er de viktige tingene med kontroversielle temaer. Og hvor du ikke har noen utfordringer, sånn sett, med elever og sånt, så tenker jeg: Kjør på. Jo mer av det i historiefaget. Mer fokus på kildekritikk. Presenter konspirasjonsteori, la de gjennomføre kildekritikk. Diskuter dette. Det er lærdom. Det er veldig lærdom, og det vil gi dem et redskap når de møter all nyhetskaoset som kommer på sosiale medier for dem. (Cato)*

Flere av lærerne forteller at de bruker konspirasjonsteorier for å øve elevene på kritisk tenkning, og at de av og til må møte elevers konspiratoriske tanker med øvelser på kildekritikk. Cato mener konspirasjonsteorier "florerer på sosiale medier", og forteller at han har forståelse for elever som faller for dem, fordi han har selv vært i samme posisjon. Cato kommer her også tilbake til Knut sitt poeng; elever får inn mer informasjon enn noen gang, og vil trenge et kritisk øye for å skille det verdifulle fra det misvisende. Nina forteller lignende



historier som Cato; hun har også merket på hvor overbevisende konspirasjonsteorier er, og bruker dem som et middel til å vise elevene faren med misinformasjon.

Kritisk tenkning er altså et sentralt ideal for lærerne, og settes høyt i skoleverket. Mange av lærerne mener elevene bør være mer kritiske, og det inkluderer også mer kritiske til lærerne selv. Men det er også upraktisk dersom elevene skal sette spørsmålsteget ved alt, spesielt når læreren også skal lære elevene skolens og demokratiets verdier:

*Ja, danne de til både å være kritisk tenkning men også tro på de moralene og verdiene som vi har, da. Og finne den balansegangen der. (Knut)*

Her refererer Knut til et "vi" som kan representere både lærerne, skolen og det norske demokrati. For lærerne blir en utfordring å både lære elevene kjerneverdier for det norske samfunn, men også danne dem til kritisk tenkning.

#### 4.4 'Jeg lurar på hvem læreplanen er til for'

Hittil har jeg sett på de ulike målene og utfordringene med å diskutere kontroversielle temaer i skolen. Lærerne forteller at det spesielt i historiefaget har blitt mer utfordrende å balansere mange ulike fokus i undervisningen, hvor elevene skal lære kritisk tenkning, kildekritikk, å se perspektiver og ikke minst grunnleggende historisk kunnskap.

I kapittel 3.1 finner jeg at elevene ofte kommer til historiefaget og forventer en lukket undervisning hvor læreren foreleser historiske fakta. I andre fag som samfunnsfag vil forventningene være annerledes, og dermed også hva som skal til for å engasjere elevene. Lærerne forteller at et større fokus på diskusjon i læreplanene har gitt dem mulighet til å ta opp flere kontroversielle og interessante diskusjoner i historiefaget enn før. Men et par av lærerne merker også at elevene ikke alltid er så begeistret for å diskutere og drøfte historiske perspektiver. Sanne forteller:

*Noen av mine elever er sure fordi; "men kan ikke bare det som står i historieboken være pensum. Det som står i historieboken er sant og det er rett. Hvorfor må du alltid komme med andre perspektiver, eller kritisere, eller si at på en annen måte så kan vi tenke sånn og sånn, og dette og kan ha skjedd." (Sanne)*

Her oppsummerer Sanne ulike utsagn hun har fått høre de siste årene, hvor elevene reagerer på hvor mye de forventes til å drøfte perspektiver i historien. Elevene ønsker ofte å kunne holde seg til "historieboken", og at hva som står i læreboken skal forbli fasit for hva de skal lære. Flere av lærerne opplever at elevene deres uttrykker ønske om å fokusere mer på bare historisk fakta, og et historiefag uten så mye diskusjon som de har nå.

I europeisk politikk har det vært et gradvis skifte fra at elevene bare skal pugge rene faktakunnskaper, til et større krav på demokratisk og kritisk danning.<sup>93</sup> Lærerne jeg intervjuer forteller om samme utvikling, en utvikling som er spesielt tydelig for dem som har vært historielærere de siste ti årene. I likhet med Sanne forteller Finn at også hans elever uttrykker et ønske om å slippe å være særlig kritiske til historiske fakta, og han forteller at de ofte "aksepterer det jeg serverer dem". Han fortsetter: "... paradokset er jo at vi skal lære de opp til å bli kritiske og stille spørsmål." I likhet med de andre lærerne ønsker Finn å utforske ulike perspektiver med elevene, og diskutere alt i historien kritisk, men han møter ikke de samme forventningene blant elevene på første skoledag.

I likhet med flere av intervjuene opplever Sanne at elevene forventer en enkel og direkte historieundervisning. Men med nye fokus i læreplanene ser hun at faget kan by på mye mer:

*Og jeg synes i de senere årene at man har fått et veldig mye større fokus på dette med perspektiver og kilder enn hva det var når jeg begynte som lærer. Bare de siste tre-fire årene synes jeg har endret seg mye. Og etter nye læreplanen har det i hvert fall endret seg mye for min del, da. Mye mer bevisst på det. (Sanne)*

*Forrige læreplanen var nesten som en kronologi og tidslinje i historien. Men nå åpner den for både mer tematisk og i dybden i ting. Mer sånne overordnede perspektiver som makt, maktforhold, og religion og kulturmøter og, den typen ting. (Sanne)*

Perioden Sanne snakker om blir da rundt 2018-2022, midt i omveltningen ført an av LK20. Hun har tatt en aktiv rolle som lærer i å fokusere mer på flere og mer varierte perspektiver, med mye ulik tematikk i historiefaget. Hun forteller også videre at hun tar seg tid til å arbeide med historiske kilder sammen med elevene i timene, når hun får muligheten.

Blant lærerne oppleves det en tendens til at elever ikke interesserer seg for komplekse og nyanserte syn på historien. Sannes elever virker lei av ambivalensen i historisk fakta, og Finns elever uttrykker å ville ha forelesninger og prøver med konkret fasit. Men i andre tilfeller finner jeg at elevene har blitt interessert i kompleksiteten med historiefortelling, og ønsker å

---

<sup>93</sup> Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 7

diskutere slik læreplanen legger til rette for. Da Nina underviste ulike temaer som kontroversielle i historiefaget, merket hun seg at elevene ofte var på samme bølgelengde:

*Der hadde vi mange gode refleksjoner ifra elevene, merket jeg. For de sier jo at ... sant, de kommer med disse sitatene: "Hvis du glemmer historien, er du dømt til å gjenta den"*

(Nina)

*Og når jeg spurte de på begynnelsen av året hvorfor vi har historie, så var det veldig mange som sa at det var for å lære av den. For at det ikke skal gjenta seg.* (Nina)

Her uttrykker elevene det kjente utsagnet om at historie er til for å ikke gjøre de samme feilene som fortidens mennesker. Elevene kommer til faget ved starten av skoleåret med det mål at de i det minste skal lære av fortiden, og Nina forteller hun prøver å ofte gi dem oppgaver hvor de får relatere fortiden til sin egen samtid. Ved Ninas skole har også alle kontaktlærere et kurs i kritisk tenkning med elevene ved skolestart, for å forberede dem på hvordan læreplanen legger opp historiefaget. Dette viser at noen elever i det minste har en grunnleggende forståelse av hva historiefaget er til for, eller kanskje får lært seg litt av de ønskende kunnskapene ved skolestart.

Lærerne har ulike erfaringer med elevene, hvor de noen ganger uttrykker at de ønsker å slippe alle diskusjonene om ulike perspektiver og heller lære akkurat hva som står i læreboken. Andre ganger er elevene bevisst på at historie kan ha mye å si for deres liv, og vektlegger å ikke glemme fortiden. Utviklingen i læreplanene har åpnet for mer diskusjon og mye mer kritisk danning, og mange lærere setter seg som mål å danne elevene til demokratiske medborgere. Fokuset på diskusjon og kontroversielle temaer kan bli utfordrende, men lærerne mener at det er verdifullt for elevene å utsettes for motstridende meninger og perspektiver. Men de uttrykker også at det kan bli for mye av det gode. Et par lærere forteller at de merker et så stort fokus på diskusjon har endt opp med at elevene deres ofte ikke lærer nok faktakunnskaper.

Finn forteller at han har møtt på et par nye utfordringer med historiefaget etter LK20. Han vendte tilbake til full stilling i denne perioden, og forteller at han har tenkt mye på hvordan den nye læreplanen er lagt opp:

*... jeg lurer på hvem læreplanen er til for. Er den til for lærere eller for elever? For jeg tror den læreplanen vi har i historie nå, der er det så mange punkter som er så åpne, at jeg tror det er mange elever som sliter med å forstå det.* (Finn)

Finn trekker i intervjuet frem en rekke punkter fra læreplanen som han mener blir for vage for elevene. Han forteller også at elevene hans de siste årene virker å ha mindre grunnlag for å diskutere og reflektere de ulike temaene han underviser. Finn mener at læreplanen passer godt til hans stil som lærer, men at den også ikke er uten problemer:

*... når læreplanen er så åpen, så ligger det et stort tolkningsrom, og da blir det litt sånn, tilfeldig hva en sensor; en lærer på en annen skole har lagt i det, og hvordan den læreren har undervist i det, og hvordan vi har gjort det her. Vi snakker jo sammen som historielærere på denne skolen. (Finn)*

*... det er mye som er positivt og mye som er interessant, det med at elevene skal tenke mer som historikere, men det er likevel så åpent at, at det ligger noen farer der for at man kan definere det på utallige måter da, på ulike skoler, og ulike lærere, sant. (Finn)*

Mange av fordelene med en åpen læreplan som gir stort tolkningsrom for lærer, kan også by på utfordringer. Finn bekymrer seg over at den blir for vag til å forstå for elevene, men også at elevene kan ende opp med svært ulike ferdigheter basert på hvilke lærere de har hatt. Lasse, som er kollega ved samme skole, uttrykker også at han har merket seg de samme tendensene i sine klasser.

Et konkret eksempel på dette er at Finn ønsker å dra i gang verdifulle og engasjerende diskusjoner hvor elevene kan sammenligne dagsaktuelle og historiske temaer. Men når han for eksempel oppfordrer dem til å sammenligne Hitlers maktkamp og diktatur med krig i Ukraina og Putins styre i Russland, merker han at det trengs mye undervisning til før elevene kan nok om hverken av temaene for å sammenligne dem. Finn sitt ønske er å diskutere historiske paralleller med et kontroversielt og dagsaktuelt tema som elevene kan relatere mer til, men dette faller gjennom når den historiske konteksten mangler for elevene. Ofte har de også ikke utviklet kildekritikken enda til å arbeide selvstendig og finne informasjonen de trenger. Nok en gang blir prioriteringen av tid her historielærerens største utfordring. Dette kontekstualiserer kanskje også hva Sanne sa tidligere; elevene ønsker mer konkret undervisning, kanskje fordi de ender opp uten nok faktakunnskap til diskusjonene de har?

Finn og Lasse forteller at mindre fokus på historiske fakta kan bli problematisk for elevenes prøver og eksamener. De påpeker at sensorer utenifra kan ha helt andre forventninger til hvor langt elevene har kommet med både kritisk tenkning og perspektiv-tenkning, men også faktakunnskaper. Finn forteller:

*Men likevel på slutten av året, når vi kommer til en eksamen, så skal de først og fremst kunne vise en form for refleksjon da, og det tror jeg er vanskelig for en god del av mine elever. (Finn)*

Elevene ved videregående skoler er oftest mest opptatt av eksamen, og standpunktkarakteren er en dyrebar motivasjon. Men dersom Finn ikke har lært dem nok om enkelte temaer, som da kommer på eksamen, kan det bli svært vanskelig for elevene å vise de gode refleksjonsevnene i et tema de kjenner lite til. Lasse forteller hvordan dette føles fra lærerens side:

*... du kan jo risikere at de kommer opp i et tema som du, hvis du har da brukt mye tid på noe, og ikke fått gått igjennom, og det temaet de kommer opp i er det temaet du ikke underviste i, da føler du jo litt sånn dårlig følelse, at det er din skyld at de gjør det dårlig på eksamen. (Lasse)*

For både lærer og elev føles det verst når eleven kommer til en eksamen som skal prøve dem på noe de ikke har lært nok om. Her kommer Lasse også tilbake til tidspresset historielærerne ofte opplever, og han forteller videre at han som regel ‘aldri kommer gjennom hele læreboken’ i løpet av skoleåret. Han forteller at å ta tid fra timene til å diskutere ulike perspektiver og kontroversielle temaer i historiefaget føles mer risikabelt når det er vagt hva som kan komme på eksamen. Samtidig vil kritiske og reflekterende ferdigheter være viktig på eksamen, så læreren må prioritere tid her også om elevene skal være godt forberedt.

Nye læreplaner og mål for skolen kommer med voksesmerter, og nye utfordringer lærerne må vurdere. Finn, Lasse og Sanne uttrykker at utviklingen her er i ferd med å gjøre historiefaget for vagt, og krever mye prioritering av tid til både fakta og diskusjon. Men stort sett uttrykker lærerne at timene i seg selv ikke er transformert noe drastisk på grunn av dette. Tross sine bekymringer for faget, forteller Finn at historietimene ofte går som før:

*Mine historietimer ... er jo på mange måter som en god gammeldags historietime, hvor jeg gjennomgår noe stoff, snakker litt, viser de en video, de får kanskje jobbe i grupper om en oppgave, så snakker vi om det etterpå. Så det er ikke sånn at selve historietimen er så annerledes enn den var for ti år siden, eller nå jeg selv gikk på videregående. Men det er klart, likevel er læreplanen målet for hva elevene skal oppnå. (Finn)*

Læreplanen representerer de grunnleggende målene for historiefaget, men for lærerne er hva de har lært og utviklet av undervisningsmetoder fortsatt det gjeldende. Utfordringene med ny

læreplan virker da mest på elevenes side, som både ønsker å diskutere ulike fremstillinger av historien, men også ofte uttrykker frustrasjon over at læreren ikke bare kan la ‘‘det som står i historieboken være pensum’’.<sup>94</sup> Denne frustrasjonen virker noe begrunnet, spesielt når lærerne merker elevene trenger mer faktakunnskap for å faktisk holde tritt med så mye diskusjon og refleksjon som forventes.

Et eksempel som oppsummerer denne utfordringer er hvordan Nina fikk spørsmålet ‘‘var det kommunistisk i romertiden?’’ av en elev. Her hadde eleven plukket opp litt av hva kommunismen handlet om, og litt av antikkens Roma, og funnet flere likheter enn forskjeller. Nina anerkjente logikken, men rettet eleven og forklarte hvordan ting egentlig henger sammen. Likevel var det elevens originale sammenligning som satt igjen hos eleven på prøven to uker senere. Dette er kanskje et tegn på at eleven har god evne til å sammenligne og reflektere, men manglet litt grunnleggende forståelse av historisk fakta. Utfordringen for læreren er at de skal klare å danne elevene i begge egenskaper, balansert utover et bredt fag på begrenset tid.

#### 4.5 Hva kan lærerne si fra sin ‘‘hvite, høye hest’’?

Lærerne uttrykker alle at de ønsker et klasserom hvor alt skal kunne diskuteres. Flere forteller at de er bevisst på at noen temaer kan bli sensitive for enkelte elever, og at disse elevene ofte vil ha en dypere forståelse av enkelte temaer. I kapittel 3 har jeg blant annet diskutert hvordan et tema kan bli kontroversielt dersom elever har motstridende perspektiver på fortiden. En utfordring blir da å gi plass til ulike fortellinger. Flere av lærerne er også bevisst på at de selv sitter med sine egne perspektiver:

*Ja, for jeg tenker at jeg sitter på min hvite, høye hest, om jeg skal dra på et sånt historisk kort på det. Jeg kan ikke skjønne hvordan det å være en minoritet i Norge, jeg kan heller ikke skjønne det å ha en annen hudfarge. Så jeg, der må jeg være ydmyk, og skjønne at ‘‘hallo, de har kanskje en helt annen tilnærming til det enn jeg har’’. Så jeg er veldig glad når elevene kommer, og skryter veldig av at de gjør det, og tar det til meg. (Cato)*

Når Cato har som mål at elevene skal være bevisst på sine egne og andres perspektiver, inkluderer han også seg selv som lærer. Han ønsker da å la elevene komme med sine

---

<sup>94</sup> Sitat fra intervju med Sanne, hvor hun forteller om elevenes tilbakemeldinger til nye undervisningsmetoder.

erfaringer hvor hans egne ikke strekker til, og oppfordrer dem til å representere sine perspektiver i klassen.

Nina møter lignende utfordringer når hun underviser om kulturmøter i norskfaget, og forteller at hun opplever det vanskelig å stå foran elever og skulle lære dem om noe flere av dem har mer erfaringer med enn henne:

*... for jeg skal jo forklare klassen hvordan det er å være innvandrere i Norge; du er litt norsk, men ikke helt norsk, men du er ikke helt pakistansk heller, sant? Og så sitter det flere i klassen som kjenner seg igjen, og jeg aner ikke om jeg vet hva jeg snakker om, men jeg skal undervise om det. Det blir sånn, lett å trå feil, kanskje. ... Ja, [jeg er] litt redd for å tråkke noen på tærne, eller krenke noen. (Nina)*

Her er bekymringen at noen elever skal ta det ille opp dersom de føler seg feilrepresentert, og at dette kan føre til at de føler seg krenket. For Nina føles det usikkert å fortelle elever som er minoriteter i Norge hvordan det er å leve som dem, og uttrykker senere at det er en "hårfin grense mellom å ikke si for lite og ikke si for mye." I denne diskusjonen opplever Nina det blir galt å representere disse elevene feil, men også galt å ikke representere dem i det hele tatt.

Flere av lærerne fremmer at alle i klasserommet skal få delta i alle diskusjoner, uansett bakgrunn. Sanne forklarer sin praksis som: "Ja, jeg er nå veldig uenig i at det er noen ting man skulle tie eller ikke snakket om. Det er ikke noe jeg ikke kunne fått opp eller hatt om." (Sanne) For lærerne handler det ofte om at de ikke skal hindres i å diskutere hva de føler er viktig. De mener også det er viktig for elevene å bli utfordret til å diskutere og lære om saker som er fremmed for dem. Et eksempel kan være at læreren unngår å diskutere rasisme fordi mange i klasserommet har liten erfaring med temaet. Dersom dette unngås, vil elevene miste en god mulighet til å bevisstgjøre hverandre på hvordan slike kontroversielle temaer oppfattes for andre.<sup>95</sup>

Lærerne ved Høvli videregående skole er spesielt bekymret for å ende opp med et klasserom hvor en ikke får lov til å diskutere saker man ikke har erfaring med. Knut forteller hvordan elevene virker å ville styre diskusjonene etter sine premisser for hva som kan diskuteres eller ei:

---

<sup>95</sup> Nocera, "Teaching Controversy in Moral Education: A Critique of the Epistemic Criterion" I sin kritikk av det epistemiske kriteriet argumenterer Nocera at det å unngå åpne diskusjoner om rasisme medfører at elevene ikke får utvikle evner til å diskutere ubehagelige temaer og utforske sine egne meninger. I hans eksempler får alle elevene uansett hudfarge diskutere sine perspektiver når læreren åpner for ikke-direktiv diskusjon.

*Men det er også det farligste som er på vei, som sånn ‘cancel culture’, at man ikke skal kunne snakke om ting, bare fordi at man la oss si: ‘Du har aldri opplevd dette, derfor kan du ikke mene noe om dette’. Noe som er kjempe udemokratisk egentlig. Og kanskje noe som jeg ser på som en stor trussel på demokratiet, er når man ikke kan diskutere fordi noen utelukkes fra en debatt. (Knut)*

*At jeg som hvit mann, ikke kan uttale meg om å være krysskulturell, kan ikke uttale meg om rasisme, og det kan jeg ikke snakke om. ... men jeg må jo få være med i den debatten. Tenker Voltaire sier det veldig bra i: ‘Jeg er dypt uenig i hva du står for, men vil dø for retten din til å si det’ (Knut)*

For Knut er det rent udemokratisk dersom man ikke får uttrykke seg om ting man ikke har personlig erfaring med. Kultur og hudfarge er typiske temaer her, hvor elever reagerer på at en hvit lærer tar opp temaer som rasisme. Knut finner Voltaire som forbilde her, og ønsker at både ham selv og andre elever ikke skal utelates fra noen som helst diskusjoner på disse premissene.

#### **4.6 Skal læreren være nøytral ordstyrer?**

Et mål med demokratisk danning er at elevene skal lære kritisk tenkning og gjøre sine egne meninger. Mange av verdiene elevene skal lære seg kan dannes gjennom åpne diskusjoner, hvor læreren unngår ‘rette og gale’ svar. I kriterie-debatten om hva som kan regnes som kontroversielt eller ikke er et sentralt spørsmål hvor styrende læreren skal være gjennom åpen eller lukket undervisning.<sup>96</sup> Flere av lærerne uttrykker at de ofte må vurdere når og i hvilken grad de skal holde seg nøytrale i diskusjonene i klasserommet. Forskning viser at lærere ofte er varsom og prøver å være nøytral for at ikke deres meninger oppleves styrende og indoktrinerende i skolen.<sup>97</sup>

For å ikke påvirke hva elevene kan føle de bør mene, kan en totalt nøytral lærer virke naturlig. Finn er spesielt varsom på at hans meninger lett kan skinne igjennom når han deltar i diskusjonene om politisk kontroversielle temaer:

---

<sup>96</sup> Hand, ‘Should we teach homosexuality as a controversial issue?’

<sup>97</sup> Hess, *Controversy in the classroom*, 25. Hess viser til eksempler på lærere i New York som har blitt oppsagt for å fremme egne meninger som motstrider skolens standpunkt på kontroversielle temaer som 9/11.

Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 15



*... noen ganger, der ser jeg at der kommer man ofte opp i situasjoner hvor man skal vokte seg for hva man sier, ene eller andre veien. Både av respekt for de som er der, og fordi jeg ikke ønsker å legge noen føringer for hva de skal mene, eller hva de tror de skal mene. (Finn)*

For Finn er altså hovedproblemet med å la sine meninger være kjent i klasserommet at det kan gi elevene en følelse av at hva som er de ‘’riktige’’ meningene. Elever kan fort påvirkes av hva de tror læreren vil mene er det rette svaret i en diskusjon, og forskning viser at elever ofte også engasjeres mindre til å diskutere når de har en ‘’fasit’’.<sup>98</sup> Dette er spesielt relevant i kontroversielle temaer, hvor motstridende meninger kan gi mye engasjement, men da så lenge de presenteres likeverdige. En bekymring for lærerne er at deres meninger vil kunne sette diskusjonen i ubalanse. Elever viser allerede at de ofte tar hva historielæreren sier som fakta, og lærerne uttrykker det er utfordrende å danne elevene til å forstå både læreren og deres egne perspektiver som nettopp det; perspektiver.

Men vil det alltid være mest gunstig for læreren å trekke seg vekk og ikke uttrykke sine egne meninger? Nina mener det ikke er så opplagt at total nøytralitet vil støtte skolens mål, og uttrykker at hun ofte vurderer om hun også skal delta med sine meninger:

*Og så synes jeg og at det er vanskelig, fordi jeg har mitt eget synspunkt på det, men det skal ikke skinne igjennom når jeg lærer [bort] om det. Eller skal det [skinne gjennom] fordi det skal være demokrati-opplærende, og sånn og sånn. (Nina)*

Hittil har jeg sett at et sentralt mål for både lærer og skole er at klasserommet skal danne elevene demokratisk, og lærerne fremmer mangfoldet av stemmer i klassen som verdifullt. Hva Nina påpeker er at hun også er en av disse stemmene, og kan bidra til dette målet. En slik tanke mener jeg i så fall avhenger av hvordan elevene legger vekt på lærerens autoritet og rolle. I kapittel 4.4 finner jeg at lærerne føler elevene ofte stoler blindt på hva de underviser. For elevene er lærerens autoritet som kunnskapsholder sentral, og betviles ikke så ofte som lærerne kanskje ønsker. På andre siden viser forskning at mange elever også mener lærerens perspektiv er en del av felleskapet, og uttrykker at de ønsker dem med i diskusjonen for et mer demokratisk felleskap i klasserommet.<sup>99</sup> Slik Nina vurderer om hun skal delta i det lille demokratiet i klasserommet, kan også elevene føle det blir mer autentisk om læreren er med.

---

<sup>98</sup> Hess, *Controversy in the classroom*. Kapittel 6 i Hess' bok viser til en rekke studier som finner at elevene ofte engasjerer seg mer og arbeider mer ivrig til å forstå kontroversielle spørsmål når de ikke vet lærerens holdninger.

<sup>99</sup> Hess, *Controversy in the classroom*, 106, 109 & 110. Hess mener elevene stadig viser at de har en god iboende forståelse av at det er lærerikt med uenighet i diskusjon, og de uttrykker at læreren også bør delta.

Lærerne ønsker selv at elevene skal være bevisst på at de som lærer er sine enge personer, med sine perspektiver og erfaringer. Lærerne ønsker å danne elevene til å se at læreren og mennesker generelt alltid påvirkes av sine perspektiver. Her virker det som argumentet er at det ikke finnes nøytralitet, selv når læreren prøver å unngå å dele sine meninger:

*Jeg prøver å ta sånn i historien; jeg presiserer at jeg er og påvirket av min samtid og av de politiske nyhetssakene som jeg leser, og artikler og dokumentarer som jeg ser. Så til og med jeg kan ikke være hundre prosent nøytral. Da bruker du deg selv når du sier [at ingen er nøytral] ... For jeg er en kvinne i to tusen og tjueto, med min oppvekst og min bakgrunn, kan jeg noensinne bli hundre prosent nøytral, når jeg både forsker eller stiller spørsmål, eller får stilling og så videre. (Sanne)*

Her bruker Sanne sitt eget perspektiv som utgangspunkt, og diskuterer med elevene for å danne dem til å se alle som individer med sine bias og standpunkt. Hun oppsummerer sine historietimer som fokus på perspektiver, og opplever det ofte blir gode diskusjoner når hun oppfordrer elever til å betvile nøytralitet.

Mange av lærerne sier de er bekymret over hvor lite kritisk til lærerens perspektiv elevene oppfører seg, og ønsker ofte at elevene skal vise de samme kildekritikken de lærer til også læreren. Knut forteller om sine elever:

*Ja, og at de skal være mer kritiske til meg og. At de ikke skal ta alt jeg sier for god fisk. Hvis de er uenig, så må de si at de er uenig, så kan vi diskutere det. ... Jeg prøver å være mer bevisst på det ja, jeg er jo et menneske jeg også, med politiske meninger og, ja. Har som sagt mine briller som jeg har på meg. (Knut)*

I diskusjoner om politisk kontroversielle temaer, som i samfunnsfaget, er det viktigere for Knut at elevene også forstår ham som en person med sine forutsetninger, eller "briller" han ser verden gjennom. Flere av lærerne er enige med at elevene bør være mer kritiske til lærerne selv, noe som kan skape et klassemiljø hvor læreren kan uttrykke sine tanker uten at de føler elevene kopierer deres meninger.<sup>100</sup>

Men kan historie- og samfunnsfaglæreren ha en effektiv undervisning om alt de sier betviles av elevene? Realistisk sett er det grenser for hvor kritiske elevene kan være til læreren før deres rolle som autoritet og kunnskapsformidler faller fra hverandre. Jeg mener bekymringen lærerne uttrykker om at elevene er for lite kritisk til læreren er mest en reaksjon til at elevene

---

<sup>100</sup> Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 15. Europarådet finner at siden Stradling (1984) har det vært fokus på at både læreren og undervisningen aldri kan være helt nøytral.

ikke er forberedt på det økende fokuset på diskusjoner i skolen. Læreren ønsker å selv delta i diskusjonene, og bidra til et autentisk uenighetsfelleskap i klasserommet, men da må elevene først dannes til å ha et kritisk øye for hvilke meninger som farger deltakerne i demokratiet.

En utfordring for lærerne er å velge når de skal ta en mer aktiv rolle for å fremme skolens verdier, og må ta en mer aktiv rolle fremfor en rolle som nøytral ordstyrer. Nina drøfter grensene for når hun skal ta rollen som autoritet, og utfordringen i å skille mellom hva som er elevs valide politiske meninger, og når det kan bli krenkende for andre:

*Hvis vi snakker om innvandring, for eksempel da, at [elev sier] ‘Norge burde ikke ta inn flere innvandrere’. Så er det på en måte en politisk oppfatning. Men skal jeg da ta å legge meg opp i det? Og si at ‘men innvandrere, det er jo bra for landet vårt, og kultur, osv.’ Og så kan de si at ‘nei, men det er best å bare være nordmenn’. Har vi da beveget oss over til noe rasistisk her? (Nina)*

Her tenker Nina hun kan delta i diskusjonen med motargumenter til elevens påstand, enten det er hennes egne meninger eller ikke. Slik kan hun utfordre elevenes påstander, men hun må også vurdere underveis når påstandene går over til å bli rasistiske, en tynn grense som er vanskelig å definere. Hun fortsetter:

*For de skal jo få lov til å være uenig og. Og jeg føler også sånn på mange ting i dag, at det er tydelig hva som er politisk korrekt og ikke. ... hvor går grensen for at man skal stoppe ytringer? De skal jo få lov til å ha politisk ukorrekte meninger. Men det skal ikke være krenkende og ikke være støtende. Men det er ikke alltid de grensene er så tydelige. (Nina)*

Her er utfordringen å finne balanse mellom at elevenes meninger respekteres men også at elevene skal beskyttes. Nina opplever at hva som er politisk korrekt eller ikke er tydelig nok, men at grensen er vanskeligere å definere når det går på hvor ‘ukorrekt’ elevens meninger kan være før man griper inn. I et tidligere eksempel i 4.1 ser vi læreren Sanne også gjøre vurderinger av når hun bør opponere mot elevenes meninger, og valgte å ta opp i diskusjon med elevene måten kjønnsdiskriminering ble omtalt i klassen.

Et siste eksempel på utfordringen med å være nøytral i klassedebatter, uttrykkes av Knut i møte med konspirasjonsteorier i klassene hans. Bekymringen her er at å være nøytral til alt kan føre til at historisk fakta blir relativistisk, og elevs konspirasjonstenkning blir anerkjent:

*Hvis det kommer en elev og sier at han ikke tror på holocaust, for eksempel. Så er jo jeg – ok, da er jeg pliktig, fordi det er mange, overaskende mange som ikke tror på det. Og da er det min plikt å undervise elevene om at dette er skjedd faktisk, og vise de filmene og ting som kan være veldig ubehagelig å se på. Men for å vise dem at jo, dette her skjedde, man kan ikke stikke vekk fra det, og man må akseptere at dette har skjedd, og ta konsekvensene av det. Jeg har jo en plikt der også i å undervise, at man skal kunne diskutere alt, men skal undervise i form av at i den typen saker skal det være veldig tydelig. Jeg skal ikke være ‘nei det kan jo hende at ...’ at jeg og så sklir over inn i det konspiratoriske, sant. (Knut)*

I dette eksempler ser Knut for seg at han ikke kan godta alle overbevisninger elever har, og at det er lærerrollens plikt å alltid ta dette opp med elevene. Flere av lærerne forteller at de liker å drøfte og ta elevenes argumenter på alvor, men bekymringen til Knut er at det fort sklir over til at læreren anerkjenner dårlige egenskaper i elevene.

Lasse uttrykker også at det er utfordrende å bedømme hvordan ulike perspektiver skal fremmes i klassen. Om ulike kulturer diskuteres i en mangfoldig klasse, passer Lasse på at det er visse grenser for hva som skal kunne forsvares:

*... kan du bli for kulturel relativistisk, kan du bli for aksepterende, sant, da? Da er det interessant hvis du kommer til ting som toucher borti menneskerettigheter og sånt, da. Når du snakker om arrangerte ekteskap, når du snakker om tvangsekteskap, du snakker om omskjæring, og så videre. Så er det kanskje, kanskje du kan bli for kulturel relativistisk, og for aksepterende. Enkelte steder bør det settes grenser. (Lasse)*

Lasse ser her at det kan bli problematisk å akseptere alle perspektiver inn i klasserommet, og at det bør være enkelte grenser. For lærere som liker å diskutere det meste, er kulturel relativisme et hinder for mange gode diskusjoner.<sup>101</sup> Utfordringen for læreren er å være nøytral og inkluderende, men passe på at skolens verdier varetas og fremmes.

---

<sup>101</sup> Nordgren, *Vems ar historien*, 168. Nordgren referer blant annet til historikeren Allan Bloom, som problematiserer kulturel relativistisk undervisning, og mener det kan ende opp med at “den andre” blir oppfattet som hierarkisk i motsetning til den tolerante vestlige.

Iversen, *Uenighetsfelleskap*, 75. Forfatteren påpeker at søken av toleranse kan føre til kulturel relativisme, dersom elevene ikke får diskutere og være kritisk til ulike kulturer. Diskusjonen kan komme i fare for å bli ikke-eksisterende, og kan videreføre de samme skillene.

#### 4.7 Å utfordre elevene

Flere av lærerne uttrykker at de ønsker å utfordre elevene, og tirre dem til å engasjere seg i diskusjon om ulike kontroversielle temaer. Dersom de kan få frem motstridende syn, er håpet at elevene lærer mer om både temaet og toleranse for andres syn. Forskning viser at lærere ofte må balansere mellom sitt eget ønske om å utfordre elevene med å ikke la debattene blusse opp og bli vanskelig å kontrollere. Å innta rollen som ‘provokatør’ er likevel ofte foretrukket for å utsette elevene for motstridende syn og fremme toleranse.<sup>102</sup> Som sagt kan risikoen med åpne diskusjoner være at de blusser opp og blir fulle av negative følelser. Det kan også oppleves for elevene at læreren oppfordrer til splittelse, og åpne diskusjoner krever god tillit og respekt for både lærer og medelever for at elevene skal føle alles syn likeverdige.

Flere av lærerne sier at de synes det er verdifullt og gøy å utfordre elevene. De ønsker å få elevene til å tenke kritisk ved å stille vanskelige spørsmål om ulike perspektiver rundt temaene, og gjøre dem kontroversielle. Cato merker derimot at dette også har blitt mer utfordrende å gjøre med elevene nå enn før:

*Jeg synes det er spennende, for eksempel, å utfordre Islam. Og på en måte føler jeg at det har blitt vanskeligere med årene. Jeg synes det er spennende å utfordre på seksuell legning, og det har blitt vanskeligere med årene. Det har blitt vanskeligere å utfordre elever på hudfarge, altså at når vi snakker om Sosial-Darwinisme i historien ... [Jeg ønsker elevene] kan kanskje skjønne at man sa det, den gangen, på den måten. (Cato)*

Religion, kjønn og hudfarge er alle temaer som kan oppleves kontroversielle av elever og lærere. Cato synes det er engasjerende å ta opp vanskelige problemstillinger innenfor temaene, og prøver å vise elevene at det finnes ulike perspektiver, som når han oppfordrer dem til å tenke på hva som var vanlig før i tiden. I disse tilfellene kan læreren utfordre elevene på enkelte temaer, og da gjerne uten å si sine egne meninger om dem.

Flere av lærerne forteller at de ofte presenterer ulike syn som motstrider konsensusen i klassen, nettopp for å tirre dem til diskusjon. Cato og Finn er spesielt glad i å kjøre hardt med ulike syn de selv er uenig med, men som de tror elever vil måtte møte på i livet. Finn opplever at elevene sjeldnere uttrykker sterke meninger, og de virker lite kritiske til hva han underviser:

---

<sup>102</sup> Goldschmidt-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 62-67

*Da jeg begynte som lærer for ti år siden, så ville kanskje flere elever, dette er kanskje bare min personlige erfaring, men da ville kanskje flere elever sagt at ‘det der du sier, det er jo hårreisende.’ Eller: ‘Hvordan kan du mene det?’ Eller: ‘Hvordan kan lærerboken skrive det der?’ (Finn)*

Elevene Finn hadde for ti år siden virker mer åpen om når de var uenig med Finn eller lærebokens fremstillinger, mens de nå er roligere og tar inn hva de blir undervist. For Finn betyr det på den positive siden færre temaer som blir ubehagelige og kontroversielle, men diskusjonene kan også bli ensidige og uengasjerte. Lærerne ønsker å utfordre nettopp for å få elever i gang diskusjonen, og utsette elever for meninger som finnes utenfor klasserommet. Læreren som en ‘djevelens advokat’ kan ha baksiden med at elever tror de faktisk mener hva de sier, men kan introdusere mange ulike perspektiver til en homogen klasse.<sup>103</sup>

Cato opplever at elevene ofte ikke skiller mellom når læreren presenterer noe for å utfordre, og om det er meninger læreren selv har. Som sagt opplever han at Downs-syndrom kan være et sensitivt tema for noen, men han ønsker like fullt å ha en autentisk debatt med elevene:

*Men jeg er redd for å ta debatten om man skal fjerne fostre som har Downs-syndrom, fordi da treffer jeg kanskje noen som har en bror, en søster, som har Downs. Og jeg har pleid å kjøre ganske hardt på, for de sitter og forsvarer at ‘nei, alle mennesker er-’, og så kjører jeg på med argumentere for at man bør fjerne menneskefostre med Downs. ... for å skape debatt. Og da treffer jeg ofte noen nerver. Og da må jeg etterpå ta lang tid på å briefe om at jeg mener ikke det, men det er synspunkter som finnes der ute. (Cato)*

Et sensitivt og emosjonelt tema som dette kan bli sårt for noen, men Cato sin begrunnelse er at elevene en dag kan møte de samme argumentene i samfunnet. Heller bedre at de forberedes på dette i skolen. Cato setter av tid for å forklare nøye for elevene hvilke tanker som er hans egne og hvilke som ikke er det, og hvorfor han ønsker å utfordre dem slik. Men det er ikke alltid læreren kan få dette tydelig frem, eller har tid til å gå i dybden på det. Utfordringen er da å balansere hvor krenkende disse motstridende utsagnene kan bli, med hvor godt dannet elevene er til å forstå og være kritiske til ulike perspektiver.

---

<sup>103</sup> Kerr & Huddleson, *Å undervise i kontroversielle tema*, 16. Videre utfordringer er at læreren også kan videreføre fordømmer som uttrykkes i de provoserende og opponerende ytringene de velger å representere for å utfordre elevene.

I 3.2 finner jeg at Knut og Cato merker en tendens på deres skole hvor elever sprer rykter utenfor timen om hva meninger læreren har basert på undervisningen. Disse to lærerne opplever å høre via andre at enkelte elever følte seg krenket, eller oppfattet at læreren satt på intolerante meninger. For lærerne følte det vondt at elevene ikke kom til dem direkte, og denne trenden kan virke som en del av risikoen med å provosere og utfordre elevene. Igjen kan det virke som det å utfordre elevene slik må skje i tråd med hvor utviklet elevenes kritiske tenkning er. Flere lærere fremmer også tillit mellom lærer og elev her, en tillit som Knut og Cato føler svikter når elevene ikke kommer til dem når de krenkes. Andre lærere opplever at elever krenkes oftere og lettere generelt, og at det i større grad gjør selve undervisningen utfordrende. Jeg mener tendensene virker å ligge i at elevene ofte ikke har utviklet sine kritiske og diskusjons-evner langt nok når disse diskusjonene gjennomføres.

#### 4.8 Risikoen for å reprodusere fordommer

Når Julie ville vise elevene sine filmen ‘‘Alle utlendinger lukker gardinene’’, tok hun seg først tid til å vurdere om elevene var klar for det. Filmen inneholder forestillinger av rasisme og homofobi, som hun ønsket å ta i bruk for å diskutere kontroversielle temaer med elevene. Til slutt bestemte hun seg for å la være å vise filmen, da hun ikke ville ha tid til å forberede elevene godt nok. Hun forventet elevene ville kunne reagere umodent og gjøre spøker av hva som for noen ville være ubehagelige og sensitive tema. Av erfaring merker hun umodne reaksjoner på kontroversielle temaer lettest skapes i grupper:

*Man er lettpåvirkelig, naturlig nok. Og litt sånn at det blir en gruppedynamikk, og det er ikke nødvendigvis at det som kan komme av morsomheter eller ord i en sånn gruppesammenheng, at det egentlig er noen i gruppen som står for det ... fare for at det kan bli litt ekstra ‘gøy’, når man er i en gruppe. (Julie)*

Bekymringen til Julie er her at elevene sitter igjen med feil budskap etter å ha blitt utsatt for eksempler på rasisme og homofobi, og selv om de ikke mener hva de sier, kan de reprodusere fordommene.

Flere av lærerne forteller at når de først velger å unngå noen kontroversielle temaer, er det i omsorg for at elevene ikke er modne eller godt nok forberedt. Cato forteller om et tilbud han fikk hvor klassen skulle delta i et eksperiment på ytringsfrihet, som han takket nei til fordi han

mente elevene trengte mer tid før de ble komfortable med å snakke om spesielt kontroversielle temaer.<sup>104</sup> Lærere i norske skoler prioriterer ofte omsorg for elevene sine, og setter seg ofte grenser for hva de mener er "passende" for elevenes alder.<sup>105</sup> Flere av lærerne jeg intervjuer er derimot ofte for at elever bør utsettes for det ubehagelige, og ikke skjermes for uenighet og konflikt.

Men kan et såpass fritt klasserom ha uforutsatte konsekvenser? Som Julie uttrykker i sitatet over, er en bekymring at elever som eksponeres uten å være forberedt eller dannet til å tolke kontroversielle temaer på måten læreren ønsker kan ende opp med å videreføre fordommer. En elev som kom til Cato etter å ha sett filmen *Blood Diamond* uttrykte bekymring for at filmens forestilling av rasisme ville tas feil av enkelte elever:

*Det er gjerne "det ordet ble brukt i den filmen" Okey, hva er problematisk med det? [Eleven]: "Jo, for da kan andre lære seg det ordet, og bruke det mot meg, fordi jeg har fått de og de ordene mot meg før". Og det er kanskje en form for rasjonalitet til det, men et er i hvert fall noe emosjonelt til det. (Cato)*

Her merker Cato at temaet om rasistiske ord vekker følelser for eleven, og er både emosjonelt og sensitivt å snakke om. Her har eleven opplevd flere ganger før at andre elever lærer seg stygge ord de kan bruke, og ønsker at de ikke skal få mer "ammunisjon" fra filmen læreren viser.

En utfordring med å jobbe for et mest mulig åpent klasserom er at også de fordomsfulle og dårlige egenskapene også kan snike seg inn. Lærerne ønsker å vise elever de ubehagelige detaljene som finnes i verden, og er i opposisjon mot et sensurert klasserom. Men baksiden er at elever som Catos opplever at de mer umodne av medelevene kan ta feil budskap fra diskusjonen om rasisme eller diskriminering. Lignende eksempler kan være reproduseringen av fremmedhat og anti-muslimske holdninger gjennom undervisning eller sosiale medier.<sup>106</sup> Som i Julie sitt eksempel er ofte bekymringen at uvaner holdes i live gjennom humor, spesielt i gruppementaliteter. Dette skjer når elevene har kunnskap om temaet, men ofte mangler forståelse for hvorfor temaet er sårt. Lærerne balanserer mellom å forklare godt nok for

---

<sup>104</sup> Konteksten her er at Cato ble spurt av en forskningsgruppe som ønsket å gjøre et eksperiment på hvor elevene setter grenser for ytringsfrihet, blant annet ved bruken av n-ordet og andre kontroversielle samtaleemner. Cato takket nei på grunnlag av at han tidligere har opplevd at elever ble ukomfortable og krenket i slike diskusjoner, og mente forskerne kunne komme tilbake dersom prosjektskissen passet bedre for hans elever.

<sup>105</sup> Goldschmidt-Gjøløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 16

<sup>106</sup> Moldrheim, *Fordoms makt*, 103 & 220. Moldrheim intervjuer elever som opplever at anti-muslimske holdninger holdes i live gjennom spøker om selvmordsbombere og ironisk bruk av "Allahu akbar"



elevene hvorfor man for eksempel ikke kaller andre n-ordet og hvilken kontekst som ligger bak, men uten at temaet får en spesiell status og uvanen holdes i live gjennom eksponering.

Selve diskusjonen om hva som skal regnes som kontroversielle temaer kan påvirke hvordan disse temaene oppfattes av elevene. For eksempel blir islam som religion ofte undervist som et kontroversielt tema. Dersom elevene oftest møter religionen som noe omstridt og problematisk i religionen, kan de få inntrykket av at religionen *er* kontroversiell i seg selv, som kan reprodusere dårlige stereotyper.<sup>107</sup> For elevene kan det være vanskelig å skille mellom diskusjonen og temaet om det er hva de alltid får. Dersom temaer som homofili, hudfarge eller kjønn alltid blir diskutert som kontroversielle, kan de ende opp å forbli merket som det.

Forskning viser også at gruppene som føler tilhørighet til kontroversielle temaer kan føle seg markert ved mye diskusjon. Marginaliserte grupper av elever som opplever å ha lav sosial makt i klasserommet kan føle disse forholdene videreført i relevante kontroversielle temaer.<sup>108</sup> Her kan læreren vurdere om det ubehagelige ved et tema vil ramme en majoritet, eller føles ekkelt for bare noen få elever, og om det da er verdt risikoen for krenking.<sup>109</sup> Eleven som kom til Cato uttrykker det ekstra ubehagelig når de opplever n-ordet holdes i live og brukes mot en minoritet som dem selv.

Hvor mye trenger lærere å undervise kontroversielle temaer, og når blir det for mye? I eksempelet med islam, kan lærere balansere diskusjonen mellom de omdiskuterte og de gode sidene, for å unngå at stereotypen som problematisk reproduseres. For å unngå at uønskede holdninger reproduseres er det en mulighet å redusere hvor mye de blir diskutert. Som eleven til Cato foreslår, kan for mye eksponering til rasistiske utsagn holde dem i live. Et annet eksempel kan være nazisme; hvor mye i detalj trenger elevene for å lære om temaet? Er det en risiko for at fokus på nazistisk ideologi, som "livsrom" og "den ariske rase" kan ende opp med å reprodusere konseptene? En overfladisk forståelse eller manglende kunnskap av et tema kan risikere at dårlige holdninger reproduseres.<sup>110</sup> For å motvirke dette kan læreren for eksempel heller fokusere på å lære elevene hva som ligger bak disse dårlige holdningene, slik vi ser Sanne gjøre i kapittel 3.12: "Du har jo om holocaust for å skjønne noe med tenkningen; altså folkemord, tenkningen om de og oss, hvordan man får en sånn polarisering." Målet til mange av lærerne er at elever først og fremst skal kunne kontekst og grunnlag bak de

---

<sup>107</sup> Goldschmidt-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 18

<sup>108</sup> Hess & McAvoy, *The Political Classroom*, 174-6.

<sup>109</sup> Iversen, *Uenighetsfelleskap*, 166

<sup>110</sup> Moldrheim, *Fordoms makt*, 108

kontroversielle temaene. I Cato sitt tilfelle ønsker han å svare på elevens ønske med å fokusere på å vise resten av klassen konteksten som gjør n-ordet ubehagelig.

Nina forteller at hun vil diskutere 22. juli grundig med elevene nettopp fordi hun mener elevene må forstå kontekst bak terrorhandlingene:

*... for eksempel 22. Juli igjen; hvor mye skal jeg åpne for å prøve å forstå hvorfor Anders Behring Breivik gjorde dette. ... For jeg tror det er viktig å ikke skjerme dem for mye for sånne ekstreme holdninger og sånt. Hvor har dette oppstått fra? For sjansen for at de vil havne inn på sånne mørke nettsider er jo veldig til stede. (Nina)*

*Ja, og de [elevene] kan plutselig finne nettsider hvor det er masse sånn her "det bør være sånn og sånn, og vi bør ...", altså ekstreme holdninger som begrunner seg i historie. Og da håper jeg at de [elevene] kan tenke tilbake på historieundervisningen og tenke "ja men dette gjorde jo Breivik og, fordi sånn og sånn". (Nina)*

Nina ønsker å ikke skjerme elevene for ekstreme holdninger de kan møte på i livet. Hennes argument er at mange av elevene vil før eller siden utsettes for dem, og bekymringen er at dette skal skje på "mørke nettsider". Jeg ser her paralleller til bekymring over konspirasjonstenkning og kildekritikk i de andre lærerne, og mange ønsker å forberede elevenes kritiske tenkning til dette. Nina sitt håp er at når elever først møter den samme tankegangen som danner grunnlag for ekstremisme, kan de sammenligne med hva de lærte om terroren og ideologien til Breivik, og unngå å gå samme vei.

Risikoen for at eksponering for ekstreme meninger og terror som dette kan lede til at noen av tankene reproduseres, er ikke totalt urealistisk. Men lærernes motargument er at elevene uansett vil møte disse temaene, før eller siden. Dersom Catos elever ikke møtte n-ordet og kunne diskutere bruken av dette i hans timer, ville de trolig likevel møtt problematikken utenfor skolen. Lærerne uttrykker et ønske om å heller utsette elevene for disse temaene i et trygt miljø, og forberede elevene med å danne dem kritisk og demokratisk.

#### **4.9 Lærer som inkluderer**

En utfordring lærerne drøfter, er å vurdere hvor mye de skal fokusere på forskjellene blant elevene. I diskusjon om potensielt sensitive tema er lærerne ofte bevisst og varsom på at innvandrere og innvandrerbarn kan ha et svært annerledes perspektiv på saken. Noen lærere

forteller at de ofte ser på mangfoldet i klassen som en ressurs. Å la elever bruke sin bakgrunn og sitt unike perspektiv til å berike undervisningen kan være inkluderende og positivt, men kan også bli problematisk. Risikoen kan være at skillene mellom elever videreføres og tydeliggjøres.<sup>111</sup> Lærerne forteller at de gjerne lar elever komme med innslag, som når Knut diskuterte folkemordet i Rwanda, hvor en elev som følte en tilknytning på eget initiativ ønsket å presentere sitt perspektiv. Lærerne forteller derimot at de føler de må være forsiktige med å gjøre det forventet at elever skal være representanter for sine grupper. I noen tilfeller forteller lærere at de har snakket med elever på forhånd om de tror noe kan bli sensitivt for dem. Et eksempel er hvordan Knut snakker med elever fra Palestina han vet har erfaringer knyttet til konflikter fra hjemlandet, hvor han advarer om fremtidig undervisning og gir dem mulighet til å forberede seg. Når Nina skal undervise om det å være innvandrere i Norge, er hun derimot mer bekymret for at dem det gjelder i klassen kan føle seg som representanter for gruppen.

For mye engasjement for at elevene skal bidra til mangfoldet virker da problematisk for lærerne, mens for lite engasjement kan gjøre at elevene ikke føler seg sett. Å inkludere elevens bakgrunn med feiring av nasjonaldager og undervisning om hjemlandet kan føles inkluderende for noen, men læreren vet ikke alltid hvor mye eleven ønsker å huske fra gamlelandet.<sup>112</sup> Læreren kan heller ikke vite hva de identifiserer seg mest med. Nina tenker på venner og bekjente som frustreres over å bli antatt som utlending basert på utseende, og mener hun som lærer må unngå å anta slikt om sine elever. Et par lærere snakker med enkelte elever på forhånd når de tror et tema kan bli sensitivt, men flesteparten sier også at de sjeldent går til elevene slik, med mindre de har god kjennskap til bakgrunnen deres. Utfordringen er at en lærer som er *for* forventningsfull på at elever med minoritetsbakgrunn opplever et tema som sensitivt, kan risikere å annengjøre dem de ville unngå. Bekymringen for at elever skal føle seg som representanter kan paradoksalt ende opp med å gjøre at de føler seg annengjort.

#### **4.10 Utdanning og samarbeid**

Europarådet fant i 2016 at det er en vanlig oppfatning blant lærere at de ikke får nok opplæring i hvordan undervise kontroversielle temaer i skolen.<sup>113</sup> I norsk kontekst finner

---

<sup>111</sup> Hess & McAvoy, *The Political Classroom*, 174-6.

Iversen, *Uenighetsfelleskap*, 166

<sup>112</sup> Eikeland, *Historie og demokratisk dannelse*, 73-75

<sup>113</sup> Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema i skolen*, 21

nyere undersøkelser at mange lærere unngår kontroversielle temaer nettopp fordi de føler de har manglende kompetanse.<sup>114</sup> Lærerne jeg spør har utdannet seg på ulike tidspunkter, men sier alle de kunne ønsket seg mer opplæring på akkurat denne delen av yrket. Det de føler de har lært gjennom lærerutdanningen uttrykkes som manglende, og mange er positive til ideen om etterutdanningstilbud og kursing på hvordan undervise kontroversielle temaer:

*... jeg skulle i alle fall ønsket noen kurs, av og til, som vi kunne gå på. Så er det en sånn, viss omkostning med kurs og. Det er jo ikke så veldig gøy å gå på kurs, hvis du vet at elevene dine ikke får vikar. Det er ikke så kjekt å være på flere lange kurs, hvis de ikke får vikar og du kanskje har vært syk en stund. Det er ikke så kjekt å bruke tiden nå som det har vært fem uker streik, og ... Men selvfølgelig, i en ideell verden, hvor du da hadde fått en god vikar, når du kunne gå på kurs, ja absolutt. Men sånn er ikke virkeligheten alltid, dessverre. (Lasse)*

Her kommer Lasse inn på det praktisk vanskelige med å kurse aktive lærere. Skolesystemet og lærerne er godt opptatt med å ha nok lærere til å tilby vanlig undervisning, og for de fleste lærere er det kanskje lite realistisk å forvente å ha en vikar tilgjengelig for å kunne ta flere timer med kurs.

Diskusjoner og debatter rundt hva som skal regnes som kontroversielt, og hvordan det bør undervises, viser blant annet at slike temaer er vanskelige fordi det ikke er noen faste regler som vil kunne følges i alle situasjoner. For lærerne blir da pedagogisk klokskap et viktig redskap for å takle potensielle utfordringer.<sup>115</sup> Flere av lærerne vektlegger dette, og forteller at de mener det er viktigere å lære gode pedagogiske egenskaper for selv å bedømme hvordan håndtere ulike kontroversielle temaer og diskusjoner. Mye av dette er vanskeligere å lære som lektorstudent, og lærerne innrømmer at det meste de kan har de lært gjennom praksis i arbeidslivet:

*Det er learning by doing, altså, uten tvil. Og jeg husker de første debattene om abort, fordi elevene ville så gjerne diskutere det. Og jeg slet skikkelig, og jeg måtte sette meg og finne argumenter, mens nå tar jeg det på strak arm, fem-seks år på rad, sant? (Cato)*

Som nyutdannet lærer hadde Cato manglende kunnskap og erfaring med kontroversielle temaer som abort, men tok seg tid til å lære seg hvordan temaet best kunne diskuteres.

---

<sup>114</sup> Goldschmidt-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 66

<sup>115</sup> Goldschmidt-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 17

Lasse, som kunne tenke seg kurs, ser likevel på etterutdanning som noe for fag som får nytt stoff inn ofte, som realfag, eller for lærere som mangler studiepoeng. Kontroversielle temaer i historie eller samfunnsfag får heller status som noe lærere må bruke sin egen erfaring til å takle. Han mener selv det meste han har lært om undervisning av kontroversielle temaer er gjennom arbeidet som lærer:

*Altså, når jeg gjør disse tingene, så er ikke det noe jeg hadde på pedagogikk. Jeg har ikke tatt etterutdanning heller. ... har ikke blitt spurt om å ta det heller, og ikke blitt oppfordret til det. (Lasse)*

Lasse mener selv han har gjennom to tiår blitt mye mer forberedt på å ta kontroversielle temaer, og har funnet hva som passer hans undervisningsstil selv. Han forteller også at han på arbeidsstedet har lært mye utenfor klasserommet og: ‘‘Ja, jeg har jo selvfølgelig snakket litt med andre kolleger da.’’

Flere av lærerne forteller at de ofte søker andre lærere og kolleger for råd dersom de er usikre på hvordan undervise kontroversielle tema eller håndtere ubehagelige episoder. Nina forteller at hun søkte ut kolleger når hun måtte vurdere hvordan ekstreme meninger og dårlige holdninger skulle håndteres i klassene hennes:

*Ja, jeg spurte og noen kollegaer, jeg tror jeg sa, det var i en lunsjpause da, så var jeg sånn ‘‘hvis noen kommer med ugreie ytringer i klassen, eller på kanten og sånt, hva gjør vi med det?’’. Eller det å tillate masse rare standpunkter og sånt. Og da var det noen som trakk frem et da, at når man har om sånne vanskelige spørsmål, gjerne bare del de [elevene] og gi dem synspunkter. (Nina)*

Her fikk Nina råd og tips om hvordan undervise kontroversielle temaer på en måte som holdt roen i klasserommet. Å gi elever synspunkter å forsvare er en teknikk flere andre lærere sier de liker å bruke, og for mange noe de selv fikk råd om fra kolleger eller lærte seg selv gjennom sin erfaring som lærer.

Nina forteller at hun spesielt søker kolleger når hun har om temaer hun ikke føler seg forberedt på, spesielt når hun forberede å ha om 22. juli. Forskning viser at flere lærere er usikre og føler seg alene om å beslutte hvordan de best kan undervise 22. juli som tema, men også at de i disse tilfellene ofte støtter seg på kolleger.<sup>116</sup> Nina er den eneste læreren jeg

---

<sup>116</sup> Anker & Lippe, ‘‘Når terror ties i hjel’’. Artikkelen fra 2015 finner at lærere fire år etter 22. juli underviser temaet i liten grad, og utviklingen oppdateres med lignende funn i et intervju med Lippe i 2020: Jelstad, ‘‘La elevene utforske egne meninger’’

intervjuer som tar opp 22. juli som et tema hun har problem med, men det betyr ikke at de andre lærerne ikke opplever tema som vanskelig. Flesteparten begynte som lærer i etterkant av at terroren fant sted, men forteller at de får tips og råd på kontroversielle temaer generelt fra kolleger. Men lærerne jeg intervjuer kan også farges av å være de mer utadvendte, som tar initiativ til å svare på prosjektinvitasjon, og liker å diskutere skolepraksis med både meg og andre lærere. Disse kan altså trolig gi en skeivhet i hvor typisk det er for lærere å drøfte og diskutere kontroversielle temaer både med kolleger og elever.

#### 4.11 Avsluttende refleksjoner over skolens og lærerens mål

Gjennom kapittel 4 har jeg diskutert de sentrale utfordringene og verdiene med å undervise i kontroversielle temaer. Lærerne har flere ulike mål med slik undervisning, ulike mål de uttrykker er utfordrende å balansere. En sentral utfordring er å lage et klasserom som både er åpent for at alle skal kunne uttrykke seg fritt, og samtidig kunne beholde roen for effektiv undervisning. Forskning finner at lærere ofte må balansere dette med også å forebygge og konfrontere ekstreme holdninger, og samtidig bygge tillit mellom seg selv og elevene.<sup>117</sup> Lærerne uttrykker de samme målene for sin undervisning.

Andre lærerundersøkelser viser at lærere ofte er effektive i å ta tak i elevers ekstreme meninger på individuell basis, men har større utfordringer med å håndtere det samme i en hel klasse.<sup>118</sup> Lærerne jeg intervjuer uttrykker at mange elever virker å ikke være klar for de mer kontroversielle temaene, og velger derfor å først danne elevene til å mestre slike diskusjoner med rasjonell, forskningsbasert argumentasjon. Europarådets mål er at elever som uttrykker ‘‘fornuftige meninger’’ alltid skal kunne delta i diskusjon.<sup>119</sup> Altså skal klasserommet alltid være åpent for diskusjoner når elevene deltar med rasjonelle bidrag.

I tidligere kapitler 3.2 og 4.2 uttrykker lærerne at deres autoritet i klasserommet er viktig for å stoppe kontraproduktive diskusjoner og krenkende holdninger. Men lærerne opplever også i stor grad at elevene må dannes underveis til å kunne holde disse gode diskusjonene.

Europarådet fremhever lærerens rolle som ordstyrer i klasserommet, og at det må settes regler

---

<sup>117</sup> Goldschmidt-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 54-55

Boken finner at det internasjonalt har vært større fokus på å overvåke ekstreme meninger de siste tjue årene, i tandem med økt fokus på og bekymring for terror.

<sup>118</sup> Goldschmidt-Gjerløw, *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 66-67

<sup>119</sup> Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 19

mellom elever og lærer på hvordan ha gode diskusjoner.<sup>120</sup> Her er det spesielt viktig at elevene er med på å sette og forstå grenser, og lærerne jeg intervjuer uttrykker de samme målene om saklige diskusjoner. For historiefaget er det likevel vanskelig å gjøre dette dersom elevene ikke har fått nok opplæring i både kritisk tenkning og historiske fakta til å kunne drive diskusjonen selv.

---

<sup>120</sup> Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 19.

## Kapittel 5 Implikasjoner for læreryrket

Denne oppgaven har undersøkt læreres erfaringer i norske videregående skoler ut fra følgende problemstilling:

*“Hvilke erfaringer har lærere ved norske videregående skoler i møte med kontroversielle temaer i skolehverdagen? Hva opplever de er utfordrende eller verdifullt med undervisning av slike temaer?”*

Med et spesielt fokus på historiefaget har jeg sett på hvilke temaer lærerne regner som kontroversielle, målet med og utviklingen av disse i skolen, samt hvor godt lærerne føler seg forberedt på slik undervisning. Dette kapitlet vil oppsummere de ulike funnene gjennom prosjektet, med særlig vekt på å holde disse opp mot perspektiver fra tidligere forskning, som jeg diskuterte i kapittel 1. Til slutt vil jeg reflektere over hvilke implikasjoner dette har for skolen og lærerrollen.

Hva opplever lærerne og elevene som kontroversielle temaer? Lærernes erfaringer med dette avhenger av hva de i det hele tatt regner som kontroversielt, og hvilke fellestrekk som merkes blant temaer i undervisning som oppfattes slik. Blant lærerne jeg intervjuer er det temaer som samfunnet er splittet over som er mest typisk diskutert som kontroversielle i undervisningen. Lærernes syn på hva som er kontroversielt har mange likhetstrekk til hvordan Stradling definerer kontroversielle temaer, en definisjon som fortsatt er relevant for feltet.<sup>121</sup> Blant annet ser lærerne også klassen som et eget samfunn som kan være splittet på enkelte saker. Lærerne opplever også at elevers bakgrunn, liv og identitet kan gjøre temaer personlige og sensitive, og uttrykker at de er redd for å trække elevene på tærne. De opplever også at de mer utfordrende temaene er dem hvor det kommer frem sterke følelser.<sup>122</sup>

Noen av lærerne forteller de av og til vil vurdere undervisningen etter epistemiske krav, hvor temaer undervises lukket dersom det er rasjonelle, forskningsbaserte grunner til å gjøre slik.<sup>123</sup> Men flere av lærerne har også samme kritikken som Nocera, Hess og Lippe mot det

---

<sup>121</sup> Stradling, “The teaching of controversial issues: an evaluation”, 121

<sup>122</sup> Goldschmidt-Gjerløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 13. Flere av lærernes beskrivelser av slike temaer passer med bokens tre typer kontroversielle temaer.

<sup>123</sup> Dearden, *Theory and practice in education*.

Hand, “Should we teach homosexuality as a controversial issue?”

Hand, “What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion”



epistemiske kriterium, og mener et slikt krav vil utelate viktige nyanser og diskusjoner.<sup>124</sup>

Flere av lærerne forteller at de ofte må gi plass til, verdsette og inkludere meninger som kanskje ikke virker rasjonelle og forskningsbaserte.

Jeg finner at det ofte er utfordrende for lærere å gripe nøyaktig hva som gjør noe kontroversielt. I forhold til kriterium-debatten som omringer feltet, opplever lærerne at kontroversielle temaer har mange nyanser. Temaer blir kontroversielle av flere ulike grunner, og det er derfor utfordrende å lage overordnede metoder og regler som kan håndtere hvert enkelt tilfelle.<sup>125</sup> Som vi ser i både kapittel 4.10 og tidligere forskning, er ikke alltid opplæringen tilstrekkelig for å håndtere kontroversielle temaer.<sup>126</sup> Her blir det heller lagt vekt på erfaring og pedagogisk klokskap.

For lærerne blir kontroversielle temaer utfordrende når elevene reagerer på uenighet med umodne holdninger eller personangrep, som kan føre til kontraproduktive diskusjoner. Ikke alle elevene er klar for alle diskusjoner, og lærerne legger vekt på å først danne elevene til å tenke kritisk og ha respekt for andres meninger. Flere av lærerne merker elever oftere enn før prøver å ta andre for å ha mindre politisk korrekte meninger, og tilskriver andre meninger basert på overfladiske trekk. Flere lærere bekymrer seg over denne trenden, og merker det er til hinder for diskusjonen når de "blir arrestert på alt", slik Knut uttrykker det. Flere av dem kaller det de ser i klasserommet en voksende "cancel-culture". Lærerne ønsker å motarbeide dette blant annet ved å fokusere på at elevene skal utvikle demokratiske tankemåter og et raust menneskesyn, samt tenke på klasserommet som et uenighetsfelleskap.<sup>127</sup> Lærere som har undervist lenge forteller at selv om hvilke temaer som oppfattes kontroversielle forandrer seg over tid, er det ikke nødvendigvis flere eller færre av dem. Det de derimot merker, er at elevene oftere uttrykker seg negativt til motstridende meninger, og at det er blitt en vanligere respons å ønske å slippe ubehageligheter. Bekymringen for flere lærere, både nyutdannede og erfarne, er at man ender opp i hva de kaller et "krenkehysteri".

Flere av lærerne jeg intervjuer fremhever kontroversielle temaer som en ressurs og et verktøy for verdifulle diskusjoner. I likhet med hvordan Stradling så muligheten for temaer som dette,

---

<sup>124</sup> Nocera, "Teaching Controversy in Moral Education: A Critique of the Epistemic Criterion" Hess & McAvoy, *The Political Classroom*

Lippe, "Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision"

<sup>125</sup> Nocera, "Teaching Controversy in Moral Education: A Critique of the Epistemic Criterion" Hess, *Controversy in the Classroom*, 122

Sætra, "Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate"

<sup>126</sup> Goldschmidt-Gjøløw mfl., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. 17

<sup>127</sup> Iversen, *Uenighetsfelleskap*, 166. Lærernes ønsker for undervisningen skildrer mange av de samme målene fra Iversens bok.

ønsker også lærere å bruke kontroversielle temaer for å lære elever ikke bare om temaet selv, men også akademiske, sosiale og kritiske ferdigheter.<sup>128</sup> Slik lærerne ser det, kan undervisning i kontroversielle temaer gi elevene mulighet til å lære viktige demokratiske tankemåter, som toleranse for andre. I likhet med tidligere forskning er målet at elever skal se uenighet som verdifullt, og respektere andres syn.<sup>129</sup> Lærere som Finn og Sanne merker også at kontroversielle temaer typisk engasjerer elevene mer, og ønsker spesielt å ta nytte av dette for historiefaget, som de opplever elevene ofte forventer skal være kjedelig.

Lærerne forteller også at de setter pris på å utfordre elevene til debatt, og introduserer ofte motstridende meninger og syn til diskusjonene for å få liv i undervisningen. Dette kan derimot bli utfordrende når elever ikke skiller mellom lærerens meninger og holdningene de utsetter elevene for gjennom undervisningen. Lærerne forteller også at det er utfordrende å finne balansen mellom å være en nøytral ordstyrer, men samtidig også en autoritet som passer på at skolens og demokratiets verdier ikke undergraves.

Kontroversielle temaer spiller altså en rolle i den demokratiske danningen av elevene, og lærerne ønsker å åpne mest mulig for diskusjoner, slik at elevene får et mangfold av ideer i klasserommet som de må forholde seg til. Med nye læreplaner har lærerne hatt et større fokus på å få frem perspektiver enn før i undervisningen, spesielt i historiefaget. Men som jeg finner i kapittel 4.4 opplever flere lærere det at dette skiftet kommer med nye utfordringer. Mer vekt på å arbeide med kritisk tenkning og til å se fortiden som ulike fortellinger oppleves svært nyttig, men også utfordrende med henblikk på fagets omfang. Lærere som Finn, Lasse og Sanne uttrykker alle at elevene mangler grunnkunnskaper og historiske fakta for å kunne diskutere kontroversielle og kompliserte temaer i historiefaget. Den større utfordringen for alle lærerne er balansen mellom å lære elevene fakta, engasjere dem med diskusjon, og samtidig utvikle kritisk og demokratisk tenkning. Alle målene er viktige for faget, men en skjevfordeling blir problematisk. For flere av lærerne oppleves det som pendelen har gått for langt mot historie som et diskusjonsfag, og at mange elever mangler grunnkunnskapene til å i det hele tatt diskutere mange kontroversielle temaer. Bekymringen er at historiefaget er på vei til å miste det de oppfatter sin særegenhet.

---

<sup>128</sup> Stradling, "The teaching of controversial issues: an evaluation", 123

<sup>129</sup> Rangnes & Ravneberg, "Lærerstudenters refleksjoner om risikofylte temaer" Iversen, *Uenighetsfelleskap*, 62

Hess, *Controversy in the Classroom*, 35

Lippe, "Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision", 400

Kerr & Huddleston, *Å undervise i kontroversielle tema*, 14-15.



## Litteraturliste

Anker, Trine & Marie Von Der Lippe. "Tid for terror, Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning". *Prismet* 67, no. 4 (2016): 261-272, DOI: <https://doi.org/10.5617/pri.4478>

Anker, Trine & Marie Von Der Lippe. "Når terror ties i hjel, En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 99, no. 2 (2015): 85-96, DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>

Bîrzéa, César. *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Council of Europe: Strasbourg, 2000.

Breivega, Kjersti Maria Rongen, Toril Eskeland Rangnes , Tobias Christoph Werler. "Demokratisk danning i skole og undervisning". I *Demokratisk danning i skolen*, redigert av Kjersti Maria Rongen Breivega og Toril Eskeland Rangnes, 15-33. Oslo: Universitetsforlaget, 2019.

Bremborg, Anna Davidsson. "Interviewing". i *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*, redigert av Michael Stausberg, Steven Engler, 310-322. Oxford, Routledge, 2011.

Bryman, Alan. *Social research methods*. 5. utg. Oxford university press: Oxford, 2016.

Chinga-Ramirez, Carla. *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselvers erfaringer med å være*. Ph.d. avhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. 2015

Dearden, R. F. *Theory and practice in education*. Oxford: Routledge, 1984.

Drageset, Sigrunn & Sidsel Ellingsen. ‘‘Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju’’. *Sykepleien Forskning* 5, no. 4 (2010): 332-335. DOI: <https://doi.org/10.4220/sykepleief.2011.0027>

Dyrendal, Asbjørn & Daniel Jolley. ‘‘Conspiracy Theories in the Classroom: Problems and Potential Solutions’’ *Religions* 11, no. 10: 494. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel11100494>

Eikeland, Halvdan. *Historie og demokratisk dannelse*. Portal: Kristiansand, 2013.

Eikeland, Halvdan. *Norske lærebøker i historie som redskaper i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess*. Høgskolen i Vestfold: Tønsberg, 2004.

Glaser, Barney G. & Anselm L. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. London: Aldine, 1967.

Goldschmidt-Gjerløw, Beate, Kristin Gregers Eriksen, Mari Kristine Jore (red.) *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2022.

Grove, Knut, Jan Heiret. ‘‘Å jobbe med munnlege kjelder’’. I *Historikerens arbeidsmåter*, redigert av Teemu Ryymin, 122-147. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.

Kerr, David, Ted Huddleston. *Å undervise i kontroversielle tema*. Oversatt av Silje Berggrav. Oslo: Council of Europe/Utdanningsdirektoratet, 2017.

Hand, Michael. ‘‘Should We Teach Homosexuality as a Controversial Issue?’’. *Theory and Research in Education* 5, no. 1 (Mars 2007): 69-86. DOI: 10.1177/1477878507073614

Hand, Michael. ‘‘What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion’’. *Educational Theory* 58, no. 2 (2. April 2008): 213-228

Heiret, Jan. ‘‘Hva kan vi vite om det norske holocaust? En analyse av Michelet-debatten’’. *Historisk Tidsskrift*, 102, no. 1 (mars 2023): 7-26

Hess, Diana. *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge, 2009.

Hess, Diana & Paula McAvoy. *The Political Classroom – Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge, 2015.

Iversen, Lars Laird. *Uenighetsfelleskap – Blikk på demokratisk samhandling*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2021.

Jelstad, Jørgen, ‘‘Råd til lærerne som underviser i kontroversielle tema: La elevene utforske egne meninger’’. *Utdanningsnytt*. 11.11.2020. (Hentet 28.04.2023)

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

Kvale, Steinar, Svend Brinkmann. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2015.

Kunnskapsdepartementet. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, 2017.

Lilleskare, Markus. *Konspirasjonsteorier i religion og etikk: opplevd utbredelse, utfordringer og relevans*. Masteroppgave. Universitetet i Bergen. 2021

Lund, Erik. *Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere*. 6. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.

Melve, Leidulf, Teemu Ryymin (red.). *Historikerens arbeidsmåter*. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.

Moldrheim, Solveig. *Fordoms makt*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Bergen. 2021

Nilssen, Vivi Lisbeth. *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget, 2012

Nocera, Amato. "Teaching controversy in moral education: A critique of the epistemic criterion". *Philosophy of Education Society* (Yearbook 2013): 67-75.

Nordgren, Kenneth. *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i mångkulturella Sverige*. Ph.D.-avhandling. Karlstad universitet. 2006

NRK.no. "Andrew Tate arrestert i Romania" Sist oppdatert: 21.04.2023.  
<https://www.nrk.no/nyheter/andrew-tate-arrestert-i-romania-1.16237799>

Nygård, Marita. "Vi må aldri glemme..." Holocaustdagen som arena for erindring om utryddelsen av de europeiske jødene blant skoleungdom i Norge." *DIN -- Tidskrift for religion og kultur*, no. 2 (2019): 87-112.

Stradling, Robert. "The Teaching of Controversial Issues: an evaluation". *Educational Review* 36, no. 2 (1984): 121-129. DOI: 10.1080/0013191840360202

Sætra, Emil. "Discussing controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65, no. 2 (2021): 345-357. DOI: 10.1080/00313831.2019.1705897

Sætra, Emil. "Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate". *Journal of Philosophy of Education*, 53, no. 2 (4. Juli 2019): 323-339.

Rachlew, Asbjørn, Geir-Egil Løken & Svein Tore Bergestuen. *Den profesjonelle samtalen: en forskningsbasert intervjuetodikk for alle som stiller spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.

Rangnes, Toril Eskeland, Bodil Ravneberg. "Lærerstudenters refleksjoner om risikofylte temaer". I *Demokratisk danning i skolen*, redigert av Kjersti Maria Rongen Breivega og Toril Eskeland Rangnes, 187-202. Oslo: Universitetsforlaget, 2019.

Regjeringen. "Pressemelding: Nytt undervisningstilbud om 22. juli-hendelsene". (6.9.2016)  
Hentet 3.4.2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kmd/pressemeldinger/2016/nytt-undervisningstilbud-om-22.-juli-hendelsene/id2510560/>



Scott, W. Joan. ‘‘The Evidence of Experience’’. I *Critical Inquiry*, vol. 17, no. 4, 773-797. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

Tjora, Aksel. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2018.

Von Der Lippe, Marie. ‘‘Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision’’. *British Journal of Religious Education* 43, no. 4 (2019): 400-410, DOI: 10.1080/01415200.2019.1638227

Utdanningsdirektoratet, ‘‘Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)’’. 2020. Hentet 17.02.2023 fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Utdanningsdirektoratet, ‘‘Læreplan i samfunnskunnskap – Fellesfag Vg1/Vg2 (SAK01-01)’’. 2020. Hentet 17.02.2023 fra: <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>

Warnick, Bryan R. & D. Spencer Smith. ‘‘The Controversy Over Controversies: A Plea for Flexibility and for ‘‘Soft-Directive’’ Teaching’’. *Educational Theory* 64, no. 3 (2014): 227-244, DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12059>

# Vedlegg

## Vedlegg #1: Godkjenning fra Sikt, tidligere NSD



[Meldeskjema](#) / [Kontroversielle Temaer i Skolen](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

790788

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

06.09.2022

**Prosjekttittel**

Kontroversielle Temaer i Skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

**Prosjektansvarlig**

Christian Sæle

**Student**

Lars Toppe

**Prosjektperiode**

22.08.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

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

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

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

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg #2: Intervjuguide

### Innledning

- Takk for at du stiller!
- Skriftlig samtykke.
- Hvorfor utføres intervjuet?  
Forskning på læreres erfaringer med kontroversielle temaer i undervisningen, om de får nok opplæring til dette og om slike temaer har blitt vanskeligere å undervise i.
- Anonymitet.  
Avklare at svarene vil aidentifisere navn og skolens navn, og alle forbindelser vil anonymiseres helt ved prosjektets slutt. Påminne bruk av lydopptak, og deltakers rettigheter på sine personopplysninger. Tillatelse vil være gitt av UiB og NSD.
- Innhold.  
Gjennom intervjuet vil jeg spørre litt om deg selv, og så åpne for dine erfaringer i læreryrket, hvor du selv kan velge hvor mye du ønsker å svare på de ulike spørsmålene.
- Tid.  
Intervjuet er planlagt på om lag en time, men dersom du har tid og ønske kan dette utvides.

### Spørsmål

Intervjuet vil være semi-strukturert, hvor noen spørsmål, dersom aktuelt, vil kunne stilles i ulik rekkefølge fra intervju til intervju. Strukturen vil være åpen for å la deltakeren ta ordet og styre diskusjonen dersom de har fortellinger om erfaringen som kan svare på flere spørsmål.

- For å starte; hvor lenge har du jobbet som lærer?
  - Hvor lenge som lærer i de ulike fagene du underviser? (Historie, og ...)

Hovedspørsmål:

- Hva definerer du som kontroversielle temaer?
  - Hva tenker du på når du velger å undervise noen temaer annerledes enn andre?
  - Tror du din definisjon skiller seg fra elevene?
- Har du i undervisningen opplevd at noen temaer er vanskeligere, eller mer kontroversielle å ta opp enn andre?

- Hvilke metoder har du funnet for å håndtere slike temaer?
- Hva er målet ditt når du tar opp et slikt tema?
  - Er dette viktige deler av pensum? Eller noe du mener elevene burde drøfte?
  - Hva synes du om å utfordre elevene som pedagogisk strategi?
- Er det noen temaer du velger å unngå?
- Har reaksjonen på noen av temaene vi har snakket om forandret seg gjennom din erfaring som lærer?
- Føler du at du har fått nok opplæring til å ta deg av kontroversielle temaer?
  - Har du fått tilbud om etterutdanning?

#### Videre spørsmål, der relevant

- Har det vært temaer du forventet skulle skape debatt, som ikke gjorde det?
  - Hvorfor tror du det var slik? Hvorfor ikke?
- Jeg har tidligere spurt om det er noen temaer som er vanskeligere enn før. Har du merket noe av det motsatte, hvor noen temaer er mindre i strid enn før?
- Har du opplevd at elever tar med seg konspirasjonsstenking inn i (historie-)timene?

#### Avslutning

- Er det noe mer du vil si eller legge til?
- Hvis du skulle velge tre ting som er spesielt utfordrende om temaet, hva ville det vært?
- Takk for at du stilte opp!

## Vil du delta i forskningsprosjektet Kontroversielle temaer i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke utfordringer lærere møter i undervisningen av kontroversielle temaer i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Dette er et masterprosjekt med mål om å undersøke undervisningen av kontroversielle temaer i norske skoler. Sentrale spørsmål er hvilke utfordringer lærere møter, hvilke metoder de bruker for undervisningen og om det er tilstrekkelig opplæring for denne typen undervisning.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Undersøkelsen er rettet mot lærere ved norske videregående skoler. Som masterprosjekt vil det begrenses til på om lag åtte intervjuer. Lærere er valgt ut med spesielt historiefag og sosialfag i fokus.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Gjennom dette vil du få sjansen til å fortelle om erfaringer og tanker om undervisningspraksis. Intervjuet vil vare ca. 1 time. Svarene vil bli tatt opp og transkribert. Svarene dine vil aidentifiseres til en grad for å bevare din anonymitet, og personopplysninger slettes ved prosjektslutt.

### 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.

Ved Universitetet i Bergen vil det bare være masterstudenten og veileder som har tilgang på dine opplysninger. Informasjonen du vil gi vil anonymiseres med falske navn på deg og skolen du underviser hos, hvor faktiske navn bare skrives ned på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonene basert på annet enn erfaringene du forteller om.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ved slutten av vårsemester 2023. Identifiserende opplysninger som navn og opptak vil da slettes. Notater fra intervjuer i form av transkripsjoner vil på samme tidspunkt anonymiseres helt, og lagres av studenten for eventuelle oppfølgingsstudier.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Bergen ved veileder for prosjektet, Christian Sæle, ved [Christian.Sele@uib.no](mailto:Christian.Sele@uib.no).
- Vårt personvernombud: Universitetet i Bergens personvernombud, kontaktperson Janecke Helene Veim, ved [personvernombud@uib.no](mailto:personvernombud@uib.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Christian Sæle  
(Forsker/veileder)

Lars Toppe

---

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i et intervju på minst 1 time.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)