

Kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisning

ANDERS G. KJØSTVEDT

(PEER REVIEWED)

Abstract

Kontroversielle spørsmål har en naturlig – og kanskje også helt nødvendig – plass i skolens demokratiundervisning. Flere forskere og fagdidaktikere har argumentert for viktigheten av at elevene øver seg i å forholde seg til kontroversielle spørsmål, inkludert å diskutere dem i klasserommet. Men hvilke didaktiske implikasjoner har denne innsikten, og hvordan kan vi omsette den i praktisk undervisning?

I forskningen som presenteres her har vi undersøkt hvordan samfunnsfaglærere ved fire norske ungdomsskoler forholder seg til og inkluderer kontroversielle spørsmål i sin demokratiundervisning. Gjennom intervjuer med 16 lærere avtegner det seg flere likheter, men samtidig også betydelige og viktige forskjeller. De lærerne som har større åpenhet og bevissthet over for kontroversielle spørsmål, og som kun i liten grad vektlegger det emosjonelle aspektet ved det kontroversielle, kan ha en utjevnende effekt på hvordan sosiale bakgrunnsfaktorer påvirker elevenes politiske mestringstro.

Konklusjonen er derfor at det er verdt å undersøke nærmere hvordan vektlegging av det empiriske og politiske kriteriet for hva som gjør noe kontroversielt kan bidra til at elevene utvikler sin politiske mestringstro, og hvordan en sterkere fagliggjøring av det kontroversielle har noen fordeler sammenlignet med en tilnærming som i stor grad vektlegger de emosjonelle aspektene ved kontroversielle spørsmål.

Innledning

Det er stor enighet blant forskere og fagdidaktikere om at kontroversielle spørsmål har en naturlig – for ikke å si helt nødvendig – plass i skolens samfunnsfagundervisning. Dette er kanskje aller viktigst innen det vi kan anse som en av samfunnsfagets virkelige kjerneoppgaver: å forberede barn og unge til demokratisk deltakelse (Ljunggren mfl., 2015; Noddings & Brooks, 2017; Zimmermann & Robertson, 2017). Særlig vektlegges det at klasserommet blir en arena hvor elever får kjennskap til og utforsker kontroversielle samfunnsspørsmål, og at de får erfaring med at andre kan ha andre perspektiver og synspunkter enn dem selv (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2015). Men hva snakker vi egentlig om, når vi sier at det er viktig å inkludere kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen? Hvordan kan vi overføre denne kunnskapen til samfunnsfagdidaktiske innsikter, og til praktisk undervisning i skolen?

I denne artikkelen diskuterer jeg hvordan kontroversielle spørsmål kan inkluderes i skolens samfunnsfagundervisning. Jeg baserer meg på funn fra et nylig avsluttet forskningsprosjekt, som henter sin empiri fra intervjuer med elever og lærere i den norske ungdomsskolen (årstrinn 9). Et av de sentrale omdreiningspunktene i prosjektet var konseptet *politisk mestringstro*. Kort sagt, så er politisk mestringstro den subjektive tro hver enkelt av oss har på vår evne til å delta i demokratiske prosesser og til å gjøre vår stemme hørt (Sohl & Arensmeier, 2015; Levy, 2018). Blant norske ungdomsskoleelever er det nettopp den politiske mestringstroen som i størst grad påvirker framtidig demokratisk deltakelse, mer enn både kunnskap, ferdigheter og holdninger (Huang mfl., 2017; Ødegård & Svagård, 2018). Lignende sammenhenger ser vi i andre land (Blaskó mfl., 2019; Isac mfl., 2014; Vecchione mfl., 2014), og det er derfor ikke overraskende at mange forskere anbefaler at demokratiundervisningen i skolen i større grad skal fokusere på å utvikle elevenes politiske mestringstro (Knowles & McCafferty-Wright, 2015; Hoskins & Janmaat, 2019; Maurissen, 2020). Det er imidlertid et problem, og det er at ungdommenes politiske mestringstro i stor grad er formet av grunnleggende sosiale faktorer som sosioøkonomisk status og kjønn. Blant norske ungdommer har, ikke overraskende, de med høy sosioøkonomisk status markert høyere politisk mestringstro enn de med lav, samtidig som jenter har betydelig høyere enn gutter (Huang mfl., 2017;

Ødegård & Svagård, 2018). Vi risikerer med andre ord at skolen reproducerer allerede eksisterende sosiale skiller mellom ulike elevgrupper, og det er derfor behov for en didaktisk tilnærming som utjevner, snarere enn forsterker, de sosiale skillelinjene i ungdommers politiske mestringstro.

I studien som denne artikkelen bygger på intervjuet vi 16 samfunnsfagslærere ved fire ulike ungdomsskoler i Norge om deres demokratiundervisning. Basert på funnene i forskningsprosjektet, kan det virke som at bestemte tilnærminger til og anvendelser av kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen kan legge til rette for at de sosiale skillelinjene i ungdommers politiske mestringstro får mindre betydning. Vi kan selvsagt ikke peke på kausale sammenhenger, men våre resultater antyder likevel tydelig at større åpenhet og bevissthet overfor det å inkludere det kontroversielle i undervisningen kan ha en påvirkning, og særlig dersom vi også legger til grunn hva lærerne vektlegger når de reflekterer over hva som gjør noe kontroversielt.

Viktigheten av kontroversielle spørsmål

Et av de fremste og tydeligst formulerte målene med den norske grunnskolen (årstrinn 1-10) er å forberede elevene til demokratisk deltakelse. I den nyeste læreplanrevisjonen i 2020 – *Fagfornyelsen* – er skolens demokratimandat styrket og «Demokrati og medborgerskap» er framhevet som ett av tre tverrfaglige temaer som skal prege alt arbeid i skolen (KD, 2017). Skolefaget samfunnsfag, som i den norske grunnskolen undervises på alle trinn og er et fag sammensatt av tre fagtradisjoner – historie, geografi og samfunnsvitenskap – er gitt et særlig ansvar for skolens demokratiundervisning (KD, 2019). Både i kompetansemålene og i de overordnede beskrivelsene av og forventningene til samfunnsfaget understrekes fagets rolle i å utvikle den demokratiske handlingskompetansen hos elevene. I tillegg til kunnskap om demokratiske prosesser og institusjoner, vektlegger den norske læreplanen i samfunnsfag framfor alt elevenes evne til diskusjon og meningsutveksling som en avgjørende del av demokratiundervisningen. Gjennom skolegangen forventes det helt eksplisitt at elevene skal øve på sin evne til å gjøre seg opp en mening, ta ordet og delta i diskusjoner. I tillegg skal de lære seg å respektere sine medelevers meninger og synspunk-

ter, slik at de kan delta i diskusjoner uten å henfalle til personangrep eller sjikane (KD, 2019).

Verken i den overordnede del av læreplanen eller i den fagspesifikke for samfunnsfag nevnes viktigheten av kontroversielle spørsmål. Det er kanskje litt overraskende, siden de begge i så stor grad vektlegger meningsdanning og diskusjon. I den toneangivende forskningslitteraturen pekes det på en rekke årsaker til at kontroversielle spørsmål bør inneha en naturlig og sentral rolle i demokratiundervisningen.

I den amerikanske forskningstradisjonen understrekes ofte viktigheten av at skolen er en helt avgjørende arena for å erfare et mangfold av perspektiver og synspunkter. I et stadig mer polarisert og splittet amerikansk samfunn, har utdanningsforskere som Diana E. Hess og Paula McAvoy argumentert for at skolen i større grad må inkludere reelle diskusjoner av kontroversielle spørsmål, da svært mange av elevene ikke vil få muligheten til å diskutere med de som er uenige med dem selv senere i livet (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2015). Klasserommet blir derfor et naturlig møtested for ulike erfaringer og meninger, hvor elevene får helt nødvendig erfaring med et mangfold av perspektiver. Ved å inkludere autentiske kontroversielle spørsmål, det vil si samfunnsspørsmål som det reelt sett er uenighet om i samfunnet, får elevene innsikt i at disse spørsmålene ikke er avklart en gang for alle, men at de tvert imot er gjenstand for kontinuerlige forhandlinger, og kan dermed også påvirkes og endres (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2015). Andre amerikanske forskere, som Noddings & Brooks (2017) og Zimmermann & Robertson (2017), ser også inkludering av kontroversielle spørsmål i klasserommet som en helt nødvendig respons på økende polarisering, og at skolen bør være en arena hvor barn og unge får anledning til å diskutere komplekse og utfordrende samfunnsspørsmål. For dem har dette også et klart moralsk aspekt, og de argumenterer for at en inkludering av reelle kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen vil kunne bidra til et mer rettferdig samfunn.

Også i en skandinavisk forskningstradisjon argumenteres det for at det å inkludere kontroversielle spørsmål bør være en viktig del av skolens demokratiundervisning, og at møtet med et mangfold av perspektiver er en avgjørende del av dette. Elever som bryner seg på kontroversielle spørsmål i undervisningen utvikler ikke bare nye kunnskaper om viktige samfunns-

spørsmål, de trenes også i å bryte sine individuelle meninger og subjektive erfaringer i et fellesskap hvor ikke alle nødvendigvis mener det samme (Ljunggren mfl., 2015). Da oppøver ikke elevene bare sin egen evne til argumentasjon og perspektivmangfold, de kan også få større selvinnsikt i egne ståsteder og erfaringer (Ljunggren, 2015). Diskusjoner av kontroversielle spørsmål bør ifølge den svenske pedagogen og utdanningsforskeren Tomas Englund ta tak i og bygge videre på elevenes engasjement og motivasjon (Englund, 2015), mens Carsten Ljunggren mener at diskusjoner av kontroversielle spørsmål bør ha et deliberativt preg, hvor elevene først og fremst forsøker å sette seg inn i perspektivene til de andre (Ljunggren, 2015). Helt nylig har Hildegunn Juulsgaard Johannesen (2024) på sin side argumentert for at det bør legges større vekt på hvordan det sosiale samspillet i klasserommet påvirker hva elever opplever som kontroversielt.

I inkluderingen av kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen spiller læreren en helt avgjørende rolle. Særlig gjelder dette lærerens forhold til hvilke kontroversielle spørsmål som introduseres i klasserommet, hvordan de rammes inn og hvordan de faktisk inkluderes i undervisningen. Flere studier har pekt på at skandinaviske lærere gjerne unnviker det kontroversielle, og at de av ulike årsaker begrenser hvilke kontroversielle spørsmål som skal få innpass i deres klasserom (Anker & von der Lippe, 2018; Ojala, 2019), spesielt når lærerne frykter at tematikken er for utfordrende eller sensitiv for elevene (Blennow, 2021; Larsson & Larsson, 2021).

Andre studier fra den skandinaviske skolen viser at lærere inntar ulike roller i arbeidet med kontroversielle spørsmål i klasserommet, og hvor posisjoneringen kan variere fra ren avvísning av kontroversielle spørsmål til en rolle hvor læreren formidler hva elevene bør mene om et tema (Ljunggren, 2015; Unemar Öst, 2015). Nyere forskning argumenterer for at skandinaviske lærere inntar mange ulike roller, fra fornektelse eller unnvikelse av et kontroversielt spørsmål, til provokasjon, representasjon av ulike perspektiv og strategier for å skape empati hos elevene (Flensner, 2020). Som en løsning på mange læreres usikkerhet på hvordan de skal forholde seg til kontroversielle spørsmål i undervisningen har det blitt anbefalt at lærerne bør forholde seg til anbefalingene i Beutelsbach-konsensusen: å ikke overvelde elevene med egne overbevisninger og

synspunkter, og å behandle det som er kontroversielt i samfunnet som reelle kontroversielle spørsmål også i undervisningen (Christensen & Grammes, 2021).

Hva gjør et spørsmål kontroversielt?

Til tross for stor enighet om de positive sidene ved å inkludere kontroversielle spørsmål som en del av demokratiundervisningen i skolen, er det mindre enighet om hva som faktisk gjør et spørsmål kontroversielt, ut over at kontroversielle spørsmål ofte er kontekstbetinget og vil oppfattes ulikt av ulike aktører i ulike sammenhenger (Hess & McAvoy, 2015; Sætra, 2019).

I forskningsprosjektet hvor empirien til denne artikkelen er hentet fra var vi opptatt av å undersøke læreres refleksjoner over hvilken rolle kontroversielle spørsmål har i undervisningen, og hva de vektlegger ved et tema eller et spørsmål som etter deres oppfatning gjør det kontroversielt. Det gjorde det mulig for oss å kvalitativt analysere ulike tilnærminger til kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen, og hvordan forståelsen av hva som gjør noe kontroversielt henger sammen med i hvilken grad lærerne tillot kontroversielle spørsmål i sin undervisning.

I forskningsprosjektet benyttet vi oss av fire ulike forståelser av hva som gjør noe kontroversielt: det behavioristiske, det epistemiske, det politiske og det emosjonelle kriteriet. I den *behavioristiske* forståelsen anses alle spørsmål det er uenighet om som kontroversielle. En slik tilnærming ivaretar det kontekstuelle ved kontroversielle spørsmål, men er samtidig så bred og lite avgrenset at den har liten anvendelse i praksis (Yacek, 2018). Den *epistemiske* forståelsen ble i utgangspunktet utviklet som kritikk av den behavioristiske tilnærmingen, og presiserer at uenighetene må være begrunnet i rasjonalitet og vitenskapelighet for at de skal kunne være gyldige (Hand, 2008, 2013; Yacek, 2018). I den *politiske* forståelsen anses også det kontroversielle som noe som er dypt splittende, men hvor uenighetene er basert på ulike politiske eller verdimeslige ståsteder, vel og merke med et krav om at de ulike verdisyne er innenfor hva som er akseptert i et åpent og liberalt demokrati (Hess & McAvoy, 2014; Yacek, 2018). Til sist, så sier den *emosjonelle* forståelsen at det som gjør noe kontroversielt er følelsene som er knyttet til et spørsmål eller tema, og hvor det er graden

av emosjonelle reaksjoner som avgjør om noe er kontroversielt eller ikke (Kerr & Huddleston, 2016).

Slike identifiseringer av spesifikke kriterier for hva som gjør noe kontroversielt kan på ett overordnet nivå være et viktig hjelpemiddel for de som underviser om samfunnsspørsmål i skolen. Da er det også avgjørende at kritikken av disse distinksjonene også kommer fram. Mens den epistemiske forståelsen kritiseres for å være for opptatt av rasjonalitet (Bertucio, 2016; Sætra, 2019), blir både det epistemiske og politiske kriteriet kritisert for å ikke ta klasseromskonteksten og elevenes forutsetninger tilstrekkelig på alvor (Garrett, 2017). I sin enkelthet kan det behavioristiske kriteriet fint tilpasses ulike kontekster og være intuitivt lett å forstå, men har i praksis ingen reell forklaringskraft da det i realiteten gjør alt kontroversielt (Yacek, 2018). Et kriterie som utelukkende vektlegger emosjonelle aspekter kan også være meningsfylt for praksisen i klasserommet, men kan samtidig virke begrensende på hva som inkluderes i undervisningen, slik at sentrale samfunnsspørsmål kan bli stående ubørt (Blennow, 2021; Larsson & Larsson, 2021).

Det er ikke artikkelens formål å avgjøre hvordan lærere skal eller bør undervise om kontroversielle spørsmål, men snarere å anlegge en pragmatisk og didaktisk rettet diskusjon om hvordan lærere på ulikt vis kan forholde seg til det kontroversielle i sin undervisning. Jeg benytter derfor de ulike kriteriene som en form for forenklete idealtyper, slik at det er mulig å kategorisere lærernes refleksjoner rundt det å inkludere kontroversielle spørsmål i sin egen undervisning. Som både Camicia (2008) og Yacek (2018) har argumentert for, er det viktig med bevissthet om hva som gjør at vi mener at noe er kontroversielt, da det påvirker hvordan det kontroversielle inkluderes – eller eventuelt ikke inkluderes – i skolens undervisning. I en skandinavisk sammenheng er det av særlig viktighet å undersøke nærmere hvordan både elever og lærere forholder seg til de emosjonelle og subjektive aspektene ved det kontroversielle, da flere studier har påpekt at dette kan være til hinder for at essensielle samfunnsspørsmål i det hele tatt blir berørt i undervisningen (Flensner, 2020; Blennow 2021; Larsson & Larsson, 2021).

Kort om metode

Forskningen som denne artikkelen bygger på var en del av et større forskningsprosjekt finansiert av Norges Forskningsråd i perioden 2020-2023. Formålet med prosjektet var å utvikle nye didaktiske innsikter og praksiser innen demokrati- og medborgerskapsundervisning, og som igjen kunne iverksettes i grunnskolelærerutdanning i samfunnsfag. Som nevnt innledningsvis var begrepet politisk mestringstro et sentral omdreingspunkt, og prosjektet hadde som målsetning å belyse og diskutere hvordan demokratiundervisningen i samfunnsfag kunne legge til rette for en reduksjon i de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro.

Empirien artikkelen bygger på er hentet fra intervjuer av 16 samfunnsfagslærere fra fire norske ungdomsskoler, 7 kvinner og 9 menn. Arbeidserfaringen varierte fra 1 til 25 år, samtlige lærere hadde relevant utdanning. Skolene lærerne arbeider ved er nøye utvalgt. Ved to av dem (Utvalgsskole 1 og 2, heretter U1 og U2) har de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro delvis blitt brutt, ved at guttene har høyere mestringstro enn jentene. Ved de to andre (Kontrastskole 1 og 2, heretter K1 og K2), er de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro i tråd med det nasjonale gjennomsnittet. Halvparten av lærerne i utvalget jobbet ved skolene U1 og U2, og halvparten ved K1 og K2. Vi gjorde dette utvalget i et forsøk på å sammenligne hvordan samfunnsfagslærere ved de to ulike typene skoler gjennomfører sin demokratiundervisning, nærmere bestemt hvilke temaer de underviser i og hvilke undervisningsmetoder de vektlegger (Forfatter mfl., 2023). Lærernes inkludering av kontroversielle spørsmål var dermed kun ett av flere temaer vi intervjuet lærerne om.

Skillene mellom de ulike tilnærmingene til hva som gjør noe kontroversielt er ikke absolutte, og et kontroversielt spørsmål kan på en og samme tid forstås som kontroversielt på ulike måter. I analysen av intervjumaterialet fortolket jeg lærernes utsagn og refleksjoner i tråd med de fire forståelsene.

Intervjuene ble gjennomført i perioden januar 2021-mars 2022. Årsaken til at intervjuperioden strakk seg over et så langt tidsrom var at restriksjoner som følge av koronapandemien gjorde det svært tidkrevende å få tilgang til skolene i forskningsprosjektet. Flere av intervjuene med lærere ble av den

grunn gjennomført på Zoom. Alle intervjuene var semistrukturerte individuelle intervjuer, og to av forskerne i prosjektet deltok ved hvert intervju. Lyd- og videoopptak fra intervjuene ble lagret på sikre servere prosjektet hadde tilgang til og senere transkribert av forskningsassistenter.

Analyse og diskusjon

Alle lærerne vi intervjuet hadde erfaringer med å inkludere kontroversielle spørsmål i sin samfunnsfagundervisning. De var enige om at det å diskutere kontroversielle spørsmål var en helt naturlig del av samfunnsfaget generelt og demokratiundervisningen spesielt. En viktig fellesnevner for lærerne var at de opplevde det som utfordrende at en stor andel av elevene deres ikke ønsket eller ikke evnet å delta i klasseromsdiskusjoner, eller på andre måter å uttrykke seg muntlig i klassen. Å gjennomføre klasseromsdiskusjoner over temaer som lærer og/eller elever opplever som kontroversielle var en utbredt framgangsmåte blant lærerne i forsøket på å få elevene til å uttrykke seg i plenum. Det var lærernes erfaring at kontroversielle spørsmål ofte skaper engasjement blant elevene, og at dette kan få flere til å delta i diskusjoner, samtidig som lærerne ved alle fire skoler vektla viktigheten av at diskusjoner hvor ulike meninger og standpunkter kommer fram er viktig for å utvikle elevene som demokratiske medborgere.

Vi fant i tillegg et stort sammenfall i hvilke kontroversielle temaer de intervjuede lærerne enten selv hadde inkludert i sin undervisning eller latt elevene ta initiativ til å introdusere. Temaer som Israel/Palestina-konflikten, spørsmål knyttet til innvandring og integrering, rasisme, dødsstraff og ulike religiøse uttrykksformer var gjengangere ved alle de fire skolene. Samtidig var det tydelig at de kontroversielle temaene lærerne sa hadde vært inkludert i deres klasserom også var preget av samfunnsaktualitet, da flere perspektiver i kjølvannet av Black Lives Matter-demonstrasjonene i USA, som strukturell rasisme og den transatlantiske slavehandelen, ble diskutert i nær samtlige klasserom.

Disse grunnleggende likhetene til tross, studiens hovedfunn er at det er betydelige forskjeller i hvordan lærere fra de to ulike typene skoler tenker om det å inkludere kontroversielle spørsmål i undervisningen. Dette skillet ser vi tydeligst

i hvordan lærerne reflekterer rundt hva de kan – og ikke kan – inkludere i sine klasserom. Lærerne fra skole U1 og U2 (de skolene som evner å utjevne de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro) utviser betydelig større *åpenhet* overfor og *bevissthet* om å inkludere kontroversielle spørsmål, mens lærerne fra skole K1 og K2 i betydelig grad ønsker å skjerme elevene sine fra det lærerne frykter er for sensitive og for personlige temaer. I det påfølgende vil vi diskutere dette hovedfunnet i mer detalj.

Åpenhet: Å inkludere eller ikke inkludere det kontroversielle?

Lærerne ved U-skolene har en mye større åpenhet overfor det å inkludere kontroversielle spørsmål i sin undervisning, også når de erfarer at dette kan gi utfordringer i klasserommet. Samtlige åtte lærere fra U-skolene sier at det ikke er saker som de ville unngått å diskutere med sine elever, mens kun to av åtte lærere ved K-skolene sier det samme. En lærer ved skole U2 uttrykker det mange argumenterer for i det hun sier at «[s]å godt som alt kan bringes opp, og bør på en måte bringes opp [i klasserommet].» Til sammenligning er flere av K-skolenes lærere mye mer tilbakeholdne med å introdusere kontroversielle spørsmål, og flere av dem identifiserer temaer som de mener er *for* kontroversielle til å bli inkludert i deres klasserom. Felles for disse temaene er at lærerne frykter at de vil kunne skape ubehag hos enkeltelever eller grupper av elever. Ved skole K1 sier lærerne at dersom noen kan bli personlig berørt av en sak eller diskusjon, bør den unngås, mens en av dem sier eksplisitt: «Jeg vil jo prøve å få styrt en diskusjon [vekk fra det kontroversielle] om det er noe som kan utløse ubehag i min klasse.» Denne læreren gir homoseksualitet som et eksempel på tematikk hun frykter vil kunne skape et slikt ubehag i sitt klasserom, og sier: «Hvis jeg var homoseksuell, så vil jeg kanskje synes at det var litt ubehagelig at min legning ble utsatt for offentlig debatt i et fellesskap.»

Selv om flere av lærerne ved K-skolene sier at de liker å inkludere kontroversielle spørsmål i sin undervisning, også dersom det skaper litt temperatur i klasserommet, så understreker de like fullt at det må skje «uten å trække på noen føtter». De to (av åtte) lærerne ved K-skolene som selv sier det ikke er noe

begrensning på hvilke temaer de kan bringe inn i klasserommet, har likevel noen kontekstuelle forbehold for at det skal være mulig. En av dem understreker for eksempel at skolen han arbeider ved er veldig homogen, og at han nok ikke ville vært like åpen dersom konteksten var annerledes: «Men jeg har aldri hatt noen sånne, hva skal man si, litt sånn ... Jeg har liksom aldri hatt noen sånn [nøler] jødehat eller konspirasjons type ting».

U-skolenes lærere er også opptatt av sine elevers trygghet og trivsel, og det er ikke slik at de vektlegger det kontroversielle på bekostning av hensynet til sine elever. De argumenterer imidlertid annerledes om meninger og utsagn som elever kan oppleve som for personlige eller krenkende. Disse lærerne er opptatt av at perspektiver og meninger som en lærer omtaler som «litt på kanten» hører naturlig hjemme i diskusjoner av kontroversielle spørsmål. Lærerne sier de ikke gjør noe forsøk på å framprovosere slike utsagn, men mener at de uansett finnes på andre arenaer elevene deres befinner seg på (som hjemmet og på sosiale medier), og at elevene deres har behov for å bruke klasserommet som en trygg ramme for å få diskutert og konfrontert slike utsagn. Som én lærer sier: «Klasserommet må være et sted for meningsutvekslinger også om de kontroversielle og mulig sårende ting, for elevene har behov for et sted å utforske disse».

Bevissthet: Hva gjør noe kontroversielt?

Ser vi nærmere på hvordan lærerne reflekterer om hva som gjør et spørsmål kontroversielt, så ser vi også et tydelig skille mellom de ved U- og K-skolene. Lærerne ved U-skolene har en klar tendens til å forstå det kontroversielle som noe som ligner på det epistemiske og politiske kriteriet, mens lærerne ved K-skolene er tydelige på at det er det emosjonelle kriteriet som er viktigst.

Lærerne ved U-skolene gir oss flere eksempler på kontroversielle spørsmål som de har forsøkt å belyse ved å benytte seg av innganger som ligner på det epistemiske og politiske kriteriet. Et slikt tema er rasisme. En lærer ved skole U2 forteller i intervjuet at det å skulle undervise om rasisme er «fryktelig vanskelig», at hun er redd for å «gå seg vill i begreper», og at hun er usikker på «hvordan [hun] skal tåle ulike utsagn». Hun er usikker på hvordan hun skal lykkes med å organisere klasse-

romsdiskusjonene om rasisme som fenomen på en slik måte at ingen av elevene opplever å bli krenket eller diskriminert, men at de i stedet erfarer forståelse og inkludering. Lærerens refleksjoner kan tolkes som en epistemologisk tilnærming til kontroversielle spørsmål da den vektlegger hvordan begreper forstås og hvordan hun som lærer kan legge til rette for en nyansert diskusjon, uten at det blir et ensidig personfokus og at emosjonelle sider tillegges for stor vekt. Læreren er klar på at hennes egen didaktiske og faglige usikkerhet ikke skal være til hinder for hvilke temaer som tas opp i hennes klasserom, og hun forbereder seg derfor særlig godt til slike undervisningstimer.

En annen lærer, ved skole U1, ga et godt eksempel på hvordan de ved denne skolen tilnærmer seg kontroversielle spørsmål ved hjelp av de politiske kriteriene. Dette er en lærer som var opptatt av at elevene hans ikke skulle oppleve ubehag eller krenkelser i klasserommet, men at det samtidig må være høyt under taket for å inkludere diskusjoner av kontroversielle spørsmål. Hans løsning var å forsøke å flytte elevenes fokus vekk fra det som angikk dem selv personlig, og i stedet diskutere synspunkter politiske partier eller andre aktører har: «[D]a debatterer [vi] ikke nødvendigvis 'dette mener jeg', men man er tydelig på at 'dette mener disse'. (...) Og da flytter [vi] det på en måte litt mer over i det faglige da.» Denne læreren var bevisst på å unngå at elevene kun vektla egne subjektive erfaringer og identiteter i diskusjoner av kontroversielle spørsmål, noe som etter hans oppfatning gjorde det lettere for dem å delta, da det ikke alltid ble så personlig og følelsesladet.

På sin side har K-skolenes lærere en tilnærming til det kontroversielle som i svært stor grad er preget av det følelsesmessige. En lærer ved skole K1 vil for eksempel unngå alle klasseromsdiskusjoner som omhandler «religion, etnisitet og økonomi». Hva kan læreren mene med dette? Som samfunnsfaglige begrep er verken religion, etnisitet eller økonomi kontroversielle i seg selv, men i intervjuet er det tydelig at læreren vil unngå at diskusjoner om disse temaene leder til at en eller flere elever blir personlig berørt. Jeg tolker det slik at læreren frykter at for eksempel en diskusjon om økonomi og forbruk vil kunne avdekke at en eller flere elever har betydelige dårligere råd enn sine medelever.

Et annet eksempel gis av en lærer fra skole K2, som i intervjuet selv identifiserer tematikk knyttet til transseksualitet

som et tema han vil unngå i sitt klasserom. Spørsmål knyttet til transseksuelle identiteter og rettigheter kan forstås som kontroversielt ved hjelp av både det epistemiske og det politiske kriteriet, men siden læreren så klart legger lokk på alle meningsutvekslinger og diskusjoner om transseksualitet, og uten at det gis noen forklaring for dette, er det en rimelig tolkning at han primært gjør dette fordi han anser det som for følelsesmessig krevende og utfordrende.

Samlet kan vi dermed se at alle lærerne i denne intervjustudien er opptatt av klasseromskonteksten i sin forståelse av hva som gjør noe kontroversielt: samtlige av dem er opptatt av hvordan elevsammensetningen skaper muligheter for og begrensninger av hvordan samfunnsfaglige spørsmål kan introduseres og diskuteres, og hvordan alle elever skal oppleve klasserommet som trygt og inkluderende. Vi ser samtidig konturene av at U-skolenes lærere har en noe mer universell tilnærming ved at de forsøker å synliggjøre for elevene at det kontroversielle også kan finnes utenfor deres egne emosjoner og subjektive identiteter, og derfor kan forstås og diskuteres på samfunnsnivå, og ikke kun individnivå.

Didaktiske implikasjoner

Som vist i det foregående, så fant vi betydelige forskjeller i hvordan lærere fra to ulike typer skoler forholder seg til kontroversielle spørsmål i sin samfunnsfagundervisning. Lærerne ved de skolene som evner å redusere betydningen sosiale bakgrunnsfaktorer har på elevenes politiske mestringstro hadde mye større åpenhet og bevissthet overfor det å inkludere kontroversielle spørsmål i sin undervisning. Deres forståelse av det kontroversielle var i tillegg preget av epistemiske og politiske kriterier, mens lærerne ved den andre typen skoler i overveiende grad fortolket det kontroversielle som noe som vekker sterke følelser, og derfor etter deres oppfatning i stor grad bør begrenses. Hvilke didaktiske implikasjoner har dette?

Det som er viktig å merke seg, er at vi ikke kan trekke et forenklet skille mellom de lærerne som inkluderer kontroversielle spørsmål i sin undervisning og de som ikke gjør det. Alle lærerne vi intervjuet mente det var viktig at elevene deres skulle få mulighet til å forholde seg til og diskutere kontroversielle spørsmål. Det er dermed ikke det kontroversielle i seg selv som

er den didaktiske nøkkelen her, men snarere hvordan lærerne fortolker hva som gjør noe kontroversielt, og i hvilken grad de ønsker å inkludere dette i sin undervisning, også når det kan skape noen utfordringer. En annen viktig innsikt er forskjellene i hvordan lærerne fra de to typene skoler forholder seg til det subjektive. Lærerne som jobber på skoler som evner å gjøre en forskjell er opptatt av å ikke la elevene forbli i sine personlige erfaringer og identiteter, men at de utfordres til å forstå et kontroversielt spørsmål gjennom hva noen andre enn dem selv – og da helst noen utenfor klasserommet – mener om noe. Til dette er en tilnærming til det kontroversielle som bygger på de epistemiske og politiske kriteriene mye bedre egnet enn det emosjonelle kriteriet. Til sammenligning ser vi at kontrastskolens lærere i stor grad forhindrer at spesifikke kontroversielle spørsmål får plass i sine klasserom, av frykt for at elevene skal bli for personlig berørt. De evner ikke, eller er ikke tilstrekkelig interessert i, å utfordre sine elever til å innta andre perspektiver enn sine egne.

Hvilke didaktiske implikasjoner kan dette gi?. For det første kan en åpen og bevisst tilnærming til kontroversielle spørsmål legge til rette for at elevene opplever dem som mer autentiske, og at deres egne tanker og ideer i større grad tas på alvor. Flere utdanningsforskere har argumentert for at det er avgjørende å inkludere åpne og autentiske samfunnsspørsmål i arbeidet med det kontroversielle (Hess, 2009; Larsson & Lindström, 2020). Åpne spørsmål viser elevene både at det ikke finnes et entydig svar på dem, og som dermed er viktig å utforske og diskutere, og at svarene på et spørsmål endrer seg ut fra hvilke perspektiv og kontekst man ser det fra. Dette kan også inspirere til eller vise at samfunnsendringer er mulig og at de kan påvirkes.

For det andre antyder denne studien hvor viktig det er at det faglige står i sentrum i samfunnsfagets demokratiundervisning, inkludert i arbeidet med kontroversielle spørsmål. Elevenes subjektivitet og identitet kan være gode utgangspunkt for å arbeide med kontroversielle spørsmål, særlig når det gjelder å skape interesse og engasjement blant elevene. Samtidig er det viktig at elevene ikke forblir i det subjektive og personlige, men utfordres og hjelpes til å se kontroversielle spørsmål fra perspektiver andre enn deres egne. Målet med undervisningen bør ikke da være at elevene utelukkende skal diskutere ut fra egen identitet og erfaring, men heller at elevene blir klar over

at dilemmaer og uavklarte samfunnsspørsmål finnes – og kan påvirkes. I en slik fagliggjøring av kontroversielle spørsmål kan de epistemiske og politiske kriteriene på hva som gjør noe kontroversielt være nyttige, da de løfter kontroversielle spørsmål ut av det følelsesmessige og heller ser de som uttrykk for ulike fortolkninger (epistemisk kriterie) eller ulike verdisyn (politisk kriterie).

Litteratur

- Anker, T., & von der Lippe, M. (2018). Controversial Issues in Religious Education: How Teachers Deal with Terrorism in their Teaching. I F. Schweitzer & R. Boschi (red.), *Researching Religious Education* (s. 131–143). Münster: Waxmann.
- Bertucio, B. (2016). Alasdair MacIntyre and Contemporary Capacity for the Epistemic Criterion, *Thresholds in Education*, 39(1), s. 5–19.
- Blaskó, Z., Costa, P. D., & Vera-Toscano, E. (2019). Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International Journal of Educational Research*, 98, s. 366–378 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.005>.
- Blennow, K. (2019). *The emotional community of social science teaching*. Lund: Lunds universitet.
- Blennow, K. (2021). Förnuft och känsla: Om emotioners roll i kunskapsprocessen i samhällskunskap. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 11:2, s. 1–19.
- Camicia, S. P. (2008). Deciding What Is a Controversial Issue: A Case Study of Social Studies Curriculum Controversy. *Theory & Research in Social Education* 36:4, s. 298–316. <https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473378>.
- Christensen, A. S. & Grammes, T. (2020). The Beutelsbach Consensus – the approach to controversial issues in Germany in an international context, *Acta Didactica Norden* 14:4. <https://doi.org/10.5617/adno.8349>.
- Englund, T. (2015). Om nödvändigheten av kontrovershantering i skolans samhällsundervisning. I C. Ljunggren, I. Unemar-Öst & T. Englund (red.), *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (s. 187–204). Lund: Gleerups.
- Flensner, K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues: Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14:4, s. 1–21.
- Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the World with Others: Difficult Knowledge & Social Studies Education*. Peter Lang.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory* 58:2, s. 213–228.
- Hand, M. (2013). Framing Classroom Discussion of Same-Sex Marriage. *Educational Theory* 63:5, s. 497–510.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York & London: Routledge.
- Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2019). *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Palgrave Macmillan.
- Huang, L.; Ødegård, G.; Hegna, K.; Svagård, V.; Helland, T. og Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9. klassinger i Norge*. The International Civic and Citizenship Education Study 2016. NOVA-rapport 15/17. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & van der Werf, G. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across

- countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25:1, s. 29–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>.
- Juulsgaard Johannesen, H. (2023). Kontroversielle aspekter i samfundsfag med inspiration fra historiefaget, *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, 5(7), s. 75–92 <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/143053/187840>.
- Kerr, D. & Huddleston, T. (2016). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*. Council of Europe.
- Kjøstvedt, A. G., Seland, I., Jøsok, E. & Huang, L. (2023). Politisk mestringstro i ungdomsskolen. Casestudie om demokrati- og medborgerskapsundervisning i fire norske ungdomsskoler. NOVA Rapport 15, OsloMet - storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/3105590>.
- Knowles, R., & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39:4, s. 255–269. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002>.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF0104). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Larsson, A. & Larsson, L. (2021). Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 11:1, s. 1–21.
- Larsson, A. & Lindström, N. (2020). Controversial societal issues in education: Explorations of moral, critical and didactical implications. *Acta Didactica Norden* 14:4. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8380>
- Levy, B. L. M. (2018). Youth developing political efficacy through social learning experiences: Becoming active participants in a supportive model United Nations club. *Theory & Research in Social Education*, 46:3, s. 410–448. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1377654>.
- Ljunggren, C. Unemar Öst, I. & Englund, T. (2015). Inledning. I C. Ljunggren, I. Unemar Öst & T. Englund (red.). *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Lund: Gleerups, s. 11–23.
- Maurissen, L. (2020). Political efficacy and interest as mediators of expected political participation among Belgian adolescents. *Applied Developmental Science*, 24:4, s. 339–353. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1507744>.
- Noddings, N. & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. New York & London: Teachers College Press.
- Ojala, M. (2019). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslkompetens i klimatundervisning. *Acta Didactica Norge*, 13:2, Art. 1.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1998-07-17-61>.
- Sohl, S., & Arensmeier, C. (2015). The school's role in youths' political efficacy: Can school provide a compensatory boost to students' political efficacy? *Research Pa-*

- pers in Education*, 30:2, s. 133–163. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908408>.
- Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, 53:2, s. 323-339 <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12361>.
- Vecchione, M., Caprara, G. V., Caprara, M. G., Alessandri, G., Tabernero, C., & González-Castro, J. L. (2014). The Perceived Political Self-Efficacy Scale–Short Form (PPSE-S): A Validation Study in Three Mediterranean Countries. *CrossCultural Research*, 48:4, s. 368-384. <https://doi.org/10.1177/1069397114523924>.
- Yacek, D. (2018). Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues. *Journal of Philosophy of Education*. 52:1, s. 71-86.
- Zimmermann, J. & Robertson, E. (2017). *The case for contention*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Ødegård, G., & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18:1, s. 28–50. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>.