

Politisk mestringstro og kontroversielle spørsmål i samfunnsfag

Evy Jøsok & Anders G. Kjøstvedt



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2023:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Politisk mestringstro og kontroversielle spørsmål i samfunnsfag

Evy Jøsok & Anders G. Kjølsvædt

OsloMet

Abstract: The ICCS 2016-study reveals that political efficacy is the most important variable for determining future political participation among Norwegian adolescents. This variable is in turn heavily influenced by the adolescents' socioeconomic status, gender and use of a minority or majority language (Huang et al., 2017; Ødegård & Svagård, 2018). In this article we ask how Civic and Citizenship Education in Social Studies may contribute to a levelling of this impact on the adolescents' political efficacy. Our analysis is based on interviews with 16 lower-secondary teachers, all teaching Social Studies at four different schools. Our conclusion is that working with controversial issues as part of the Civic and Citizenship Education in Social Studies may contribute to a levelling of the impact of the adolescents' social background. Specifically, our research shows that the teachers who are able to break the pattern for how social background determines political efficacy approach the inclusion of controversial issues much more openly and consciously. Additionally, they have a higher level of tolerance when discussing controversial issues in the classroom, and tend to emphasize epistemic and political criteria for what makes an issue controversial. Teachers that are not able to break the pattern for how social background determines political efficacy severely limits the discussion of controversial issues in the classroom, and tend to interpret controversial issues as emotionally sensitive.

KEYWORDS: SAMFUNNSFAGSDIDAKTIKK, DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP, KONTROVERSIELLE SPØRSMÅL, POLITISK MESTRINGSTRO

About the authors: Evy Jøsok er førstelektor ved samfunnsfagseksjonen ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har tidligere jobbet som lektor i ungdomsskolen og videregående skole og underviser nå på grunnskolelærerutdanningen. Hun forsker i hovedsak på samfunnsfagsdidaktikk i fagfeltet demokrati og kritisk tenking.

Anders G. Kjølsvædt er historiker og førsteamanuensis i samfunnsfag ved grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet – storbyuniversitetet. Han forsker på nazisme og holocaustundervisning, samt demokratiundervisning.

Innledning

I den seneste *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) fra 2016 kommer det tydelig fram at norske ungdommer har mye kunnskap om demokrati, og at de uttrykker positive holdninger til demokratiske institusjoner.¹ Den samme undersøkelsen avslører også at det er en klar sammenheng mellom gode skolerresultater og et høyt kunnskapsnivå om demokratiske institusjoner og prosesser. Vel så viktig er *fraværet* av sammenhenger som ICCS-undersøkelsen også påviser. Det er nemlig ingen klar sammenheng mellom det å skåre høyt på ICCS-undersøkelsens kunnskapstest om demokrati og det å ha tro på at en selv skal bli en aktiv deltaker i demokratiet (Huang et al., 2017), en tro som har en klar tendens til å gå i oppfyllelse (Eckstein et al., 2013; Moeller et al., 2014). Kunnskap er dermed ikke tilstrekkelig for at elevene utvikler seg til aktive demokratiske medborgere, og som Ødegård & Svagård (2018) har vist, er det i første rekke ungdommenes politiske mestringstro (*political efficacy*) som er den klart viktigste variabelen som påvirker deres tro på egen framtidig deltakelse i demokratiet. Politisk mestringstro er kort sagt troen på at man behersker det å delta i demokratiske prosesser og at man kan gjøre sin mening kjent overfor andre (Almond & Verba, 1965; Solhaug, 2006; Sohl & Arensmeier, 2015; Levy, 2018). Blant de norske 9. trinnselevne i ICCS-undersøkelsen følger denne mestringstroen velkjente bakgrunnsvariabler, hvor ungdommer fra høy sosioøkonomisk bakgrunn har høyere politisk mestringstro enn elever fra lav sosioøkonomisk bakgrunn, samtidig som majoritetsspråklige elever har høyere mestringstro enn minoritetsspråklige, og jenter høyere mestringstro enn gutter (Ødegård & Svagård, 2018, s. 3). Flere tidligere studier har imidlertid vist at skolens arbeid med å styrke elevers politiske mestringstro kan bidra til å utjevne påvirkningen slike bakgrunnsvariabler har på ungdoms demokratiske deltagelse (Beaumont, 2011; Sohl & Arensmeier, 2015; Hoskins & Janmaat, 2019; Hoskins, Huang & Arensmeier, 2021).

Denne innsikten rammer inn den empiriske studien som presenteres i denne artikkelen. Ved å benytte bakgrunnsdata fra ICCS-undersøkelsen fra 2016 har vi identifisert to ungdomsskoler hvor gutter og elever med minoritetsspråklig bakgrunn har høyere politisk mestringstro enn henholdsvis jenter og elever med majoritetsspråklig bakgrunn. Dette er dermed skoler som bryter med den generelle trenden for bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro. Som sammenligningsgrunnlag har vi også identifisert to ungdomsskoler hvor sammenhengen mellom elevenes politiske mestringstro og de etablerte bakgrunnsvariablene er helt i tråd med det nasjonale gjennomsnittet. Dersom vi skal lykkes med å utjevne bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro, slik at sosiale skillelinjer i samfunnet ikke kun reproduseres i skolen, er det helt avgjørende å få innsikt i hva som kan bidra til at disse mønstrene brytes. Vi tror

¹ Stor takk til kollega Lihong Huang for hjelp med å håndtere bakgrunnsdata fra ICCS 2016. Også en stor takk til kollega Lisbeth Elvebakk og Idunn Seland for svært nyttige tilbakemeldinger på en tidligere versjon av artikkelen.

ikke det er noe en-til-en-forhold mellom mønsterbrudd og utjevning ved hver enkelt skole, men at det på samfunnsnivå og over tid kan være slik.

Vårt mål med artikkelen er derfor å identifisere hva det er de gjør de skolene som evner å bryte denne trenden, og få en dypere forståelse for hvordan demokrati- og medborgerskapsundervisning i skolefaget samfunnsfag kan bidra til en utjevning av bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro. I artikkelen analyserer vi derfor hvordan ulikheter i skolenes demokrati- og medborgerskapsundervisning i samfunnsfag – forstått som lærerens innholdsutvelgelse og fagdidaktiske praksis – kan kaste lys over skolenes ulike evne til å bryte trenden for bakgrunnsvariablenes påvirkning. Vår problemstilling er derfor: hvilke ulikheter innen demokrati- og medborgerskapsundervisning i samfunnsfag ved de to ulike typene skoler lar seg identifisere, og hvordan kan disse ulikhetene knyttes til forskjeller i elevenes politiske mestringstro?

Gjennom vårt analysearbeid har vi identifisert at det er lærernes åpenhet og bevissthet overfor bruken av kontroversielle spørsmål som en del av demokrati- og medborgerskapsundervisningen som framstår som mest fruktbart å undersøke nærmere. Vi har derfor videreutviklet vår opprinnelige problemstilling til tre operasjonaliserte forskningsspørsmål, som vi vil diskutere i denne artikkelen. Forskningsspørsmålene er som følger:

- Hvilke kriterier legger lærerne til grunn når de identifiserer temaer og spørsmål som kontroversielle?
- Hvordan begrunner lærerne sin tilnærming til det å arbeide med kontroversielle spørsmål eller ikke?
- Hvem bringer kontroversielle spørsmål inn i klasserommet?

For å undersøke sammenhengen mellom ulikheter i samfunnsfagundervisningen og elevenes politiske mestringstro har vi gjennomført intervjuer med 16 samfunnsfaglærere ved de fire utvalgte skolene (3-5 ved hver skole). Vi har valgt å intervju samfunnsfaglærere siden dette faget har det overordnede ansvaret for den norske grunnskolen demokrati- og medborgerskapsundervisning. Med innføringen av revidert læreplan for den norske grunnskolen i 2020, kjent som Kunnskapsløftet eller LK20, ble skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning styrket, ikke minst med etableringen av «Demokrati og medborgerskap» som ett av tre tverrfaglige temaer for hele skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanverket er samtidig helt tydelig på at samfunnsfag har et særskilt ansvar for elevenes demokrati- og medborgerskapsundervisning, et skolefag som har som et av sine klare hovedmål «å styrke elevenes forståelse av seg selv, av samfunnet de lever i, og av hvordan de kan påvirke sitt eget liv og fremtiden.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Hva er politisk mestringstro og hvordan kan den styrkes?

Begrepet politisk mestringstro kan på den ene siden spores tilbake til Albert Banduras sosial-kognitive teoretiske rammeverk. Bandura definerer mestringstro (*self-efficacy*) som «the conviction that one can successfully execute the behavior required

to produce the outcomes» (Bandura, 1977, s. 193). Mestringstro handler ikke om hvilke ferdigheter man har, men hva man selv tror man kan oppnå med de ferdighetene man har i gitte situasjoner. Bandura argumenterer for at mennesker med høy mestringstro vil prestere bedre enn mennesker med lav mestringstro, selv om de i utgangspunktet behersker samme ferdigheter og kunnskaper. Årsaken til dette er at ferdigheter sjelden brukes på samme måte i alle situasjoner, og en viktig del av å tilpasse ferdighetene til situasjonen og omgivelsene er derfor å vurdere sine egne evner og hva man får til i den gitte situasjonen (Bandura, 1977, s. 37). Begrepet har imidlertid også røtter i en tydeligere politisk tradisjon, og allerede på 1950-tallet presenterte Campbell, Gurin og Miller en mye sitert definisjon av politisk mestringstro i sin bok *The Voter Decides* fra 1954 (s. 187):

the feeling that individual political action does have, or can have, an impact upon the political process, i.e., that it is worthwhile to perform one's civic duties. It is the feeling that political and social change is possible and that the individual citizen can play a part in bringing about this change.

I denne definisjonen vektlegges individets opplevelse av å ha mulighet og evner til å påvirke politiske prosesser og at politiske endringsprosesser i samfunnet er mulig. Det er vanlig å skille mellom *intern* og *ekstern* politisk mestringstro, hvor den interne er individets tro på egen evne til å påvirke politiske prosesser, mens den eksterne er troen på at politiske institusjoner lar seg påvirke (Balch, 1974; Vecchione et al., 2014; Beaumont, 2011; Sohl & Arensmeier, 2015).

Inspirert av Banduras (1977) fire faktorer for å styrke generell mestringstro, har Beaumont (2010) identifisert fire faktorer som kan bidra til å utvikle politisk mestringstro. Den første faktoren er *ferdighetsbyggende politiske mestringsopplevelser* («skill-building political mastery experiences»), herunder vektlegges ferdigheter som lese, skrive, argumentere og forstå de politiske institusjoner som en er omgitt av. Den andre faktoren er *rollemodeller for politisk mestringstro* («models of political efficacy and involvement»), der man for eksempel viser til jevnaldrende rollemodeller som har oppnådd gjennomslag på politisk nivå. Den tredje faktoren er *et støttende politisk nettverk* («social encouragement, supportive relationships and social networks, and inclusion in political community»). Dette kan for eksempel være nettverksbygging med lokalmiljøet, og å gi elevene kjennskap til ulike nettverk og organisasjoner som finnes. Den fjerde og siste faktoren er *bemyndigende og motstandsdyktig politisk syn* («empowering and resilient political outlook»). Det innebærer ansvarsfølelse og toleranse som gjør ungdommen klar til å stå opp for å argumentere for egne meninger samtidig som man har toleranse for andre synspunkter (Beaumont, 2010, s. 539).

Slik vi forstår det har politisk mestringstro stor relevans i norsk og nordisk skolesammenheng, særlig for de skolefagene som har det primære ansvaret for utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse. Flere studier har vist at politisk mestringstro har til dels betydelig positiv påvirkning på demokratisk deltakelse (Eckstein et al., 2013; Reichert, 2016; Dalton, 2020), flere har derfor pekt på viktigheten av at skoler utvikler den politiske mestringstroen blant elevene (Claes et al., 2017; Maurissen, 2020).

Hva er et kontroversielt spørsmål?

For å besvare artikkelens forskningsspørsmål utarbeidet vi et analyseverktøy basert på kriteriedebatten om bruken av kontroversielle spørsmål i demokrati- og medborgerskapsundervisning. Selv om det i forskningslitteraturen er stor enighet om at det å arbeide med kontroversielle spørsmål i klasserommet har en positiv effekt på demokrati- og medborgerskapsundervisningen i skolen (Hess, 2009; Cowan & Maitles, 2012; Hess & McAvoy, 2015; Noddings & Brooks, 2017; Zimmermann & Robertson, 2017), er det ingen samstemmighet om hva som gjør et tema eller spørsmål kontroversielt, eller hva som bør forstås – og undervises – som kontroversielt. Uenigheten går på hvilke spørsmål skolen skal undervise som «åpne» og uavklarte – og dermed også kontroversielle – og hvilke som skal undervises som «lukkede» og avklarte. Forskningslitteraturen om bruk av kontroversielle spørsmål i skolen er derfor i stor grad orientert rundt kriterier for hva som gjør ulike temaer og spørsmål kontroversielle. Vi vil i det påfølgende gi en kort innføring i de fire dominerende fortolkningene på hva som gjør spørsmål kontroversielle – behavioristisk, politisk, epistemisk og emosjonelt – da disse kriteriene dannet grunnlaget for vår analyse og kategorisering av de intervjuede samfunnsfaglærernes svar på hvordan de arbeidet med kontroversielle spørsmål i sin demokrati- og medborgerskapsundervisning.

I den *behavioristiske* tilnærmingen er det tilstrekkelig at det finnes uenighet om et spørsmål for at det kan kalles kontroversielt. Det vil si at alle saker man er uenige om anses og behandles som kontroversielle, og det er ingen utenforstående som avgjør hva som er kontroversielt utover de som befinner seg for eksempel i et klasserom (Yacek, 2018). Styrken i en slik tilnærming er at den er ganske intuitiv og tilpasset skiftende kontekster, Hess & McAvoy (2015) peker også på at den tar på alvor hva folk reelt sett er uenige om. Utfordringen med en slik tilnærming er at den kan gjøre absolutt alle spørsmål det er ulike meninger om kontroversielle, inkludert hvorvidt jorda er flat eller ikke, og har derfor i praksis svært lav forklaringskraft.

Det *epistemiske* kriteriet ble i sin tid utformet som en kritikk av den behavioristiske tilnærmingen, og tar utgangspunkt i uenigheter i samfunnet der de motstridende synspunktene på hver side er tuftet på kunnskap og rasjonell argumentasjon. For at et spørsmål skal kunne omtales som kontroversielt må det derfor finnes rasjonelle og forskningsbaserte argumenter på ulik side i debatten (Dearden, 1981; Hand, 2008, 2013; Yacek, 2018). Hvordan den norske rovviltbestanden skal forvaltes er et eksempel på et spørsmål som kan forstås som kontroversielt ved hjelp av det epistemiske kriteriet.

En tredje tilnærming til hva som er et kontroversielt spørsmål er det *politiske* kriteriet. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i saker som er dypt splittende for samfunnet, og som har motstridende forklaringer og løsninger basert på ulike verdier og politiske ståsteder. Dette kriteriet skiller seg tydelig fra de foregående kriteriene ved at det insisteres på verdimeslige og/eller ideologiske motsetninger, dog med det forbehold at disse verdiene eller ståstedene ikke strider mot grunnleggende verdier i et demokratisk samfunn (Stradling, 1984; Yacek, 2018). For Hess & McAvoy (2015) er det ikke tilstrekkelig at en sak er splittende, den må i tillegg ha samfunnsaktualitet, slik

at den blir «politisk autentisk» (*politically authentic*). Spørsmålet om retten til selvbestemt abort vil kunne forstås som et kontroversielt tema basert på dette kriteriet.

Den fjerde og siste tilnærmingen er det *emosjonelle* kriteriet. Legger man dette til grunn forstår man kontroversielle spørsmål som saker som vekker sterke følelser og som skaper splittelse i samfunnet. Europarådets forståelse av kontroversielle spørsmål vektlegger nettopp dette kriteriet (Kerr & Huddleston, 2016). Det er delte oppfatninger om hvilken rolle følelser og emosjoner skal spille i kontroversielle spørsmål. Man kan argumentere for at alle kontroversielle spørsmål kan vekke emosjoner hos enkelte. Det avgjørende vil da være hva man vektlegger ved et kontroversielt spørsmål, og hvordan det forstås (Ljunggren, Unemar Öst & Englund, 2015b). Spørsmålet om retten til selvbestemt abort kan derfor forstås som kontroversielt også basert på dette kriteriet, da det vil vekke sterke følelser hos mange.

Skillene mellom de ulike kriteriene er ikke absolutte, og et kontroversielt spørsmål kan – avhengig av konteksten og hvordan saken behandles – forstås som kontroversielt etter flere kriterier. For eksempel kan spørsmålet om norsk EU-medlemskap bli betraktet som et kontroversielt spørsmål i tråd med det emosjonelle kriteriet, da det ofte knytter seg sterke følelser til det på begge sider. Men, dersom spørsmålet om norsk EU-medlemskap skal behandles troverdig og autentisk, kan det vanskelig la seg redusere til et rent følelsesmessige spørsmål, sakskomplekset om norsk EU-medlemskap lar seg derfor best forstå som kontroversielt basert på de epistemiske og politiske kriteriene.

Det er imidlertid utfordrende å analysere hvilke kriterier lærerne legger til grunn for sin forståelse av kontroversielle spørsmål. For det første benytter ikke lærerne de begrepene som er etablert for å beskrive de ulike kriteriene i forskningslitteraturen, slik at det blir opp til oss som forskere å plassere deres svar i forhold til kriteriene. For det andre er det slik, at når en lærer i et intervju nevner en eller flere kontroversielle spørsmål eller tema vedkommende har berørt i sin undervisning, har ikke vi i intervjusituasjonen nødvendigvis tilstrekkelig med informasjon til å vite hvordan spørsmålet eller temaet konkret er behandlet, slik at det er krevende å avgjøre om det er forstått behavioristisk, epistemisk, politisk eller emosjonelt. For eksempel er Black Life Matters-demonstrasjonene i USA et tema som svært mange lærere sier de har jobbet med. Ved enkelte skoler har de også jobbet med flere temaer i forlengelsen av dette, som strukturell rasisme og den transatlantiske slavehandelens historie. Dette er sakskompleks som kan forstås som kontroversielle ved hjelp av ulike kriterier avhengig av tilnærmingen og hvordan det behandles i klasserommet. Når vi vurderer lærernes forståelse av hva som gjør et tema eller spørsmål kontroversielt, så er det basert både på hvilke konkrete kontroversielle spørsmål lærerne sier de har bearbeidet i klasserommet, og konteksten saken framsettes i i intervjuene.

Metode

De skolene vi intervjuet lærere ved er nøye utvalgt (se tabell 1). Ved å gå inn i bakgrunnsdataene til ICCS 2016-undersøkelsen har vi kunnet identifisere skoler som bryter den nasjonale trenden for to av de tre bakgrunnsvariablene, nemlig kjønn og majoritets/minoritetsspråk. Slik ICCS-undersøkelsen gjennomføres vil det ikke være

mulig å identifisere skoler hvor elever med lav sosioøkonomisk status rapporterer høyere politisk mestringstro enn elever med høy sosioøkonomisk status, og dette skyldes at undersøkelsen kun plasserer skoler i kategorien «høy» eller «lav» sosioøkonomisk status og ikke enkeltelever. Det vil imidlertid kunne være mulig å identifisere skoler som bryter trenden for bakgrunnsvariablene kjønn og majoritets/minoritetsspråk og som har et inntaksområde hvor majoriteten av elevene kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status. Slike skoler finnes, men de har ikke ønsket å delta i forskningsprosjektet. Det nærmeste vi kommer er derfor å identifisere to ungdomsskoler som bryter den nasjonale trenden ved at minoritetsspråklige elever og gutter har høyere politisk mestringstro enn hhv. majoritetsspråklige elever og jenter. Dette er våre «utvalgsskoler» (U1 og U2). Vi har i tillegg brukt bakgrunnsdataene til å finne fram til to «kontrastskoler» (K1 og K2), som *ikke* bryter den nasjonale trenden, dvs. at jentene har høyere politisk mestringstro enn guttene og elever med majoritetsspråklig bakgrunn høyere enn de med minoritetsspråklig. Det er viktig å bemerke at dette ikke nødvendigvis betyr at elevene ved U-skolene har høyere politisk mestringstro enn elevene ved K-skolene, men de evner altså å bryte den nasjonale trenden for bakgrunnsvariablenes påvirkning.

TABELL 1

Elevenes politiske mestringstro og kunnskapsnivå ved undersøkelsens skoler

Skole	U1	U2	K1	K2
Andel (i %) minoritetsspråklige elever	26,2	5,2	12,5	13,08
Politisk mestringstro blant minoritetsspråklige elever	55,4	59,4	43,5	47,59
Politisk mestringstro blant majoritetsspråklige elever	50,8	53,7	52,7	51,42
Politisk mestringstro blant gutter	55,1	55,4	48,3	46,46
Politisk mestringstro blant jenter	51,6	53,1	55,2	54,03
Kunnskap om demokrati blant gutter	490,6	593,6	588,3	534,45
Kunnskap om demokrati blant jenter	574,7	620,9	637,1	548,44

I studien intervjuet vi i alt 16 lærere som underviser i samfunnsfag på 9. trinn ved sine respektive skoler (se tabell 2). Som forskere hadde vi ingen påvirkning på hvilke lærere vi intervjuet, den eneste føringen vi hadde overfor de utvalgte skolene var at vi ba om å få intervjuet både kvinner og menn, samt at det var variasjon i lærernes

arbeidserfaring. I alt intervjuet vi 7 kvinner og 9 menn. Arbeidserfaringen strakte seg fra 1 til 25 år, men flertallet av de intervjuede lærerne hadde mer enn 10 års undervisningserfaring i samfunnsfag. Samtlige hadde relevant utdanning, enten som allmennlærer, adjunkt, lektor eller med hovedfag/master og Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Alle lærerne som ble intervjuet var kjent med at skolene de arbeidet ved hadde blitt utvalgt basert på bakgrunnsdata fra ICCS-undersøkelsen, men verken de eller skoleledelsen kjente til hvordan elevene ved deres skoler rapporterte om egen politisk mestringstro.

Intervjuene ble gjennomført på Zoom i januar-februar 2021, ansikt til ansikt og på Zoom i november og desember 2021, samt på Zoom i mars-april 2022. Intervjuene var semistrukturerte og hadde en varighet på ca. 1 time. Alle lærerne ble intervjuet individuelt.

Som forskere har vi ingen mulighet til å vite sikkert om de lærerne vi intervjuet i 2021-2022 underviste i samfunnsfag ved de samme skolene i 2016, da ICCS-undersøkelsen ble gjennomført. Vi legger til grunn at resultatene skolene oppnådde i denne undersøkelsen har vedvart i påfølgende år. Flere studier har pekt på ulike faktorer som kan bidra til kontinuitet i skolen, som skolekultur, strukturert undervisningsmetode og samarbeid mellom lærere, elever og foreldre (Louis & Bryk, 1989; Goldring & Berends, 2009).

TABELL 2

Beskrivelse av undersøkelsens skoler

Skole U1	Skole U2	Skole K1	Skole K2
Semi-urban	Urban	Urban	Semi-urban
Viken (Buskerud)	Oslo	Viken (Akershus)	Rogaland
5 lærere intervjuet (U1a, U1b, U1c, U1d og U1e)	3 lærere intervjuet (U2a, U2b, U2c)	5 lærere intervjuet (K1a, K1b, K1c, K1d, K1e)	3 lærere intervjuet (K2a, K2b, K2c)

Siden formålet med denne studien er å kaste lys over hvordan demokrati- og medborgerskapsundervisning i samfunnsfag kan bidra til at noen skoler lykkes med å bryte trenden for hvordan sentrale bakgrunnsvariabler påvirker elevenes politiske mestringstro, gikk vi bredt ut i vår intervjuanalyse. I de semistrukturerte intervjuene ba vi derfor lærerne reflektere over sin rolle som samfunnsfaglærere, og da primært rundt egen undervisning i demokrati- og medborgerskap, uten at vi på forhånd hadde definert spesifikke områder av samfunnsfagundervisningen som spesielt relevant for vår undersøkelse. Deretter analyserte vi materialet for å se om vi fant likheter og forskjeller i svarene fra U-lærere og K-lærere, både i de ulike kategoriene hver for seg og samlet sett. Etter flere analyserunder konkluderte vi med at det var betydelige likheter mellom de to settene med intervjuede lærere, med unntak av hvordan lærerne forholdt seg til bruken av kontroversielle spørsmål som en del av undervisningen). Det tydelige skillet mellom U- og K-skolenes lærere innen deres tilnærming til kontroversielle spørsmål gjorde at dette spørsmålet framsto som fruktbart å undersøke nærmere for å kaste lys

over mulige forskjeller mellom de to ulike typene skoler. Vi videreutviklet derfor vår opprinnelige problemstilling til tre operasjonaliserte forskningsspørsmål, samt utarbeidet et analyseverktøy basert på kriteriedebatten om kontroversielle spørsmål for å kunne besvare disse.

Presentasjon og drøfting av funn

Studiens hovedfunn er at vi kan identifisere et tydelig skille mellom U- og K-skolene når det gjelder hvor *åpne* og *bevisste* samfunnsfaglærerne er overfor det å arbeide med kontroversielle spørsmål i klasserommet. Dette skillet avtegner seg tydeligst i lærernes refleksjoner over hvilke temaer eller spørsmål de mener de kan – eller ikke kan – inkludere som del av sin samfunnsfagundervisning. U-skolenes lærere har en mye større åpenhet overfor det å inkludere det de selv mener er kontroversielle spørsmål, også når de opplever at dette kan skape uro og konflikt i klasserommet. For eksempel slår Lærer U1c kategorisk fast at det ikke er noen temaer som ikke kan diskuteres i hans undervisningstimer, mens U2c sier at «[s]å godt som alt kan bringes opp, og bør på en måte bringes opp [i klasserommet].» K-skolenes lærere er på sin side langt mer reservert overfor å bringe det de selv anser som kontroversielle spørsmål inn i sin samfunnsfagundervisning. Lærer K1c vil for eksempel unngå alle diskusjoner som omhandler «religion, etnisitet og økonomi». I intervjuene gir samtlige lærere ved U-skolene uttrykk for at det ikke er noen temaer eller spørsmål de søker å unngå i sin undervisning, til gjengjeld sier kun to av åtte lærere ved K-skolene det samme. I tillegg viser U-skolenes lærere langt høyere bevissthet rundt det å inkludere kontroversielle spørsmål i sin undervisning. I intervjuene framstår de mer reflekterte overfor formålene med å inkludere diskusjoner av kontroversielle spørsmål, samtidig som det virker som et resultat av en mer systematisk og felles tilnærming på tvers av lærerkollegiet.

Det er viktig å understreke at disse identifiserte skillene ikke betyr at det lærerne oppfatter som kontroversielle spørsmål aldri blir belyst og diskutert ved K-skolene. Vår analyse viser at på et overordnet plan er U- og K-skolenes lærere samstemte i at det å jobbe med kontroversielle spørsmål i klasserommet er en avgjørende del av det å utvikle elevene til demokratiske medborgere. Samtlige lærere som tok del i studien beskriver klasserom hvor både ønsket om og evnen til å uttrykke sine meninger er svært varierende, og at det å gjennomføre klasseromsdiskusjoner, inkludert over spørsmål lærerne selv oppfatter som kontroversielle, er en måte å utvikle elevenes trygghet og evne til å uttrykke seg i plenum. På den ene siden ønsker lærerne gjennom slike diskusjoner å skape trygghet og utvikle elevenes engasjement. På den andre siden tilrettelegger de for åpne diskusjoner i felles klasse hvor ulike meninger og standpunkt kommer fram, som igjen kan hjelpe elevene med å utvikle sin evne til å respektere andre synspunkter enn sitt eget.

Dette fraværet av et enkelt svart/hvitt skille mellom bruk eller ikke-bruk av kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisningen bidrar til å understreke vårt funn, nemlig indikasjonen på at det er graden av åpenhet og bevissthet rundt bruken av kontroversielle spørsmål som kan bidra til skolens evne til å utjevne elevenes politiske mestringsstro. I det påfølgende vil vi derfor gå dypere inn i empirien og videreutvikle

vårt hovedfunn ved å besvare de operasjonaliserte forskningsspørsmålene vi har utviklet. Her vil vi diskutere hvilke *kriterier* lærerne anlegger for hva som gjør noe kontroversielt, hvilke *begrunnelser* de gir for å inkludere kontroversielle spørsmål eller ikke, og *hvem* det primært er som bringer det kontroversielle inn i klasserommet.

Hvilke kriterier legger lærerne til grunn når de identifiserer temaer og spørsmål som kontroversielle?

Det er stort sammenfall i hvilke konkrete kontroversielle spørsmål lærerne fra de fire skolene sier de har arbeidet med i sin samfunnsfagundervisning. Typiske eksempler er Israel/Palestina-konflikten, bruk av religiøse hodeplagg som hijab, spørsmål knyttet til innvandring og integrering, samt flere ulike perspektiver i kjølvannet av BLM-demonstrasjonene i USA, som strukturell rasisme og den transatlantiske slavehandelens historie. Det er derfor verdt å merke seg at det ikke nødvendigvis er hvilke kontroversielle spørsmål og temaer som har fått innpass i samfunnsfagundervisningen som skiller de to typene skoler fra hverandre, men hva som legges til grunn for at disse spørsmålene oppleves som kontroversielle, det vil si om de forstås som kontroversielle basert på behavioristiske, epistemiske, politiske og/eller emosjonelle kriterier. Ut fra intervjuene er det tydelig at mens U-skolenes lærere klart går i retning av å vektlegge epistemiske og politiske kriterier, tenderer K-skolenes lærere til å vektlegge det emosjonelle kriteriet framfor de andre.

Et godt eksempel på U-skolenes kriteriebruk er Lærer U1a sin tilnærming til temaet «likestilling i islam», et tema som ifølge læreren skaper engasjement og sterke følelser i klasserommet. I intervjuet kommer det fram at en elev i klassen er svært tydelig på at han mener at det er likestilling i muslimske samfunn, og blir utfordret av læreren til å finne gyldige argumenter for dette. Det samme blir en annen elev som er tilsvarende følelsesmessig engasjert i synet på at reell likestilling aldri vil være mulig i samfunn sterkt preget av islam. Slik forhindres de begge fra å forbli i det emosjonelle og hjelpes i stedet av læreren i retning av det epistemiske. Da spiller det mindre rolle at begge de engasjerte elevene fant argumenter som kun forsterket deres eget syn, de fant i det minste fram til allmenne argumenter som det var mulig å diskutere, og som var løsrevet fra deres egen personlige og emosjonelle overbevisning. K-skolenes lærere har på sin side en helt annen tilnærming til hva som gjør noe kontroversielt. Som nevnt ovenfor vil Lærer K1c unngå alle klasseromsdiskusjoner som omhandler «religion, etnisitet og økonomi». Som samfunnsfaglige fagbegrep er verken religion, etnisitet eller økonomi kontroversielle i seg selv, men det kommer fram i intervjuet at denne læreren vil unngå diskusjoner omkring disse temaene siden det kan bidra til at enkelte elever i klassen kan bli personlig berørt. På den måten blir alle krevende spørsmål knyttet til religion, etnisitet og økonomi forstått av denne læreren som for emosjonelt utfordrende for elevene. Et annet eksempel gis av K2b, som selv identifiserer problemstillinger knyttet til transseksualitet som et kontroversielt tema han ønsker å unngå diskusjoner om i klasserommet. Spørsmål knyttet til transseksuelles rettigheter og likebehandlingsspørsmål kan forstås som kontroversielle spørsmål både ved hjelp av de politiske og epistemiske kriteriene, men fordi denne læreren så tydelig legger lokk på

alle diskusjoner knyttet til transseksualitet fordi han vil unngå ubehag blant elevene, er det rimelig å anta at han først og fremst anser det som et emosjonelt kontroversielt spørsmål.

I intervjuet med Lærer K2c gis vi innblikk i et særlig interessant eksempel på hvordan det emosjonelle kriteriet dominerer. I en øvelse forberedt av lærer skulle elevene lese høyt fra en litterær tekst hvor «n-ordet» (på engelsk) ble brukt svært hyppig. Raskt begynte elevene å diskutere seg imellom om det var riktig av dem å bruke dette ordet i sin gjengivelse av teksten. Det mest interessante her er etter vår oppfatning at læreren i intervjuet så å si umiddelbart kobler denne diskusjonen til elevenes hudfarge. Først opplyser læreren at «[det] er jo kun en person i klassen som er mørkhudet», før han tar seg i det og sier at det til sammen er fire mørkhudede elever. Den ene av de fire mørkhudede elevene sier først at «n-ordet» er et begrep som nok fort kunne blitt brukt om han (underforstått som et skjellsord), men at han selv ikke har et personlig forhold til det. Det har heller ingen av de andre mørkhudede elevene, og det er først når de mørkhudede i klassen hadde gitt uttrykk for at de ikke hadde noe personlig og emosjonelt forhold til «n-ordet» klassen kan gå videre til å diskutere konteksten «n-ordet» ble brukt til i den opprinnelige litterære teksten, og hvorvidt de bare viderefremmet en tekst eller selv bidro til å legitimere bruken av ordet ved å gjengi det nå. I dette eksemplet kan vi etter vårt syn se en lærer som er opptatt av å ivareta sine mørkhudede elever sitt psykososiale klassemiljø, men vi øyner også en tendens til å vektlegge de emosjonelle sidene ved et mulig kontroversielt spørsmål framfor andre tilnærminger: det er de mørkhudede elevenes emosjonelle forhold til «n-ordet» som er utslagsgivende, først når det er avklart kan andre perspektiver – som epistemiske og politiske – tas med i vurderingen.

Hvordan begrunner lærerne sin tilnærming til det å arbeide med kontroversielle spørsmål eller ikke?

Som vist ovenfor, identifiserer K-skolenes lærere i langt større grad enn lærerne ved U-skolene temaer og spørsmål som de opplever som for kontroversielle til at de kan bli gjenstand for diskusjon i deres klasserom. Den klart viktigste begrunnelsen for det er lærernes ønske om å unngå at elevene opplever personlig ubehag, og at enkelte diskusjonstemaer potensielt kan krenke eller på andre måter støte elevene. Både K1a og K1d sier eksplisitt at dersom noen kan bli personlig berørt av en sak eller diskusjon, bør den unngås, og de er her helt på linje med sin kollega K1c: «Jeg vil jo prøve å få styrt en diskusjon [vekk fra det kontroversielle] om det er noe som kan utløse ubehag i min klasse.» Konkret oppgir den samme læreren homoseksualitet som et eksempel på et tema som vil kunne medføre ubehag, og som derfor bør unngås som tema for klasseromsdiskusjoner: «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.» (Lærer K1c). Hva denne «offentlige debatten» eventuelt skal kunne bestå av sier ikke læreren noe om, men det sentrale her er at det tas for gitt at enhver samtale eller diskusjon som berører homofili nødvendigvis må være invaderende eller oppleves krenkende for denne forestilte eleven.

Enkelte lærere ved K-skolene gir uttrykk for at de er mer åpne for friksjon og litt temperatur i klasseromsdiskusjoner, men K1b understreker like fullt at det må skje «uten å tråkke på noen føtter». De to (av åtte) K-lærerne som mener det ikke er noen temaer eller spørsmål som er for kontroversielle til at de kan bringes inn i klasserommet, setter likevel enkelte tydelige forbehold for at dette skal kunne la seg gjøre. Lærer K1e, som er den ved K-skolene som er tydeligst på at han er åpen for å diskutere hva det skal være i sine klasser, poengterer samtidig at elevsammensetningen ved skolen han underviser er veldig homogen: «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» (Lærer K1e). For oss virker det som læreren mener at nettopp siden det ikke er antatte motsetninger av betydning innad i klassen, så kan alt i prinsippet diskuteres. Dermed er det lærerens forventning om fravær av mulig personlig ubehag blant elevene som blir utslagsgivende for lærerens inkludering av kontroversielle spørsmål i undervisningen. Enda tydeligere sier K1d det, som påpeker at de er «heldige» med classesammensetningen ved hans skole, og at den ikke gir noe grunnlag for store kontroverser: «Men det er klart at hvis jeg satt med halve (...) klassen fra en religion og... Vi er ganske heldige sånt sett her da. Vi slipper unna en del problemstillinger som man har i andre klasserom i Norge.» Det er altså sammensetningen av elevene i klasserommet og lærerens ønske om å unngå ubehag og personlige krenkelser blant elevene som er styrende for hva som kan inkluderes av kontroversielle spørsmål og ikke.

De intervjuede lærerne fra U-skolene er samstemte i at de ikke anser noen temaer eller spørsmål som for kontroversielle til at de kan bli diskutert blant elevene eller bli belyst på andre måter i klasserommet. Begrunnelsene U-skolenes lærere oppgir for dette viser etter vårt syn tydelig hvordan tilnærmingen til kontroversielle spørsmål er en klar forskjell mellom de to typene skoler vi har undersøkt. U-lærerne skiller nemlig lag med sine kollegaer i synet på meninger og utsagn som kan oppfattes som ubehagelige, og dermed også mulig sårende og krenkende. Flere av de intervjuede lærerne fra U-skolene understreker nettopp behovet for at perspektiver og meninger som en lærer beskriver som «litt på kanten» (U1c) har en naturlig plass i slike diskusjoner. Det er ikke noe ønske fra lærernes side at utsagn av en slik karakter nødvendigvis skal komme fram, og de gjør ikke noe forsøk på å provosere fram slike uttalelser, men de anerkjenner at de kan finnes, og at de noen ganger kommer til uttrykk, av ulike årsaker. Flere av U-lærerne (U1c, U1e, U2c) understreker derfor behovet for å la klasserommet være en arena hvor elevene kan teste ut meninger de kanskje selv har, som de har hørt hjemme eller andre steder (gjerne i sosiale medier) både overfor sine medelever, men også overfor en trygg autoritetsperson som læreren. Som én lærer sier:

Og da kommer det noen ganske sterke meninger frem hos noen (...) Jeg vet ikke om det er meninger eller om det er på en måte litt sånn provoserende utsagn de har hørt, eller ting de hører. Jeg oppfatter det mer som litt sånn 'jeg vet ikke helt hva jeg synes om dette, jeg vil teste det litt. Si det høyt'. (...) Og da tenker jeg at det er kjempeviktig at det blir tatt seriøst, da, at det ikke bare blir avfeid. For da har de jo egentlig ikke fått noe svar. (Lærer U1c)

Her påpekes altså viktigheten av å få fram ulike meninger og synspunkter elevene har fanget opp og som kanskje bryter med det etablerte slik at de kan testes, diskuteres og kalibreres. U2c uttrykker noe av det samme, og sier at målet med å åpne for dette er «at slike meninger kan avspeiles og konfronteres» (Lærer U2c). For lærer U1e betyr dette at skolen må gi elevene en arena for et ordskifte som elevene deltar i og blir påvirket av uansett:

De blir diskutert i andre sammenhenger hvor elevene er, da må skolen være en arena hvor ulike ting kan diskuteres, i mer ordnede og kontrollerte former. 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» (Lærer U1e)

Flere lærere ved skole U1 opplyser at de har hatt store utfordringer med språkbruken elevene seg imellom, og at det ofte har kommet nedsettende bemerkninger i diskusjoner og meningsutvekslinger. De legger heller ikke skjul på at en åpen tilnærming til hva som kan diskuteres av kontroversielle temaer kan føre til støy og uro, og at det kan bli sagt ting som andre elever oppfatter som provoserende og sårende. Men, de mener også at det er klar positiv utvikling, og at elevene har større respekt for hverandre nå (på 9. trinn) enn da de startet på ungdomsskolen. Lærer U2c er inne på noe av det samme. Hun anerkjenner også at det kan bli støy og uro, og at det kan bli sagt ting som kan være sårende, men at det i seg selv aldri bør være en begrensning. Denne læreren er tydelig på at ting oppleves ulikt, særlig med utgangspunkt i U2-skolens kulturelle og sosioøkonomiske mangfold:

Altså, det er klart at det er noen ting man da vet kan være tøffere å snakke om for noen enn for andre. Det tror jeg er viktig at vi vet om og at vi har med oss. At det er noen ting som er sårere for noen enn andre, det tror jeg også er viktig å ha i bakhodet og vite om, men det skal ikke begrense at jeg kan snakke om noe likevel, og det håper jeg jo ikke at det gjør hos andre heller. (Lærer U2c)

Samlet sett, og som disse sitatene gir eksempler på, mener vi å kunne identifisere en langt mer åpen og bevisst tilnærming til inkludering av kontroversielle spørsmål uten at de reduseres til de rent følelsesmessige dimensjonene ved dem hos både U1- og U2-lærerne. Det betyr imidlertid ikke at enkelte lærere ved U-skolene ikke kvier seg for å undervise i temaer som de selv opplever som problematiske og kontroversielle. For eksempel er Lærer U2a veldig klar på at det å diskutere spørsmål knyttet til porno er vanskelig. Hun gir uttrykk for at hun antar at porno er sterkt tilstedeværende i elevenes hverdag, men at hun selv opplever at hun ikke har den nødvendige fagkompetansen som skal til for å legge opp til en åpen klasseromsdiskusjon om temaet på en tilfredsstillende måte, og hun frykter at diskusjonen derfor blir redusert til «vas og tull» (Lærer U2a). Læreren kvier seg ikke for å diskutere tema fordi hun er redd for å støte eller såre elevene, men er opptatt av at hun selv mangler den nødvendige fagkompetansen, noe som er en viktig komponent i den epistemologiske typologien av kontroversielle spørsmål. Læreren underslår ikke behovet for undervisning om temaet, og har derfor sørget for at skolens helsesykepleier står for denne. En annen lærer ved samme skole, U2b, medgir at det å skulle diskutere rasisme er «fryktelig vanskelig». Læreren er redd for «å gå seg vill i begreper», og særlig synes hun det er krevende å vite «hvordan [hun]

skal tåle ulike utsagn». Hun er også bekymret for hvordan hun skal greie å strukturere klasseromsdiskusjonene om rasisme som fenomen slik at ingen opplever at de blir diskriminert, men at elevene tvert imot opplever inkludering og forståelse. Dette er også en epistemologisk måte å forstå kontroversielle spørsmål på fordi man er opptatt av hvordan begreper forstås på ulike måter og på å få frem en nyansert diskusjon. Læreren gjør seg lignende tanker om å diskutere spørsmål knyttet til narkotika og andre rusmidler, men er likevel klar på at ingen av disse temaene skal unngås i klasserommet selv om hun som lærer opplever de som utfordrende og kontroversielle. For å imøtegå det hun selv opplever som egen manglende didaktisk trygghet har læreren funnet fram til litteratur som vil hjelpe henne i å utvikle egen undervisning. Ut fra typologiene presentert i metodedelen kan man selvsagt diskutere hvorvidt et tema som for eksempel porno er kontroversielt. Vårt poeng er uansett at når U-lærerne skal undervise om et tema som kan oppfattes som kontroversielt, og de selv opplever at de ikke har den kompetansen som er nødvendig, finner de andre strategier enn unngåelse av temaet. Tilsvarende refleksjoner finner vi ikke i intervjuene med K-lærerne.

Vår analyse av intervjumaterialet viser altså at både lærerne ved U-skolene og K-skolene er opptatt av elevsammensetningen i klassene sine. Forskjellen består overordnet av at for K-skolenes lærere har sammensetningen en klar tendens til å begrense *hva* det er elevene kan diskutere av kontroversielle spørsmål i klasserommet, mens det for U-skolene er en klar tendens til at det styrer *hvordan* en slik diskusjon utspiller seg.

Hvem bringer kontroversielle spørsmål inn i klasserommet?

Et annet relevant spørsmål å belyse for å identifisere ulikheter i lærerens innholdsutvelgelse og fagdidaktiske praksis, er hvem som bringer kontroversielle spørsmål inn i klasserommet. Er det lærerne eller er det elevene? Selv om funnene fra K-lærerne er noe vage finner vi at i den grad det er initiativ til å bringe inn kontroversielle spørsmål til klasserommet, kan de komme fra både lærere og elever. Funnene viser også at noen ganger er det spontant og andre ganger har lærerne planlagt økten knyttet til det de definerer som kontroversielle temaer.

Fra U-lærerne viser vår analyse at initiativet til å diskutere kontroversielle spørsmål i hovedsak kommer spontant fra elevene, men at elevinitiativene gjerne kommer som resultat av at lærer har lagt til rette for at slike initiativ skal kunne komme fram, primært ved å utfordre elevene om hva som skjer i nyhetsbildet. Én lærer er for eksempel tydelig på at diskusjoner rundt det som er kontroversielt som oftest vokser spontant fram fra elevene, og at læreren ser det som sin oppgave å la denne diskusjonen få noe «luft og rom der og da» (Lærer U1c). Dermed er U-lærernes tilnærming til dette i tråd med Unemar Öst (2015) som mener at det er viktig med et samspill mellom lærer og elever når kontroversielle temaer og spørsmål bringes inn i klasserommet. Dersom læreren alene avgjør hvilke kontroversielle spørsmål som kan diskuteres, tar hun ifølge Unemar Öst i for stor grad på seg rollen som normformidler, og klasserommet blir med det et sted hvor verdier formidles, men ikke diskuteres. Liljestrand (2015) mener at klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål ikke utelukkende kan basere seg på

hva elevene er opptatt av her og nå, men at det er i samspillet mellom elever og lærere dette bør avgjøres. Liljestrand (2015) advarer mot at elevene kan fratras muligheten til å utvikle seg som demokratiske medborgere dersom de selv får ansvaret for å bringe det kontroversielle inn i klasserommet. I stedet må elevene utfordres og konfronteres med hva som er viktige samfunnsspørsmål, men som ikke nødvendigvis angår elevene direkte. På den annen side er han klar på at læreren ikke kun kan velge ut temaer som elevene føler ikke angår dem selv, da anses ikke elevene som aktive medborgere her og nå, men at de kun trener på å bli aktive medborgere senere. «Det är i mellanrummet, mellan elevers legitima interessen och frågor som rör påverkan av elevers och andras liv, som diskussionsämnet utvecklas. Lärarens uppgift blir då både att identifiera och att agera i detta mellanrum.» (Liljestrand, 2015, s.138-139).

Avsluttende diskusjon

Målsetningen med denne studien var å prøve å identifisere hvordan demokrati- og medborgerskapsundervisning i samfunnsfag kan bidra til å utjevne bakgrunnsforskjellenes påvirkning på elevers politiske mestringstro. En rekke toneangivende studier har tidligere pekt på betydningen av å jobbe med kontroversielle spørsmål som del av skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2015; Ljunggren et al., 2015; Noddings & Brooks, 2017; Zimmermann & Robertson, 2017). Det som imidlertid er unikt med vår studie er indikasjonen på at det å jobbe med kontroversielle spørsmål i klasserommet mer spesifikt kan bidra til en utjevning av elevenes politiske mestringstro. Våre funn antyder at forskjeller i samfunnsfagslærernes bevissthet og åpenhet overfor det å jobbe med kontroversielle spørsmål i klasserommet kan være en slik utjevning faktor. I tillegg mener vi å se at U-skolenes lærere vektlegger epistemiske og politiske kriterier for hva de opplever som kontroversielle spørsmål, mens K-skolenes lærere klart tenderer til å vektlegge de emosjonelle perspektivene ved det kontroversielle. Etter vårt syn henger dette nært sammen med at K-skolenes lærere identifiserer en lang rekke spørsmål som de mener er for kontroversielle til å bli gjenstand for åpne diskusjoner i sine klasserom, og at dette skyldes lærernes ønske om å skjerme elevene fra det de frykter vil bli for personlig og krenkende for elevene. I tillegg registrerer vi at U-skolenes lærere er mer åpne for å gå videre med elevers initiativ til å diskutere kontroversielle spørsmål, også når dette kan medføre uro og bråk, mens K-skolenes lærere generelt sett er mer opptatt av å beholde kontrollen over sine klasserom.

At flere av lærerne primært forstår det kontroversielle som emosjonelt og dermed også i større grad frykter å støte elevenes personlige følelser samsvarer med funn fra flere tidligere studier (Hess & McAvoy, 2015; Ojala 2019; Anker & von der Lippe, 2018; Pollak et al., 2018). Blennow (2021) og Larsson & Larsson (2021) finner i likhet med oss at samfunnsfagslærere i den svenske ungdomsskolen har en klar tendens til å unngå temaer og kontroversielle spørsmål som de frykter vil kunne oppleves krenkende for enkelte elever. I likhet med vår studie er det ikke nødvendigvis faktisk erfaring med at elever blir personlig krenket som gjør at lærerne avstår fra å jobbe med kontroversielle temaer, men frykten for at det skal kunne skje. Resultatet av denne

tilnærmingen blir at K-lærerne identifiserer flere temaer de ønsker å skjermes sine elever fra. Forskjellen i måten lærerne forholder seg til det de selv opplever som vanskelig med kontroversielle temaer kan derfor ha en effekt på utviklingen av elevenes politiske mestringstro. Selv om vi på ingen måte kan utelukke andre faktorer som påvirker, kan det ut fra vår analyse av intervju materialet se ut som at de lærerne som trass ubehag velger å ha en mer åpen og bevisst tilnærming til kontroversielle temaer i klasserommet bidrar til å utjevne den politiske mestringstroen hos sine elever.

Som vist innledningsvis, identifiserer Beaumont (2010) fire faktorer som styrker den politiske mestringstroen: ferdigheter, rollemodeller, støttende politisk nettverk og bemyndigende og motstandsdyktig politisk syn. Forståelsen av at den politiske mestringstroen blir styrket av et politisk støttende miljø understøttes av Emil Sætras (2021) nylige forskning som peker på at selve grunnlaget for å kunne jobbe med kontroversielle spørsmål i et klasserom krever at klasserommet består av støttende nettverk der åpenhet og toleranse for hverandres meninger står i sentrum for klasseromsdiskusjonene. Vi tror at å diskutere politiske og epistemiske kontroversielle spørsmål i et klasserom vil kunne virke både bemyndigende, bidra til å opparbeide elevenes politiske motstandskraft, samt utvikle elevenes ferdigheter, fordi i en slik diskusjon vil det være naturlig å vektlegge perspektivmangfold gjennom ulike politiske ideologier, verdisyn og fremforsket kunnskap. Gjennom en slik klasseromsdiskusjon blir elevene kjent med at de finnes flere legitime perspektiver og argumenter, og får øvd seg på å svare og lytte til hvordan motargumenter formuleres og settes i sammenheng. Reelle diskusjoner av kontroversielle spørsmål kan styrke elevenes tro på at de kan gjøre det samme med andre spørsmål som oppfattes som kontroversielle.

Den siste kategorien Beaumont peker på skal til for å styrke den politiske mestringstroen er rollemodeller. Bruken av rollemodeller for å utvikle politisk mestringstro, hvor elevene kan få innsikt i konkrete eksempler som viser dem at endring er mulig, også innen komplekse og motsetningsfylte samfunnsspørsmål, som for eksempel rasisme, mener vi også er mest kompatibel med en vektlegging av en epistemisk eller politisk tilnærming til kontroversielle spørsmål. Ved å benytte eksempler fra historiske endringsprosesser, som for eksempel borgerrettsbevegelsen i USA på 1960-tallet, vil elevene kunne få innblikk i hvordan enkeltpersoner som Martin Luther King, Malcolm X og Rosa Parks kan være rollemodeller for hvordan endring er mulig, også innenfor et tema – strukturell rasisme – mange opplever som kontroversielt. For at dette skal være mulig, er det imidlertid viktig at dette kontroversielle sakskomplekset ikke kun forstås som emosjonelt og følelsesstyrt, men at de underliggende politiske, sosiale, økonomiske og kulturelle faktorene i det amerikanske etterkrigssamfunnet også identifiseres, slik en epistemisk og/eller politisk tilnærming vil fordre.

Det er samtidig viktig å understreke at analysen avdekker flere likheter mellom U- og K-skolenes måte å jobbe med kontroversielle spørsmål på, og samtlige lærere vi har intervjuet mener det er nødvendig å jobbe med kontroversielle temaer for å skape en fullverdig demokrati- og medborgerskapsundervisning. I tillegg er det slik at verken U- eller K-lærerne introduserer kontroversielle spørsmål for kontroversens egen skyld, og ingen av dem forsøker å skape en kontrovers hvor den ikke finnes. Vi finner imidlertid

at U-lærerne ved flere tilfeller tar utgangspunkt i diskusjoner og meningsutvekslinger som allerede finnes i elevgruppa og i nyhetsbildet og bygger videre på dette i klasserommet, mens K-lærerne i større grad unngår det som kommer av initiativ fra elevene. Vi kan derfor si at U-lærerne i større grad bygger videre på et elevengasjement som allerede finnes der, men K-skolene er mer opptatt av å beholde kontrollen, slik at potensielt krenkende diskusjoner og meningsutvekslinger ikke kommer opp i samlet klasse. Vi mener derfor å kunne se at samtlige lærere vi har intervjuet er opptatt av elevsammensetningen i sine klasser, og at de alle legger stor vekt på elevenes trygghet og gode klasseromsrelasjoner. Forskjellen består imidlertid i at for U-skolenes lærere styrer dette hensynet *hvordan* en diskusjon arter seg, mens det for K-skolenes lærere styrer *hva* som kan introduseres i klasserommet. Likevel mener vi at det er viktig at den samfunnsfagdidaktiske forskningen ikke stanser her. Vi må spørre oss hva samfunnsfaget, med sin unike rolle og posisjon i skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning, kan bidra med. Vi må derfor stille spørsmålet: hvordan kan vi med hjelp av samfunnsfaget bidra til at skolens arbeid med kontroversielle spørsmål i større grad utjevner bakgrunnsvariablenes påvirkning på ungdommers politiske mestringstro? Vårt svar på dette er todelt.

For det første mener vi at en åpen og bevisst tilnærming til kontroversielle spørsmål kan bidra til at elevene opplever dem som mer autentiske og at deres egne forståelser av dem tas på alvor. Flere utdanningsforskere på kontroversielle temaer trekker nettopp fram viktigheten av å jobbe med åpne, autentiske samfunsspørsmål (Hess, 2009; Honig, 1994; Ljunggren et al, 2015b; Larsson & Lindström, 2020). Åpne spørsmål viser elevene både at det er spørsmål det ikke finnes et entydig svar på, 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 forandring er mulig. Ved at flere av U-lærerne understreker viktigheten av at elevene deres får anledning til å bruke klasserommet som en arena for å spille inn synspunkter og fortolkninger som kan være «litt på kanten», og ved å la dem bli diskutert og avsløpt i et kontrollert og lærerstyrt miljø, kan det virke som de legger til rette for nettopp dette. Med Børhaug og Christophersen (2012) kan vi si at en slik problematisering også bør inkludere de «autoriserte samfunnsbildene» som læreplaner og lærebøker gjerne tar for gitt og ikke stiller spørsmål ved.

For det andre mener vi at vår studie antyder hvor viktig det er at det faglige står i sentrum i samfunnsfagets demokrati- og medborgerskapsundervisning, inkludert i arbeidet med kontroversielle spørsmål. Dette kan oppnås ved at utgangspunktet for og planleggingen av det å arbeide med kontroversielle spørsmål i klasserommet flyttes fra undervisningens subjekt til dets objekt. Den svenske utdanningsforskeren Malin Tväråna (2018; 2019) argumenterer for at det ikke er tilstrekkelig å arbeide med spørsmål som elevene opplever som åpne og uavklarte, det er i tillegg avgjørende at elevenes subjektive meninger og personlige identifikasjoner ikke gis en for dominerende posisjon når slike spørsmål diskuteres og behandles. Dersom elevene i for stor grad kan trekke på sine subjektive erfaringer vil de ifølge Tväråna ikke utvikle sin evne til selvstendig kritisk tenkning. Ljunggren et al. (2015b) er inne på noe av det samme når de tar til orde for at kontroversen ikke skal løses eller utslettes ved at noe

blir «riktig» eller «korrekt». Målet bør ikke være at elevene skal diskutere ut fra sin identitet eller emosjon, snarere er målet at elevene skal bli klar over at dilemmaer og uavklarte spørsmål finnes. Kudrnáč & Lyons (2018) og Camicia (2020) peker også på at diskusjoner i klasserommet ikke bør utarte til konkurranser om hvem som har «rett». Vi mener at U-lærerens vektlegging av epistemiske og politiske kriterier for hva som kan anses som kontroversielt i større grad legger til rette for en slik fagliggjøring, mens K-lærerene gjør en slik fagliggjøring mye vanskeligere ved å insistere på viktigheten av en emosjonell forståelse av kontroversielle spørsmål.

Tidligere forskning er klare på at lærere unngår kontroversielle spørsmål fordi det av ulike årsaker oppfattes av lærerne som vanskelig og krevende. Washington & Humphries (2011) og Bickmore & Parker (2014) påpeker at det å arbeide med kontroversielle spørsmål ofte vil medføre risiko fordi læreren ikke alltid vet hvordan en diskusjon om slike spørsmål vil arte seg, og det er mulig at det vil gi negative opplevelser for elevene. Basert på våre funn i denne studien, mener vi at vi må se på didaktiske muligheter som i motsetning til Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022) ikke plasserer enkeltelevens emosjoner og identitet(er) i sentrum. Vi argumenterer i stedet for at det kan være mindre vanskelig for lærere å jobbe med kontroversielle temaer i klasserommet om man i undervisningen vektlegger det faglige framfor det personlige, slik at fokuset dreies fra det subjektive til det objektive.

Først når disse to elementene – autentiske samfunnsspørsmål med klangbunn i elevens verden, og som behandles av samfunnsfagets faglige og objektive verktøy – er på plass, nærmer vi oss et klasserom som begynner å ta form som det den svenske utdanningsforskeren Carsten Ljunggren (2015) kaller et «offentligt rum», hvor det å diskutere autentiske, kontroversielle spørsmål er å ta både fagets objekt (viktige samfunnsspørsmål og fagets innhold) og subjekt (elevene i klasserommet) på alvor. Ifølge Ljunggren (2015) er det i møtet mellom det faglige innholdet og eleven at elevenes selvinnsett og medborgerskap utvikles. Dette kan være med på å redusere lærerens frykt for å skape personlige ubehag for elevene. I stedet for at å arbeide med kontroversielle temaer først og fremst ses som å sementere allerede fastlagte identiteter, som ofte kan oppleves som personlig og ubehagelig, flyttes fokus til fagets objektive innhold (Ljunggren, 2015).

Referanser

Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press.

Andresen, S. (2020): Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4:3, s. 151-164

Balch, G. I. (1974). Multiple Indicators in Survey Research: The Concept "Sense of Political Efficacy." *Political Methodology*, 1(2), s. 1-43.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and company
- Beaumont, E. (2010). Political agency and empowerment: Pathways for developing a sense of political efficacy in young adults. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 525–558). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch20>
- Beaumont, E. (2011). Promoting Political Agency, Addressing Political Inequality: A Multilevel Model of Internal Political Efficacy. *The Journal of Politics*, 73:1 (2011), s. 216-231. <https://www.jstor.org/stable/10.1017/s0022381610000976>
- Bickmore, K. & C. Parker (2014). Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory & Research in Social Education* 42:3, s. 291-335
- Blennow, K. (2019). *The Emotional Community of Social Science Teaching*. PhD-avhandling. 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.
- Camica, 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>
- Camicia, S. P. (2020). Understanding Conflict in Education for Democracy. A Response to "The Value of Conflict and Disagreement in Democratic Teacher Education". *Democracy and Education*, 28 (2), Article 8. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss2/8>
- Campbell, A., Gurin, G., & Miller, W. E. (1954). *The voter decides*. Row, Peterson, and Co.
- Claes, E., Maurissen, L., & Havermans, N. (2017). Let's talk politics: Which individual and classroom compositional characteristics matter in classroom discussions? *Young*, 25(4), s. 18-35. <https://doi.org/10.1177/1103308816673264>
- Cowan, P. & Maitles, H. (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. London: Continuum.
- Dalton, R. J. (2020). *Citizen Politics. Public Opinion and Political Parties in Advanced Industrial Democracies*. Thousand Oaks, CA: CQ Press (Sage Publications). Seventh Edition.
- Dearden, R. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), s. 37–44

Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (2013). Predictors of Intentions to Participate in Politics and Actual Political Behaviors in *Young Adulthood*. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428–435.
<https://doi.org/10.1177/0165025413486419>

Evans, R. W., Avery P. G & Pederson, P. V. (2000). Taboo Topics: Cultural Restraint on Teaching Social Issues. *The Clearing House* 73:5, s. 295-302

Goldring E. & Berends, M. (2009). "School Culture and Climate: Implications for Leading and Learning". *Leadership Compass*, 6(3), 4-9.

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

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.

Honig, B. (1994). Difference, Dilemmas and the Politics of Home. *Social Research* 61:3, s. 536-597.

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: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Høgskolen i Oslo og Akershus.

Kerr, D. & Huddleston, T. (2016). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*. Council of Europe.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Larsson, A. & Lindström, N. (2020). Controversial societal issues in education: Explorations of moral, critical and didactical implications. *Acta Didactica Norden* Vol. 14, Nr. 4. Art. 0. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8380>

Larsson, A. & Larsson, L. (2021). Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*. 2021:1, 1-21.

- 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), 410–448. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1377654>
- Lippe, M. (2019) Controversial Issues in RE: Circumcision as a Test Case. *British Journal of Religious Education*. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Liljestrand (2015). Betydelsen av lärares vägledning och omdöme. I Ljunggren et al. (2015a), s. 135-148.
- Ljunggren C., Unemar Öst, I. & Englund T. (red., 2015a). *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Lund: Glerups.
- Ljunggren, C. Unemar Öst, I. & Englund, T. (2015b). Inledning. I Ljunggren et al. (2015a), s. 11-23.
- Ljunggren, C. (2015). Det offentliga rummet. I Ljunggren et al. (2015a), s. 25-42.
- Louis, K. S. & Bryk, A. S. (1989). "The Influence of School Culture on Teachers' Professional Attitudes and Behaviors". *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 15(1), 37-51.
- 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>
- Moeller, J., De Vreese, C., Esser, F., & Kunz, R. (2014). Pathway to political participation: The influence of online and offline news media on internal efficacy and turnout of first-time voters. *American Behavioral Scientist*, 58(5), s. 689–700.
- 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.
- Reichert, F. (2016). How internal political efficacy translates political knowledge into political participation: Evidence from Germany. *Europe's Journal of Psychology*, 12(2), s. 221-241. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i2.1095>
- Sohl, S., & Arensmeier, C. (2015). The school's role in youths' political efficacy: Can school provide a compensatory boost to students' political efficacy? *Research Papers in Education*, 30(2), 133–163. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908408>
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and Self-Efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: With Relevance for Educational Practice. *Policy Futures in Education*, 4(3), 265–278. <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.3.265>
- Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review*, 36:2, s. 121–129

Sætra, E. (2021). Discussing controversial issues in the classroom: Elements of good practice. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65(2), 345–357.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>

Tväråna, M. (2019). Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadieets samhällskunskapsundervisning? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 2019:2, 136-161

Tväråna, M. (2018). Theories of justice among eight-year-olds: Exploring teaching for an emerging ability to critically analyse justice issues in social science. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 2018:4, 43-64.

Unemar Öst, I. (2015). Skoldiskurser om samhällsundervisning och kontroverser. I Ljunggren et al. (2015), s. 95-113.

Vecchione, M., Caprara, G. V., Caprara, M. G., Alessandri, G., Taberero, C., & González-Castro, J. L. (2014). The Perceived Political Self-Efficacy Scale–Short Form (PPSE-S): A Validation Study in Three Mediterranean Countries. *Cross-Cultural Research*, 48(4), s. 368-384. <https://doi.org/10.1177/1069397114523924>

Washington, E. Y. & E. Humhries (2011). A Social Studies Teacher's Sense Making of Controversial Issues Discussions of Race in a Predominantly White, Rural High School Classroom. *Theory & Research in Social Education* 39:1, s. 92-111.

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), 28–50.
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>