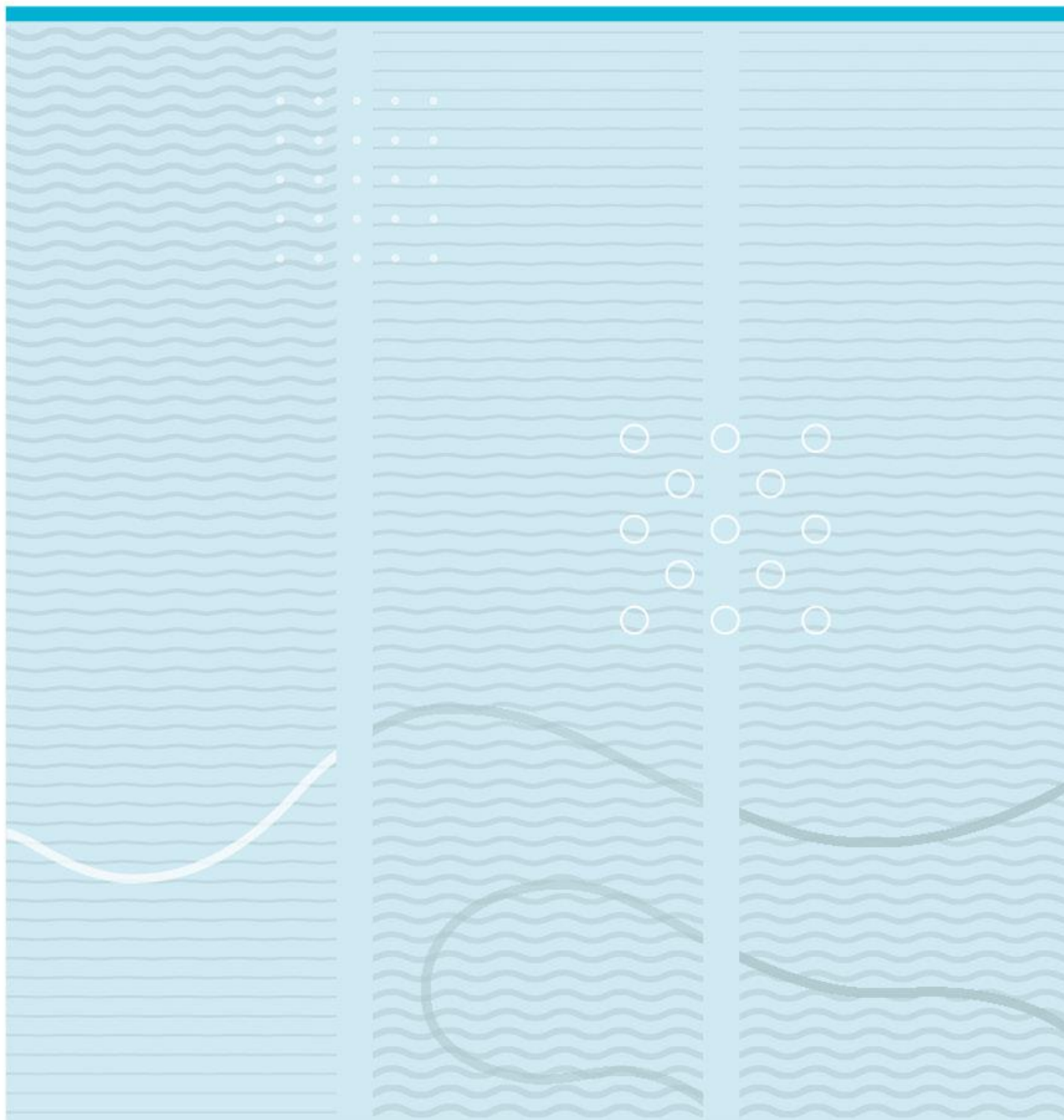


Erik Andreas Fjeldstad

Kontroversielle holdninger og handlinger:

En kvalitativ studie av hvordan lærere håndterer elevers kontroversielle holdninger og handlinger



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Erik Andreas Fjeldstad

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Temaet i denne studien er læreres forhold til elevers kontroversielle holdninger og handlinger, óg formålet har vært å undersøke problemstillingen:

Hvordan håndterer lærere elevers kontroversielle holdninger og handlinger.

Det teoretiske rammeverket i studien ser på flere sider av lærerprofesjonen – klasseledelse, læringssyn, kunnskapsgrunnlag, rolleforståelse og personlig bakgrunn, óg har alle det til felles at de undersøker en bred forståelse av læreryrket som motsats til en streng og regelbundet yrkesutøvelse. Teoriene undersøker hvordan lærere som går utenfor egne rammer og utvider sin egen kunnskapsforståelse sammen med elevene skaper gode relasjoner og trygge inkluderende klasserom. Empirien i undersøkelsen bygger på kvalitative semistrukturerte forskningsintervju av fem lærere, hvorav to sosiallærere fordelt på barne-, ungdoms- og videregående skolen. Bakgrunnen for oppgaven er mine egne opplevelser som elev i skolen, óg som lærerstudent i voksen alder. Dessuten er det en aktuell problemstilling i dag, skolen er stadig gjenstand for mange meninger utenfor skolen om skolens formål i dagens samfunn. Skolen får i takt med samfunnsutviklingen nye oppgaver og skal nå også bidra til elevenes livsmestring. Det ansvarliggjør skolen og lærerne på nye områder som ikke bare kan knyttes til faglig kunnskapsformidling, men som også krever at lærere i større grad også blir omsorgspersoner for sine elever. I tilfeldig sammensatte klasser i dag er det mange ulike verdisyn og elevenes bakgrunn kan i stor grad variere. I studien undersøkes det hvordan lærere jobber med de utfordringene og mulighetene som klasserommet presenterer i dagens skole, med elevers ulike meninger, verdisyn. Studien viser at lærerens rolle i dag innebærer å ha nære relasjoner til elevene sine óg deres foreldre. De må være forberedt på å tilpasse seg, både faglig og sosialt, til det uforutsette og tåle å stå i utfordrende situasjoner. Informantene uttrykker alle et stort engasjement for sine elever, samtidig som det reflekteres over utfordringer knyttet til skolens regelverk og rutiner som ikke alltid klarer å fange opp sårbare elever. Det blir desto viktigere for informantene å jobbe med sitt eget kunnskapsgrunnlag og stille seg undrende til sine elever og ikke blir forutinntatte. Lærere har i dag mange roller som krever ulike kompetanser og erfaring. Lærere som støtter hverandre og deler et felles kunnskapsgrunnlag er et godt utgangspunkt for å videreutvikle sine ferdigheter og bedre ivareta sine elever.

Abstract

The theme of this study has been teachers' relationship with students' controversial attitudes and actions, and the purpose has been to examine the issue:

How do teachers deal with students' controversial attitudes and actions?

The theoretical framework of the study looks at several aspects of the teacher profession – class management, learning vision, knowledge base, role understanding and personal background, and all have it in common that they examine a broad understanding of the teaching profession as a counter to a strict and rule-bound professional practice. The theories examine how teachers who go outside their own frameworks and expand their own understanding of knowledge together with students create good relationships and safe inclusive classrooms. The empirical results in the survey is based on qualitative semi-structured research interviews of five teachers, two of whom are social teachers divided into primary, secondary, and high schools. The background to the assignment is my own experiences as a student in school, and as a teacher student in adulthood. Moreover, it is a topical issue today, the school is constantly the subject of many opinions outside the school about the purpose of the school in today's society. In line with the development of society, the school will be given new tasks and will now also contribute to the pupils' life skills. It makes the school and the teachers responsible in new areas that can not only be linked to professional dissemination of knowledge, but which also require that teachers to a greater extent also become caregivers for their students. In randomly composed classes today, there are many different values and the students' backgrounds can vary greatly. The study shows that the role of the teacher today involves having close relationships with their pupils and their parents. They must be prepared to adapt, both professionally and socially, to the unforeseen and endure to stand in challenging situations. The informants all express a great commitment to their pupils, while reflecting on challenges related to school regulations and routines that fail to catch vulnerable pupils. It becomes all the more important for the informants to work with their own knowledge base and wonder their students and not become biased. Teachers currently have many roles that require different skills and experience. Teachers who support each other and share a common knowledge base are a good starting point for further developing their skills and better looking after their pupils.

Forord

Når jeg iblant tenker tilbake på min egen skolegang, fylles jeg ofte av vemod og ubesvarte spørsmål. Hvorfor var det ingen som så eller sa noe? Årene i barneskolen var en daglig kamp for å ikke skille seg ut og være som de andre. Jeg kunne ikke forklare det selv, men jeg hadde en ubeskrivelig redsel som alltid var der. Tårene var vanskelige å skjule, men ingen voksne sa eller gjorde noe med det. Lærerne drev med brannslukking og jeg ble flyttet mye rundt når jeg ikke klarte å holde ut. De andre barna holdt heller ikke ut og jeg fikk føle deres frustrasjoner på kroppen. Det året jeg gikk ut av ungdomsskolen og vi hadde flyttet til en annen del av landet, valgte opprådde lærere å be politiet hente meg og en annen ut av klasserommet i alles påsyn. Jeg lovte meg selv at jeg og skolen var et tilbakelagt kapittel. Etter mange år og et liv på godt og vondt tok jeg opp fagene på videregående og jobbet litt for Kirkens Bymisjon hvor jeg trivdes godt med å hjelpe andre. Minnene fra egen oppvekst og skolegang kom ofte opp i møte med mennesker som livet ikke hadde fart godt av sted med og deres livshistorier. Tanken om at mange av disse skjebnene kunne vært unngått hvis noen hadde sett og sagt noe på et tidlige tidspunkt.

Det er på sin plass her å takke de menneskene som har vært en viktig del av min reise tilbake til samfunnet og skolen, og jeg vil begynne med å takke pappa og mamma for at dere alltid har vært der igjennom storm og uvær, dere har stått på og ikke gitt opp selv om det ikke alltid har vært like lett å forstå, dere er unike forbilder og deres støtte og omsorg har vært uvurderlig gjennom hele reisen. Barna mine Ravn Mikaël Moen Fjeldstad, Zarah Isis Figenschou og Jonas Alonzo Hedman, dere er mine viktigste inspirasjoner. Liv Arnesen min terapeut og behandler gjennom åtte år som har vært en uendelig støtte og den som startet det hele. Studieveilederen min på Kirkeveien vgs. Liv Grønntun for at du inspirerte meg til å aldri gi opp og utfordre meg selv. De andre fantastiske lærerne der: Turid Håkedal, Tore Bereksten, Lise Mirja Øieren og rektor Arne Sygard - dere alle er fine forbilder og flotte pedagoger. Tom Sandø som så og forsto og ikke ga opp. Svein Sanni for dine kloke ord og gode person – dere åpna døra til lærerstudiet mitt.

Jeg kan ikke få takket min veileder Heidi Biseth nok for hennes person, uendelige tålmodighet og utrettelige pågangsmot. Du har vært helt avgjørende i denne skriveprosessen og underveis har du også gitt av deg selv og vært en viktig samtalepartner hele veien for en masterstudents tanker og bekymringer. Takk til mine inspirerende og kunnskapsrike forelesere på

Universitetet i Sørøst Norge. Jeg vil også nevne mine gode venner Stian Kristiansen, Emelie Helena Maria Christersdotter, John Arne Sandkleiva, Håvard Gjerde og Zofia Lazardis deres for ubetingete støtte og kjærlighet i alle år. Til slutt vil jeg takke mine informanter, deres refleksjoner og erfaringer har vært inspirerende og lærerike- dere er alle gode eksempler til etterlevelse.

Åmellom, 11.10.2020

Erik Andreas Fjeldstad

Innhold

Sammendrag	iii
Abstract	iv
Forord	v
Innhold	vii
Kapittel 1 - Innledning	1
1.1 Kontekstualisering og aktualisering av studien	1
1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Kort forskningsoversikt	4
1.4 Avgrensning og oppgavens struktur.....	5
Kapittel 2 - Teori	7
2.1 Lærere i møte med kontroversielle holdninger.....	7
2.2 Uenighetsfellesskap som en nødvendighet	9
2.3 Utdanningens svakhet, dens egentlige styrke.....	10
2.4 Demokratisk motstand	15
Kapittel 3 - Metode	22
3.1 Innledning.....	22
3.2 Forskningsdesign.....	22
3.3 Forskningsmetode.....	23
3.4 Utvalg.....	24
3.5 Validitet og reliabilitet	27
3.6 Analysestrategi.....	29
3.7 Min rolle som forsker	30
3.8 Forskningsetikk	31
Kapittel 4 - Analyse	32
4.1 Innledning.....	32
4.2 Hva legger informantene i begrepet kontroversielle holdninger og handlinger?	33
4.3 Hva gjør lærere når de oppdager at deres elever har kontroversielle holdninger, og utfører kontroversielle handlinger?	36
4.3.1 Klassemiljø – Hvordan håndterer lærere elevers kontroversielle holdninger og handlinger i klasserommet?.....	36
4.3.2 Kontroversielle tendenser – Hvordan håndterer lærerne elevers kontroversielle holdninger og handlinger?	42
4.4 Samarbeid mellom hjem og skole	44
4.4.1 Hvordan håndterer informantene samarbeidet mellom skole og hjem?	45
4.4.2 Hvordan opplever informantene foreldres holdninger til skolen	48

4.4.3 Hvordan opplever informantene handlingsrommet i møte med kontroversielle elever og hjemmet deres?	50
4.5 Lærernes definisjonsmakt.....	52
4.5.1 Hvordan ser informantene på sin egen rolle som lærere.....	52
4.5.2 Lærernes bevissthet om egne holdninger, følelser og skolens verdigrunnlag.....	55
Kapittel 5 - Avsluttende diskusjon	59
5.1 Innledning.....	59
5.2 Læreres respons på elever med kontroversielle holdninger, livssyn og meninger	61
5.3 Hvordan lærere samarbeider med hjemmet om elever med kontroversielle holdninger.	62
5.4 Lærernes bevissthet om egen definisjonsmakt om kontroverser	63
5.5 Konsekvenser for lærergrjeringen.....	64
5.6 Egne refleksjoner	65
Referanseliste	67
Vedlegg	70
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	70
Vedlegg 2: Infoskriv.....	71
Vedlegg 3: Eksempelkasus.....	72

Kapittel 1 - Innledning

1.1 Kontekstualisering og aktualisering av studien

Demokrati eller folkestyre kommer av det greske *dêmos* – folk, og *kratos* – makt eller styre. Det er en politisk styreform som skal legge grunnlag for innbyggernes likhet, frihet og rettferdighet. Stray (2011, s. 22) viser til at frihet som demokratisk prinsipp sikrer innbyggernes kollektive rettigheter, og likhet gir alle de samme rettighetene til politisk deltakelse og organisering, lik tilgang til domstolene, valgfrihet og stemmerett.

Demokrati og medborgerskap er innført som ett av tre fagovergripende tema i det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020), også omtalt som *Fagfornyelsen*. Under prioriterte områder i Fagfornyelsen står det at «Oppslutning om demokratiske verdier og prinsipper binder borgerne sammen og er en forutsetning for at demokratiet skal fungere godt» (Utdanningsdirektoratet, 2018) Oppslutningen om demokratiet er noe de fleste av oss tar for gitt, men kan den svekkes og eventuelt forsvinne helt en dag? Hendelser de siste årene, både internasjonalt og nasjonalt har angrepet demokratitanken slik vi kjenner den. Globaliseringen og den følgende digitaliseringen av samfunnet har vist oss at de demokratiske prinsippene kan manipuleres og at det nødvendigvis ikke er slik at alle definerer demokrati på samme måte eller at de i det hele tatt ønsker demokrati. Hva blir skolens og lærernes rolle i dette? Skolen er i førstelinje for demokratiet og dets utvikling og har som samfunnsmandat å utdanne unge mennesker til selvstendige og deltakende samfunnsborgere. Skolen er sånn sett også en del av den sosialiseringen som alle individer i alle samfunn gjennomgår (se f.eks. Østerberg, 2012, s. 92). Skolen gjenspeiler samfunnets utfordringer og muligheter gjennom undervisningen. Det innebærer også at skolen må ta stilling til samfunnsaktuelle temaer det er knyttet mye kontroverser rundt. Mathisen (2016) retter søkelys på hvor vanskelig det for eksempel er å diskutere hendelsene 22. juli 2011, både i norsk offentlig og skole, og problematiserer hvordan man i tiden etter 22. juli på skole skal snakke om hendelsene denne dagen for angivelig å skåne elevene.

I en artikkel på nrk.no (Svendsen, 2019) som omhandler temaet får vi høre om to ungdommer, en etnisk norsk (A) og en med innvandrerbakgrunn (B). Begge ble radikalisererte i Norge og endte sine liv i Syria. Bakgrunnen deres er interessant for oppgaven min fordi det illustrerer hvordan ulike former for utenforskap i skole og samfunn kan utarte og hvor viktig det er at

skolen fanger opp og ivaretar alle sårbare elever. (A) hadde problemer i barndommen, han mistet faren sin tidlig og gikk ut av ungdomsskolen med ADHD-diagnose. Han hadde lese- og skrivevansker, hadde dårlige mestringsopplevelser i skolen og kom inn i Oslos tunge rusmiljø. Etter fengsel kom han seg ut av rusen, men tomrommet i livet var der ennå, helt til han fant Islam. Han ble radikalisert og reiste til Syria hvor han døde noen måneder senere. (B) kom som ung flyktning fra Balkan med familien sin til Norge på 90-tallet. Tilsynelatende integrert blir han allikevel gradvis dratt inn i et radikalt miljø, hvor han og brødrene blir radikaliserede og slutter seg til nettverket rundt IS og Syriafarerne. Ofte har vi blitt tatt litt på sengen, slik som hendelsene 22. juli, der de fleste var overbeviste om at norske interesser var under angrep fra fremmede krefter, og det viste seg å være en nordmann født og oppvokst i trygge Norge. Debatten om det norske samfunnet siden den gang har så langt ikke våget å ta et ordentlig oppgjør med hvordan vi som samfunn kunne være en del av terroristens vei inn i en kontroversiell tankeverden som ledet han til de ekstreme handlingene. Kunne samfunnet/skolen, *vi*, ha gjort noe for å forhindre og hjelpe før det gikk så langt?

1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) stadfester at skolen har en viktig rolle i samfunnet som skal sørge for at alle barn har like rettigheter og muligheter til å få seg en utdanning som legger grunnlaget for et godt liv, uavhengig av hvor de bor og kommer fra. Formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 1998) er ett av de viktigste av styringsdokumentene som skoleledere og pedagoger må forholde seg til, og dette utdraget konkretiserer noen av skolens aktuelle oppgaver:

«Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap og dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.» (Opplæringsloven § 1-1).

Det er mange oppgaver fra klasseledelse til nære relasjoner og det finnes ingen standardiserte fremgangsmåter som egner seg best til å løse disse oppgavene, det avhenger av individuelle forskjeller og kontekst. I denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan skolen jobber med elever som forfekter kontroversielle holdninger og handlinger. Formålet med min studie er å se etter måter lærere gir, eller ikke gir, rom for elever som er opptatt av vanskelige temaer, og/ eller som har avvikende meninger og holdninger. Dette skal jeg undersøke ved å adressere

hvordan lærere møter elever som har andre meninger, holdninger og livssyn i skolen og hvordan lærerne håndterer disse utfordringene i sin hverdag. Med denne bakgrunnen utformet jeg følgende problemstilling:

- *Hvordan håndterer lærere kontroversielle holdninger og handlinger hos elever?*

For å bedre belyse denne problemstillingen, er det utledet tre forskningsspørsmål som ser nærmere på lærernes konkrete handlinger, hvordan informantene vurderer samarbeid mellom hjem og skole og deres betraktninger om egen rolle som lærere.

- *Hva gjør lærere når de oppdager at deres elever har kontroversielle holdninger, livssyn og meninger?*
- *Hvordan samarbeider skolen og lærerne med hjemmet rundt kontroversielle holdninger, livssyn og meninger?*
- *På hvilken måte er lærerne bevisste sin definisjonsmakt av hva som er kontroversielle holdninger, livssyn og meninger?*

Studien vil gjennomføres med informanter fra norsk grunnskole og videregående skole. I forbindelse med lærerutdanningen har jeg de siste fire årene, gjennom praksis hatt særlig fokus på elever med ulike utfordringer i skolehverdagen og har fått erfare hvordan ulike skoler håndterer elever med utfordringer. Dette temaet er viktig fordi vi i norsk skole skal legge så godt til rette som vi kan for at alle skal ha en mulighet til å utvikle seg og bli trygge og selvstendige deltakere i vårt demokratiske samfunn. Det fordrer at vi som samfunn også må være robuste og i stand til å også kunne håndtere og hjelpe elever med holdninger og handlinger som ofte anses som avvikende fra normalen til å finne trygghet og mening i fellesskapet. Et eksempel på dette er skytingen i Bærums-moskeen, AL-Noor Islamic Center 10. august 2019. Den unge gjerningsmannen ble etterpå beskrevet som en oppegående og strukturert ungdom, både av lærere og medelever. Dette til tross for at han også ved flere anledninger ga uttrykk for negative holdninger mot mennesker med annen etnisk eller religiøs tilhørighet. Kunne denne unge personen blitt fanget opp av skolen tidligere på en slik måte at hans holdninger ble hørt, men at det ikke utviklet seg til de dramatiske handlingene?

1.3 Kort forskningsoversikt

Demokrati og medborgerskap er relativt nye begreper som er blitt implementert i den norske skolen gjennom fagfornyelsen 2020, og favner om et bredt felt av aktuelle temaer. I den teorien jeg har funnet er det kun Iversen (2014) i Norge som gjennom sin forskning har koblet demokrati og fellesskap sammen med uenighet og kritisk dialog. Han har i sine studier undersøkt hvordan lærere formidler verdier i religionsundervisning. Hans funn avdekket at det var mange ulike verdisyn i et klasserom og at lærerne ikke nødvendigvis forsøkte å korrigere elevene og fremme korrekte verdier. De la heller til rette for gode fellesskap med rom for diskusjoner og aksept for ulike meninger. Iversen (2014) har definert slike klasse miljøer som *Uenighetsfellesskap* og observerte et trygt miljø hvor elevene kunne prøve og feile uten frykt for negativ respons. Gjennom kildesøk har jeg kommet over et fåtall større undersøkelser som er blitt gjort på området hvor effekten av undervisning for og om demokrati og medborgerskap har blitt undersøkt: Fem norske og en svensk doktoravhandling; Solhaug (2003), Børhaug (2007) og Stray (2010), Biseth (2012), Mattson (2018) og Mathé (2019). I tillegg har vi CIVED-undersøkelsen fra 1999 (Mikkelsen et al., 2001), samt ICCS-undersøkelsene i 2009 (Mikkelsen et al., 2011) og 2016 (Huang et al., 2017).

Solhaug (2003) stiller spørsmål om hvordan den videregående skolens bidrar til å utdanne elever til fremtidig deltakende demokratiske medborgere og Børhaug (2007) ser på hvordan skolens tilrettelegger for aktiv politisk deltakelse. Stray (2010) har konkludert med at demokrati og medborgerskap er nedprioritert fra sentralt hold i styringsdokumentasjonen til fordel for et fokus på målsetninger som skal forsterke elevenes prestasjoner i fag. Dette er et utgangspunkt for å se nærmere på både hva lærerne gjør og i hvilken grad de er bevisste sin definisjonsmakt omkring hva som er kontroversielt. Biseth (2012) har undersøkt demokratiopplæringen i multikulturelle skandinaviske skolemiljøer og peker på at demokratimandatet i styringsdokumentene ikke nødvendigvis gjenspeiles i pensumet. Dette forsterker antakelsen om at det blir opp til lokale krefter å organisere opplæringen uten en sentralisert plan eller støtte. Mathé (2019) har undersøkt elevenes oppfatninger om temaet demokrati og politikk i samfunnsfag i videregående skole. Med unntak av Biseth (2010) og Mattson (2018) har de fleste undersøkelsene tatt for seg effekten av demokratiutdannelsen i skolen og sett på elever generelt. Det kan tyde på at det ikke har vært forsket på problematikken knyttet til skole og kontroversielle temaer i særlig grad, i hvert fall ikke

knyttet til demokrati. Den svenske forskeren Christer Mattsson har i sin doktoravhandling tatt for seg ekstremisme i klasserommet og mener lærere står i en skvis når de må vurdere om en elev er i ferd med å radikaliseres. Ifølge Mattsson bør klasserommet være en trygg arena hvor elevene kan prøve ut sine tanker og hvor det også må være rom for kontroversielle og ekstreme standpunkter (Mattsson, 2018, s 94). Men tendensen er at i det forebyggende arbeidet legges vekt på samarbeid mellom ulike myndigheter og samfunnsaktører og at skolen underkjennes som en viktig aktør i dette arbeidet. Mattsson kritiserer også den manglende inkludering av skolens i utviklingen av programmer for forebygging av radikalisering og ekstremisme. Skolen ender opp som en arena hvor lærerne fungerer som angivere for myndighetene som igjen vil gå ut over tilliten til elevene. (Jakobsen, 2018)

Min studie tar opp en problemstilling som berører noe av tematikken til Biseth (2010) og Mattson (2018), og spør hvordan lærere håndterer elevers kontroversielle holdninger og handlinger, et tema som det viste seg å være gjort lite tidligere forskning på. Tre masteroppgaver omhandler nærliggende tematikk; utenforskap og inkludering, kontroversielle temaer i undervisningen og skolens forebygging av ekstremisme (Brendlien 2018; Engesmo 2018; Thorbjørnsen 2013). Ett søk på Utdanningsdirektoratets (2019) hjemmesider om radikalisering og ekstremisme henviser videre til en veileder fra Justis- og beredskapsdepartementet (Regjeringen, 2019) og utenforskap blir omtalt som mobbeproblematikk og hvordan det kan håndteres gjennom skolemiljøtiltak. Salto er et samarbeid mellom Oslo kommune og Oslo politidistrikt for å forebygge kriminalitet og rusmisbruk blant barn og unge. Deres innsatsområder omfatter ulike former for fravær, utenforskap, kriminalitet, rus, nettverk og ekstremisme (Oslo kommune, 2019).

1.4 Avgrensing og oppgavens struktur

Jeg har valgt *kontroversielle holdninger og handlinger* som tema for oppgaven min. Kontroversiell betyr ifølge Det store norske leksikon: «omdiskutert eller omstridt, noe som er kontroversielt vil det oppstå kontrovers av». Kontrovers betyr strid, tvist eller uenighet. Ordet kommer av det latinske *controversia*, som er sammensatt av *contra* 'mot' og en bøyingsform av *verte* 'vende'. Når kontroverser knyttes til norsk skole, må jeg gjøre noen avgrensninger. Jeg har valgt å se nærmere på lærerne og deres erfaringer i møte med det kontroversielle tendenser hos elever. Det hadde vært interessant å inkludere elevenes tanker og erfaringer, men jeg har valgt å konsentrere meg om lærernes perspektiv i denne studien fordi det er de

som har ansvaret for å tilrettelegge gode lærings situasjoner, oppfylle Opplæringsloven og bidra til utvikling av demokratiske borgere? Jeg valgte å avgrense metoden for datainnsamling til semistrukturert intervju. Dette går jeg nærmere inn på i metodekapittelet. Med norsk skole menes den offentlige skolen her i landet, ikke medregnet er de private skolene som tilbyr opplæring på et særskilt grunnlag, deriblant; livssyn; annen pedagogisk retning (montessori- eller steinerpedagogikk); internasjonale regler (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I det foregående har studiens bakgrunn og problemstilling blitt presentert, i tillegg til forskningsspørsmål, en kort forskningsoversikt, avgrensning av oppgaven og begrepsavklaring. I kapittel 2 vil det bli redegjort for studiens teoretiske rammeverk. I hovedtrekk bruker jeg Iversen (2014) og Biesta (2009) for å utdype perspektiver på klasseledelse og lærings syn. Jeg inkluderer Hess (2009) sin forskning på hvordan læreres personlighet og bakgrunn påvirker i forhold til kontroversielle temaer. For perspektiver på hvordan lærere kan stille spørsmål ved og utvide sin egen kunnskapsforståelse har jeg tatt med Carr og Thésée (2014). I kapittel 3 presenterer jeg studiens metodiske valg for datainnsamling og analysestrategi, samt forskningsetiske vurderinger. Kapittel 4 vil det empiriske datagrunnlaget presenteres, med utvalgte sitater og drøftes i lys av det teoretiske rammeverket for å komme nærmere ett svar på oppgavens problemstilling. I kapittel 5 diskuteres de viktigste funnene, konsekvenser for lærergjeringen og mine tanker for videre forskning.

Kapittel 2 - Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mine valg av teoretiske perspektiver jeg har funnet nyttig for å forstå fenomenet jeg undersøker i denne studien. Teoriene jeg har valgt ut har det til felles at de problematiserer ulike sider av demokratiet og skolens rolle i et demokratisk samfunn. For et overordnet perspektiv har jeg valgt Hess' (2009) teori om hvordan lærernes politiske syn påvirker deres syn på kontroversielle spørsmål, og Iversens (2014) teori om et uenighetsfellesskap som utgangspunkt for læring, demokratisk samhandling og et tryggere fellesskap i klasserommet. Jeg inkluderer Biestas (2014) teori om utdanningens vidunderlige risiko som ser på lærernes atferd i sammenheng med elevenes meningsdannelse, og bruker teoriene til Carr og Thésée (2019) om demokratisk- og epistemologisk motstand for å operasjonalisere hvordan etablerte sannheter kan utfordres og rekonstrueres for å utvide fellesskapsbegrepet. Teoriene i dette kapitlet vil fungere som teoretisk rammeverk for drøfting av analysen.

Alle individer er i et samfunnsfellesskap, knyttet sammen av ett felles sett med regler, holdninger og verdier, som er tuftet på en flertallskonsensus utviklet over tid og som gjenspeiles i kulturen og gjerne omtales som en samfunnskontrakt (Stray, 2011; Rawls, 1973). Denne kontrakten kan sees som en avtale mellom mennesker om å frivillig avstå fra noen friheter og enes om et felles sett med regler og en regulerende autoritet. Skulle denne autoriteten vise seg å misligholde sin del av kontrakten ville borgerne være løst fra den og i sin rett til å gjøre opprør (Thorsen, 2018). Skolen har en viktig rolle i samfunnets utvikling og er for de fleste det første møtet med det demokratiet og følgelig kontrakten som binder oss sammen. De erfaringene som barna gjør i skolen både sosialt og faglig vil være med å forme dem som fremtidige deltakere i samfunnet.

2.1 Lærere i møte med kontroversielle holdninger

Hess (2009) problematiserer læreres identitet og handlingsrom i møte med kontroversielle holdninger hos elever. Skolen er et sted hvor elever skal få utvikle holdninger og meninger. Ifølge Hess (2009) sin forskning tar mange lærere til orde for å bruke politiske kontroversielle spørsmål i undervisningen. Tanken er at elever vil ha godt utbytte av å diskutere aktuelle saker som angår dem lokalt, nasjonalt, internasjonalt og i klasserommet. Det er imidlertid ulike meninger om hva som er kontroversielle spørsmål og hvordan undervisningen bør legges opp

og Hess (2009) kritiserer at det i skolen har utviklet seg en berøringsangst for kontroversielle temaer. For ikke å støte noen, velger en del lærere å legge opp til en *trygg* undervisningsform. Den generelle tanken til Hess (2009) er en undervisningsform som analyserer og kritiserer alle sidene i et sakskompleks. Kritikere mener på sin side det er uansvarlig av lærere å fremstå som nøytrale og underslå sine egne meninger ovenfor elevene. Hess (2009) har undersøkt hvordan lærere vurderer noe som kontroversielt og hvordan de velger å forholde seg til kontroversielle temaer i sitt arbeid. Hun konkluderer med at lærernes egen bakgrunn og personlighet har stor betydning for hvordan de håndterer dette. Hess (2004, s. 257) har utviklet en modell hvor hun har definert fire ulike tilnærminger til kontroversielle temaer.

Dømmende – Det første perspektivet er læreren som avviser et tema som kontroversielt. Læreren mener selv å stå for den eneste sannheten og anerkjenner ikke andre synspunkter som legitime. Selv om det er bred enighet om det motsatte, vil denne læreren anse kontroversen som ugyldig og jobbe for å overbevise andre om sitt syn. I kasuset kan læreren risikere å ende i mange konfrontasjoner med eleven som kan ende med at læreren gir opp eleven, som på sin side opplever å få forsterket sitt utenforskap.

Partisk – I motsetning vil det andre perspektivet anerkjenne kontroversen rundt et tema. Læreren erkjenner at det er flere meninger i diskusjonen rundt temaet, men er selv personlig engasjert og anser seg moralsk pliktig til å fremme sitt syn som lærer. Lærere som forsøker å fremstå som upartiske på tross av sin overbevisning vil fremstå som mindre troverdige ovenfor sine elever. I kasuset kan man se for seg læreren som velmenende, men ute av stand til å egentlig forstå elevens utfordringer.

Overse – I det tredje perspektivet unngås det kontroversielle i sin helhet. Sterke følelser i samfunnet knyttet til kontroverser kan føre til at lærere velger å ignorere problemet. I frykt for at deres egne meninger om temaet er så sterkt at de ikke klarer å være objektive i saken, eller at de er redde for represalier/reaksjoner fra lokalsamfunnet. En slik lærer vil for det meste være fraværende og ha få muligheter til å tilrettelegge for et bedre undervisningsmiljø og samhold for sine elever.

Nøytral/inkluderende – Det fjerde perspektivet tar et nøytralt utgangspunkt, først for å vurdere å vurdere om et tema er kontroversielt eller ikke, og deretter for ikke å være partisk i omgang med, og behandling av saken. Tanken er at elever har rett til å gjøre seg opp sine

egne meninger, og at det derfor er lærerens ansvar å tilrettelegge slik at elevene har forståelse for begge sider av saken. Hess ser utfordringen med dette perspektivet fordi det ikke er mulig å være fullstendig nøytral i forhold til kontroversielle spørsmål.

Modellen utviklet av Hess (2004) viser at det ikke nødvendigvis er enighet om et tema er kontroversielt eller ikke – resultatet er at læreren kan bli handlingslammet og unngå aktuelle kontroverser til fordel for mindre konfliktfylte problemstillinger. Det er ikke mulig i skolesammenheng å ikke støte på kontroversielle utfordringer blant elevene. Skoler og lærere har mange hensyn de må å ta til både nasjonale myndigheter og lokalsamfunn, som medfører stor definisjonsmakt i kontroversielle spørsmål. Unngår eller overser man slike utfordringer, bevisst eller ubevisst? Er politiske, kulturelle og sosiale spørsmål noe som kan diskuteres? For å forstå lærernes tilnærming til kontroversielle elever er modellen til Hess nyttig i min analyse, både for å forstå hvordan lærere oppfatter elever som kontroversielle og hvordan de vurderer sin egen definisjonsmakt om elever er kontroversielle.

2.2 Uenighetsfellesskap som en nødvendighet

Iversen (2014), beskriver skolen som en arena hvor elevene kan prøve, feile og øve seg på fremtidig samfunnsdeltakelse. Klasserommet er ifølge Iversen (2014) et naturlig utgangspunkt for et uenighetsfellesskap. Han sikter til at skoleklasser er tilfeldig sammensatte fellesskap hvor et av målene er å fungere sammen på tross av uenigheter.

Opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, 1998, §1-1) påvirker politikere og media om tilhørigheten til samfunnet som grunnfestet i et nasjonalt verdifellesskap. Formålsparagraf stadfester et syn hvor det pekes på et udefinert sett med kulturelt arvede verdier som også *kan* finnes i andre kulturers tradisjoner. Det er skolens mandat å se til at elevene får historisk og kulturell innsikt i- og forankring til disse verdiene slik at de kan bli utvikle seg til å bli samfunnsnyttige demokrater i fremtiden. Fordi verdiene ikke blir konkretisert, legger formålsparagrafen opp til en fellesskapsforståelse hvor gode verdier blir tett knyttet opp til en kulturhistorisk forankret identitet. Idéen om felles verdier skaper en emosjonell tilhørighet til et fellesskap og kritikk mot fellesskapet kan tolkes som at den som fremsetter kritikken har andre, dårligere verdier. I forsøket på å bruke formålsparagrafen til å knytte fremtidens Norge sterkere sammen i et fellesskap, har den blitt mindre inkluderende. Skolen er en arena hvor elevene kan prøve, feile og øve seg på fremtidig samfunnsdeltakelse. Uenighetsfellesskap kan sies å bestå av en gruppe mennesker med ulike holdninger og

verdier, som jobber i fellesskap for å løse et problem eller en utfordring. Klasserommet er et naturlig utgangspunkt for et uenighetsfellesskap. Tilfeldig sammensatte skoleklasser kan romme mange ulike bakgrunner, holdninger og verdisyn. Et av skolens mål er å lære elevene å fungere sammen på tross av uenigheter, bedre deres evner til argumentasjon og samarbeid, og styrke deres egen identitet som medborgere i et demokratisk samfunn. Lærere som skaper trygge klassemiljøer, gjør det tryggere for elevene sine å stå frem med egne meninger uten å måtte være redd for represalier fordi andre er uenige. Tryggheten blir, som Iversen (2014, s. 24) påpeker, en forutsetning for uenighet fordi deltakerne opplever fellesskapet som trygt å være seg selv i. Eleven i eksempelkasuset i denne studien opplever nok å være i en verdikonflikt med skolen og har ikke blitt tatt på alvor i sine forsøk på å uttrykke at det er en konflikt mellom egen identitetsforståelse og den skolen anser som ønskelig. Hvis skolens syn på fellesskapet hviler på idéen om felles identitetsforståelse og delte verdier, skapes et skille mellom «vi» og «andre», istedenfor en inkluderende arena der egne og andres verdier og holdninger trygt kan diskuteres og inkluderes i et «vi». Som en konsekvens utvikler eleven en identitet til utenforskapet og skolen oppfatter eleven som avvikende og kontroversiell i sin livsførsel. I denne studiens analyse vil det være nyttig å spørre om lærere ser på meningsutveksling og uenighet som en ressurs for læring, og om det da legges det til rette for at elever kan få utforske alternative idéer og stille kritiske spørsmål?

2.3 Utdanningens svakhet, dens egentlige styrke

I denne studien støtter jeg meg på Biestas (2014) syn på læring som løfter frem lærere som viser genuin interesse for elevenes tanker og følelser. Dette synet er nyttig fordi det ser på lærings situasjonen som en forutsetning for læringsinnholdet. Trygge rammer hvor elever opplever å ha sin egen stemme gjør skolehverdagen mer meningsfull og legger til rette for skolens formål om å utdanne selvreflekterte og ansvarsbevisste demokratiske medborgere. Utdanning handler ikke om å fylle en beholder med vann, men snarer om å tenne en gnist. Risikoen er til stede fordi utdanning først og fremst handler om mellommenneskelig interaksjon og ikke at det dreier seg om å forme et stykke leire til en ønsket form, men levende ansvarlige, tenkende og handlende individer (Biesta, 2014). Gjennom en rekke reformer har man sett på store tall og gjort analyser som forsøker å finne svakheter som kan forbedres for å ta tak i andre samfunnsmessige utfordringer (Stray, 2010). Politikere og fagmiljøer har søkt å garantere for elevenes rolle og faglige utbytte og har samtidig forenklet som

strømlinjeformet utdanningsløpet for å sikre et utfall og unngå det Biesta (2014) kaller for utdanningens risiko. Mens en slik risiko er ansett som en negativ faktor i det politiske ordskiftet, er det nettopp dette Biesta løfter frem som utdanningens Rubicon, som vi må våge å krysse og ikke kan forutse utfallet av. Gjør vi det, mister vi utdanningens forvandlende kraft som løfter individet fra en infantil tilstand og gjør det fritt og selvstendig. Ved å fjerne denne grunnsteinen i utdannelsen blir den redusert til en erfaringsbasert innlæringsprosess uten nærmere ytre forklaring (Biesta, 2014).

Biestas forståelse av læring og utdanning kan settes opp mot konstruktivismen som setter utdannelsen i et enten eller forhold. Færre fag og mer profesjonsretting av læreryrket skaper spesialister og ikke generalister. Konstruktivistisk læringsteori har bidratt til å ha flyttet fokus fra et undervisningsparadigme til et læringsparadigme hvor lærerens rolle som formidler av kunnskap er borte og skal nå heller legge til rette for et klasseromsmiljø hvor erfaringsbasert læring skal gi en dypere innsikt i- og forløse noe som ligger latent hos elevene. Et syn som jeg tenker, kan skape større avstand mellom lærer og elever. En forventning om et ønsket utfall av undervisningen som skal bekrefte læringsmål, kan skape en forutinntatt holdning om at det er gitte sannheter som vi alle må ta til oss. Vi kan tenke oss læreren som stiller kontrollspørsmål til sine elever, om kunnskap som læreren kan fra før, og ikke gir rom for kritiske tenkning hvis elevene ikke responderer som forventet. Dette skiftet skyldes konstruktivismens idé om at læringsprosessen er immanent, den har en iboende karakter som ikke har noen årsak i en ytre påvirkning. Dette blir problematisk når konstruktivistisk læring skal oversettes til en pedagogisk utdanningsteori, fordi selve poenget med utdanning *ikke* er å repetere det som allerede eksisterer, men å tilføre noe nytt. Som en konsekvens blir synet på læreren redusert til en tilrettelegger for læring, istedenfor en som i kraft av sin kunnskap har noe å undervise elevene i. Biesta argumenterer for at hvis vi gir opp tanken om at læreren har noe å bidra med utover å legge til rette for elevenes læring så gir vi opp tanken om undervisning hvor eleven blir presentert for og lært noe nytt de ikke har forutsetning for å kunne oppdage på egenhånd. Biesta (2014, s. 69-70) Det skapes en større avstand mellom læreren og elevene. Læreren får en forventning til elevenes egen evne til måloppnåelse og blir i mindre grad involvert i elevenes opplevelse av læringen. Dette kan påvirke læreres handlinger ovenfor elever som ikke responderer som forventet til undervisningen som heller

blir tolket som ukvalifiserte eller motvillige til den aktuelle undervisningen, enn at de trenger alternative innganger til erkjennelse av ny kunnskap.

Sentrale teoretiske perspektiver for min studie som jeg finner hos Biesta (2014, s. 74-76) er blant annet hans poeng med å reintrodusere læreren og lærerens posisjon i utdanningen. For at læreren ikke bare skal ha en tilretteleggende funksjon må vi se forskjellen på undervisning og læring. Læring kan skje i de fleste situasjoner, tiltenkt eller tilfeldig. Undervisning på sin side handler om at læreren overfører et bestemt innhold til elevene som transcenderer deres selvforståelse av verden. Transcendens hos Biesta (2014, s. 72) forstås som noe som kommer utenfra, og legger til, istedenfor å bekrefte noe som allerede er der. Utdanning kan deles inn i minst tre funksjonsområder som beskriver dens formål; subjektivering, kvalifisering og sosialisering. Kvalifiseringen beskriver utdannelsens mål om å øke elevens kunnskaper, evner og kvalifikasjoner. Sosialisering viser til utdannelsens mål om å oppdra elevene innenfor en gitt kultur; sosiale, kulturelle og politiske tradisjoner; skaper en felles identitet. Med subjektivering legges det mer vekt på at pedagogikken skal synliggjøre hvordan mennesker er, fremfor hvem de er. Dermed er det et skille mellom det subjektive og det individuelle (identitet) (Brunstad et al., 2015). Det ene utelukker ikke det andre, men subjektiviteten er en dynamisk forståelse hvor elevene tilegner seg et verdenssyn uten å sette seg selv i sentrum, men samtidig gir de en viktig tilhørighet i samfunnet/verden (Biesta, (2014). For Biesta (2014, s. 8) innebærer subjektivering innenfor utdanning/pedagogikk at man aksepterer at utdanning ikke bare handler om reproduksjon av det vi allerede vet eller om det som allerede eksisterer. Vi må også ha en virkelig interesse for hvordan verden åpner seg igjen, på nytt, for nye elever og studenter slik at vi kan bringe dem inn i verden. Undervisningens effekt på elevenes subjektivitet, og hvordan undervisningen kan transcendere elevene, forutsetter at lærerne er bevisst hvordan de kan ha stor innvirkning på elevenes selvforståelse. Med subjektivitet i denne sammenhengen pekes det på elevens perspektiver, meninger og følelser, og transcendere henspiller på at læreren tilfører noe som kommer radikalt utenfra, og som går ut over elevens selv, og skaper en varig endring i elevens forståelse.

I det moderne samfunnet kan det virke som det ikke er rom for dette og at forventningspress skaper en avstand mellom individene som tar bort noe mellommenneskelig som er helt avgjørende for god kommunikasjon, som igjen er helt avgjørende for en *demokratisk* dialog

hvor vi må kunne være uenige, uten å dehumanisere våre meningsmotstandere. I klasserommet er fellesskap, dialog og meningsutveksling en viktig del av undervisningssituasjonen, som har lignende trekk av det Habermas (1995) kaller for *deliberativt demokrati*. Hvordan lærere forstår og utøver sin rolle i denne sammenhengen henger sammen med det elevsynet som skolen og dens ledere har lagt til grunn for sin praksis. Dette henger tett sammen med de føringene som utarbeides fra sentralt hold og legger rammene for hvordan skolen skal organiseres og undervisningen gjennomføres.

Med utgangspunkt i kasuset kan man tenke seg at lærere som ser undervisning som kvalifisering, ikke vil ta utgangspunkt i elevens forståelseshorisont, og se muligheten for dialog med eleven for å utforske den kontroversielle oppførselen. Hvis utdanningen kun handler om testing og måloppnåelse av kunnskapsnivåer blir *dette* lærerens primære oppgave å legge til rette for. Eleven vil kunne bli vurdert i hovedsak etter innsats og kompetanse i fagene. Fordi eleven ikke følger fagenes progresjon som planlagt risikerer man at en lærer som forholder seg til testresultater ikke evner å fange opp elevens utfordringer og at eleven faller fra i undervisningen. I kasuset vil kanskje denne læreren avvise elevens reaksjon og tolke elevens atferd som motvilje til å innordne seg eller at eleven har diagnoser som gjør innlæringen for kvalifisering vanskelig. Uansett risikerer læreren å kun se eleven som et problem i forhold til sin egen undervisning (Biesta, 2014, s. 156).

Hvis undervisningen for læreren først og fremst dreier seg om *sosialisering*, kan elevens handlinger her oppfattes som manglende evne til å tilpasse seg andre, kompetanse til sosialt samspill og samarbeid i ulike sosiale sammenhenger. Årsaken til dette kan forklares med at eleven ikke har forstått eller godtatt de kulturelle verdiene «vi» opererer etter og må ta til seg disse for å finne sin identitet og plass i samfunnet. Læreren vil med utgangspunkt i egen forståelse og i tråd med skolens utdanningsmandat forsøke å hjelpe eleven, men vil nok legge innsats i å forklare hvorfor eleven må akseptere og tilpasse seg til samfunnets forventninger og kulturelle verdier, heller enn å åpne for samtale om ulikhet og hvordan man som individ både kan ha en ytre identitet og en indre subjektivitet. Over tid kan elevens oppførsel utløse tiltak i skolesystemet for å bedre elevens sosiale kompetanser og identitetsforståelse. Hvis elevens oppførsel ikke bedres, kan den ende opp med å bli forklart med diagnoser, som i ytterste konsekvens åpner for å plassere eleven i spesialklasse eller grupper. Eleven kan slik ende opp med å bli skjermet fra de andre i klassen slik at læreren får gjenopprettet en slags

balanse i klassemiljøet med en ensrettet kulturforståelse som belønner lydighet og enhetstankegang (Biesta, 2014, s. 156-157).

Istedenfor at verden åpnes for elevene slik at den også gir mening i elevens verdensbilde, er det her lærere som har utgangspunkt i de ytre perspektivene av utdanningen som først og fremst tar sikte på å bringe eleven inn i en etablert kultur hvor skolens funksjon er å produsere elever som passer inn i-, og er nyttige for samfunnsstrukturen (Biesta, 2014).

Biestas tanker om lærerens rolle som elevfokusert, selvstendig og samtidig bevisst sine oppgaver er viktig for å forstå hvordan lærere møter det utfordrende og uventede i hverdagen, og er i stand til å ta tak i og håndtere kontroverser. En lærer som evner å subjektivere sine elever, legger ikke bare til rette for kunnskap hvor elevene kan oppdage seg selv, men stiller også vanskelige spørsmål og avviser ikke når situasjonen blir krevende. Er læreren til stede og i dialog med elevene igjennom prosessen på godt og vondt også når elevene reagerer på måter som utfordrer lærerens posisjon i rommet, kan læreren oppnå et tillitsgrunnlag som normaliserer en dialog hvor kritikk ikke oppleves som noe negativt for de som deltar. Læreren kan ikke snu seg vekk og bare skylde på eleven hvis undervisningen ikke går som forventet, det er lærerens oppgave å lære elevene en lekse, ikke legge til rette for en klasseromssituasjon som bare har som mål at elevene skal forlate rommet som fornøyde kunder. Eleven kan henvende seg til læreren og ha en rimelig forventning om å bli støttet og tatt på alvor, samtidig som eleven lærer seg å ta imot og gi kritiske innspill.

Det bør legges til rette for at lærere kan stoppe opp og gjøre selvstendige vurderinger underveis og ikke utelukkende må forholde seg til en tankegang basert på forutsigbarhet. Skoler som evner å ta tak i utfordringer og kan tilpasse pedagogikken til sitt lokalmiljø, og ikke bare tilpasser seg sentrale og nasjonale retningslinjer vil kunne tilpasse sitt arbeid mer etter lokale forutsetninger, og vil kunne gi lærerne sine ett større handlingsrom (Biesta (2014, s. 82). Det er ikke nødvendigvis en motsetning her, det blir et spørsmål i hvilken grad man bruker det pedagogiske rommet som er lagt fra sentralt hold, og kan ta utgangspunkt i lokale forhold både som læringsressurser, men også for å kartlegge hvilke utfordringer man må jobbe målrettet med. En lærer som har en forståelse av at undervisning også kan ha en subjektiverende dimensjon vil kanskje først møte elevens kontroversielle væremåte med undring og nysgjerrighet. Vil kanskje stille seg selv spørsmålet; hvorfor reagerer eleven så

voldsomt og gjør så mye ut av seg i situasjoner? Der de to andre dimensjonene *kvalifisering* og *sosialisering* legger vekt på individet i samspill med omgivelsene, så snur denne læreren det hele og spør hva det er i omgivelsene som ikke fungerer i samspill med eleven. Denne læreren kan velge å gå i dialog med eleven sin og kartlegge hva det er som ikke fungerer og hva som må til for å bedre skolehverdagen for eleven. Her kan en lærer få mulighet til mer forståelse for sin elevs forståelse av verden og kan bedre tilpasse undervisningen for alle elevene sine. For eleven i kasuset som benyttes i denne studien kan også løsninger som personlige avtaler med læreren være med på å unngå situasjoner hvor eleven føler seg marginalisert og gi andre verktøy enn å utvise misnøye og gå i konfrontasjon med omgivelsene (Biesta, 2014). Biesta selv er tydelig på at subjektivering alene ikke kan forklare utdanningens formål. Kvalifisering og sosialisering er fortsatt viktige elementer av utdanning, og formålet med utdanningen er å legge til rette for at flest mulig, på tross av ulike forutsetninger skal få en likeverdig plass innenfor et fellesskap/samfunn. På samme måte som en strengt regulert og rutinepreget skole, vil også skolen som må ta for mange hensyn og tilpasse og legge til rette risikerer å ta bort utdanningens demokratiske element. Det demokratiske elementet forstås her som ansvarlig-, frigjørende, likestillende og samlende.

2.4 Demokratisk motstand

Demokrati kommer av latin og er satt sammen av *dêmos*, 'folk' og *kratos*, 'styre' – folkestyre, en organisering av samfunnet for og av folket. Men hva skjer hvis det blir lagt mer vekt på *kratos* på bekostning av *dêmos*? Det moderne demokratiet kritiseres for å være redusert til et ideologisk rammeverk hvor utsatte gruppers krav om lik behandling og rettigheter ikke blir hørt av majoriteten. Carr og Thésée (2019, s. 194-195) retter et kritisk-konstruktivt blikk på demokratiet som motstand til et ekskluderende samfunn. Til tross for at demokratiet er ment å sikre/garantere for rettferdighet og likestilling mellom borgere så oppleves og rapporteres det om forskjellsbehandling av majoritet og minoriteter i og utenfor demokratiske samfunn. Carr og Thésée (2019) har sett på demokratiets historiske utvikling med et kritisk blikk og skolens rolle i det moderne demokratiske samfunnet. Mange land er i dag knyttet til sentraliserte unioner; FN, NATO, OECD, OPEC, EU, og globaliseringen av verden generelt har åpnet opp for større kontakt mellom ulike kulturer og samfunn. Samtidig har demokratitanken og dets verdier stagnert og ikke klart å utvikle seg i takt med utviklingen av nye tanker og idéer i tiden. Det moderne demokratiets funksjon har i økende grad dreid seg

om å skape en felles taushetsbelagt enighet rundt tanken om at demokratiet er, om ikke den beste løsningen, så det beste alternativet for hvordan vi organiserer og utvikler/opprettholder ett godt samfunn. Dette gjør det vanskelig å diskutere kritiske perspektiver og alternative tanker om etablerte systemer og som gjør demokratiet til en antitese på seg selv; en ubevegelig altoverskyggende konstruksjon som blokkerer for dets opprinnelige idealer om frihet, likhet og fellesskap?

Alle de som trodde at virkelig frihet var å finne i det individuelle i et folk, en kraft eller en gud, eller stikk motsatt, at det individuelle i et samfunn ble frigjort ved å hengi seg til fornuft, har lagt til rette for autoritære regimer. Demokratisk tanke sett kan ikke eksistere i dag utelukkende som en avvisning av disse svarene (Touraine, 1994, i Carr & Thésée, 2019, s. 191 – min oversettelse).

Det er skolens oppgave å sørge for at elevene lærer om og får erfare de demokratiske verdiene og prinsippene slik at de gjør de til sine verdier og vokser opp til å bli demokratisk deltagende borgere. Det betyr at elevene ikke bare skal lære om demokrati, men også må få erfare demokratiets mekanismer i sin skolehverdag. Demokratisk motstand innebærer slik jeg forstår det at lærere ikke bare skal undervise om demokratiet, men utøve demokratiet gjennom undervisningen sin. Demokrati handler om fellesskap, likhet for alle og individets frihet. Undervisning som gjenspeiler disse verdiene, er inkluderende og fleksibel slik at den kan utvide fellesbegrepet og lage rom for alternative stemmer til det etablerte flertallet. Lærere som møter kontroversielle elever i et demokratisk klasserom, vil ikke være avvisende, men kanskje stille seg undrende og bruke tid på å undersøke og forstå elevens ståsted. Vi lever i et multikulturelt samfunn i dag som har endret seg mye de siste 30 årene. Det betyr at lærere i møte med samfunnsendringer og nye generasjoner elever kritisk må vurdere sine egne kunnskaper, verdier og praksis. Alternativt kan man se for seg at elever som opplever utenforskap ikke blir sett eller hørt, og at det over tid utvikler seg en identitet i utenforskapet. Eksisterer demokratiet kun på papiret så hevder bokens forfattere at vi ender opp med hegemoniske tyrannier som forsterker bestående sannheter uten å sette disse i et kritisk søkelys (kvinnens kamp for likestilling, borgerrettighetskampen i USA, den arabiske våren). Fremtidens samfunn er ennå ukjente for oss, men verden er i utvikling og vi blir stadig knyttet tettere sammen. Der geografi og landegrensener før var en identitetsmarkør for nasjonalstater, har vi i dag et globalisert samfunn hvor samhold og tilhørighet eksisterer på tvers av disse gamle grensene. Vi må forberede oss selv og våre etterkommere på en ukjent framtid med

krav og nye utfordringer som vil kreve omstillingsevne. Det krever at skolen også klarer å utvikle fellesbegrepet i takt med denne utviklingen.

Utdanning kan forbedre samfunnet og potensielt legge til rette for en rettferdig fordeling og gi like muligheter for alle. Utdanning er et verktøy som kan være uvurderlig for et samfunns utvikling, men det kan også være en hindring som i motsatt fall stagnerer utviklingen (Carr & Thésée, 2019, s. 3). Skolens mandat er å sørge for at elevene får en utdanning som åpner opp verden for de og gjør de i stand til å håndtere sine egne liv, og på en kritisk og hensiktsmessig måte kunne bidra inn i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2-3). Formåls-paragrafen vektlegger at undervisningen skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. En ofte brukt inndeling er å skille mellom undervisning for, om og igjennom demokratisk deltakelse. Skolen må gjøre et valg om hvilke(n) av de tre perspektivene på demokratisk undervisning den velger å basere egen undervisningen på. Dette vil også påvirke lærernes demokratiforståelse og hvordan de legger opp sin undervisning og læringsaktiviteter (Solhaug & Børhaug, 2012).

Demokratiet slik Carr og Thésée (2019) ser det, handler i dag mer om å opprettholde eksisterende maktstrukturer, basert på gamle sannheter og utdatert kunnskap. I den sammenhengen ser de til skolen som en arena, hvor elevene i møte med det verdensbildet som presenteres i klasserommet enten kan bli oppdratt til å reprodusere en kultur og dens sett med verdier, eller de kan utrustes med de nødvendige egenskapene for å kunne vurdere denne etablerte kunnskapen og faktaenes verdigrunnlag med et kritisk blikk. Forfatterne trekker en forbindelse mellom demokratiet, demokratisk utdanning og sosial rettferdighet og presenterer en teori for å revurdere og tenke på nytt om vår kunnskap og dens forståelse, slik at skolen kan legge til rette for en transformativ utdanning som frigjør og åpner for ny kunnskap, for å motvirke utviklingen av en tung og ekskluderende byråkratisk samfunnsstruktur. For Carr og Thésée (2019) er begreper som *transformativ utdanning*, *demokrati-motstand* og *epistemologisk forandring*, strategier for et demokrati for alle.

Samfunnet knytter innbyggerne direkte eller indirekte med hverandre på tvers av subgrupperingene gjennom alder, kjønn, yrkesvalg og livssyn. Tradisjonelt har en kultur basert seg på sin historie og dets innbyggere finner sin identitet langs denne historiske linjen. Denne historien er med på å definere hvordan vi forstår og erkjenner vår forståelse av verden. Carr og Thésée (2019, s. 195) mener det må en *epistemologisk forandring* til for å bringe et

samfunn ut av en kulturell status quo. Forfatterne skisserer opp en modell for å se kritisk på etablerte sannheter, maktrelasjoner og avdekke hvordan disse kan bli selvforsterkende gjennom bestående institusjoner og aktører i samfunnet.

1. **Avslå** (*refuse*) – *si nei til kunnskap som er systematisk ugyldig og som ugjenkallelig skader marginaliserte og undertrykte mennesker.*

Lærere skal vise motstandsvilje og si Nei! For at holdninger skal endres, må bevisstheten først utfordres, noe må oppfattes som feilaktig eller galt. Carr og Thésée (2019, s. 195-196) hevder man må være bevisst og ikke godta ulikhet, urettferdighet og undertrykkelse av hverken seg selv eller andre, på individ og gruppenivå. Hvis ikke bidrar man, direkte eller indirekte til å opprettholde og forsterke et samfunn hvor etablerte sannheter hersker og utsatte gruppers rettigheter må vike for en dominerende majoritet eller minoritets behov. Ved å si nei til kunnskap som utelater eller marginaliserer enkelte grupper i samfunnet stiller man seg åpen, i en posisjon hvor nye perspektiver og muligheter for flere får plass.

Konfrontert med elevers kontroversielle holdninger og handlinger kan læreren stoppe opp, se kritisk på eleven, og spørre seg selv hva er dette? Er det utelukkende eleven det er noe galt med her eller er det noe annet som ikke fungerer for eleven? Læreren som konkludere med at her er det noe som ikke stemmer, det må være noe mer som ligger bak, vil ikke avskrive eleven, men åpner for å se kritisk på seg selv og skolens rolle/myndighet – undersøke svakheter i egen rolleforståelse og hva slags funksjon skolen skal ha i et demokratisk samfunn. (Carr & Thésée, 2019, s. 195-196)

2. **Spør på nytt** (*re-question*) – *Ved å stille kritiske spørsmål til såkalt legitim kunnskap vedrørende deres kilder, forfattere og relaterte motiver kan svakheten i hegemonisk tenking avdekkes.*

På hvilket grunnlag kan vi kritisere mekanismene som har definert en dogmatisk og hegemonisk samfunnsform uten å forstå hvordan disse har definert vår egen kultur/utvikling. Det vil ikke være fruktbart å møte problemstillinger i forhold til sosiale, kulturelle og miljømessige dimensjoner med en overbærende holdning om at dette er ubestridelige selvfølgeligheter. Det er avgjørende å våge å stille spørsmål rundt etablerte sannheter, deres opphav og kontekst for å skjønne deres bakenforliggende hensikter og se hvordan de påvirker og dikterer vår individuelle og kollektive virkelighetsforståelse.

Det kan være lett å konkludere at eleven er umoden, ennå ikke i stand til å argumentere godt for seg og derfor er i opposisjon. Å tenke slik gjenspeiler en holdning om at eleven fortsatt har mye å lære og at læreren er den som besitter denne kunnskapen. En slik holdning vil utelukke muligheten for at eleven faktisk har tilegnet seg kunnskap. Istedenfor å være overbærende eller avvisende, og forsøke å forklare at eleven tar feil, kan læreren stille seg undrende og forsøke å finne ut hvorfor eleven stadig havner i konfrontasjoner. Læreren kan snakke med eleven for å få en bedre forståelse for hvordan, og hvorfor eleven opplever skolehverdagen sin som den gjør - Hva er det egentlig eleven prøver å si? Har eleven relevant kritikk å komme med? Hva med elevens foreldre, kan de sitte på relevant informasjon? Kan det være kulturelle eller sosiale forskjeller som påvirker eleven? Dette innebærer at læreren kan stille spørsmål ved, og utvide sin egen kunnskapsforståelse og få bedre kjennskap til sine elever. Det kan vise seg at begrunnelsene for hva vi vet og hvordan vi formidler ikke er godt nok begrunnet og at vi utelater viktige perspektiver for eleven som læreren ikke har tatt stilling til. Hvis læreren anerkjenner at eleven har et poeng å komme med, vil eleven kunne oppleve seg inkludert i en lærings situasjon hvor det er trygt å diskutere ulike synspunkter. En slik lærer vil være åpen for at læring ikke bare handler om å overlevere kunnskap, men at den blir til gjennom meningsdannelse i et læringsfellesskap (Carr & Thésee, 2019, s. 196-197).

3. **Omdefinier** (*redefine*) – forutsetter å reproblematisere og redefinere det som er blitt dekonstruert.

For å skape nye perspektiver i forhold til det å leve sammen i verden må kjente fenomener undersøkes nærmere for å finne ny viten om det etablerte, spesielt å redefinere «oss» for å inkludere en bredere kollektiv forståelse. Gjennom å rekonstruere kunnskap og tenke nytt om erkjente sannheter tolkes den opplevde virkeligheten på nytt. Prosesser som forskning og dialog kan hjelpe for å sette søkelys, oppdage og produsere ny viten for hvordan samfunn kan tenkes eller defineres, og utvikle bedre og mer fruktbare definisjoner for samfunnet som inkluderende på tvers av kjønn, kulturer og etnisiteter. Det gjelder å gjenopprette en universell balanse hvor alle ulikheter får en likeverdig plass i en transformert helhet, og ikke som separate enheter samlet, stablet og tvunget sammen i et spenningsforhold til hverandre. Språket en lærer bruker, i og utenfor undervisning, vil kunne være både inkluderende og ekskluderende alt etter som hvem det er som lytter. Lærere som forholder seg strengt til rutiner og standarder i skolen, uavhengig av elevenes bakgrunn er med på å opprettholde et

klart skille på hva som er rett og galt. Hvis en lærer derimot oppdager at forklaringsgrunnlaget svikter og at noen sannheter tas for gitt, så er det lettere å se utfordringen med eleven som en mulighet til å utvide sine begrepsforståelser om verden. Læreren kan stille seg undrende til opphavet for hvor grenser og skillelinjer går, og utforske dette grunnlaget for å finne flere lag av sannheter som kan åpne for å inkludere flere ulikheter i fellesskapsbegrepet. I kasuset oppleves eleven som kontroversiell i møte med andre og det er en risiko for at eleven blir ekskludert og forsterkes i sin opposisjon mot omgivelsene. Et forsøk på å møte eleven med interesse og forståelse vil åpne for et vurderingsgrunnlag hvor skolen kan utvide sine begreper og dermed legge til rette for å kunne håndtere kontroversielle elever som noe mer enn negativ/destruktiv atferd.

4. **Bekreft på nytt (reaffirm)** – *identiteten bekreftes på nytt gjennom en frigjørende pedagogikk som søker å slippe til flere stemmer (bryte tausheten), legge til rette for en minneprosess (som korrigerer for utelatelser), som setter parametere for aktiv deltakelse og bryte opp underdanighet og etterlevelse) og utvikle potensialet for frigjøring (motvirke følelsen av maktesløshet).*

Som et siste steg på veien til ny erkjennelse må den individuelle og kollektive identiteten bekreftes på nytt ved at flere og nye stemmer får slippe til og at man legger til grunn en frigjørende pedagogikk som legger opp til en prosess for en transkulturell arv som favner et bredere spekter av minner og opplevelser. Anerkjennelse av «de andre» sin historie og identitet bryter opp gamle forestillinger og kritiserer eksisterende maktreasjoner. Slik kan vi skape nye forutsetninger for deltakelse og motarbeide utenforskap og underdanighet, og som motvirker følelsen av maktesløshet og øker potensialet for frigjøring (Carr & Thésée, 2019, s. 197).

I kasuset eskalerer elevens kontroversielle oppførsel som kan være en direkte årsak av at eleven føler seg mindreverdige og utenfor skolefellesskapet (samfunnets). Elevens konfronterende væremåte kan være den eneste måten eleven føler en viss trygghet og mestring i møtet mellom elevens kulturelle/sosiale bakgrunn og fellesskapet. Læreren som bevisst tar seg tid til å bli kjent med elevene sine kan tilpasse undervisningen slik at den inkluderer flere perspektiver/måter å forstå sammenhengene, fordi læreren ser det er viktig at elevene kjenner seg igjen i undervisningen. En undervisning som tar mål av seg å inkludere ulike kulturelle og sosiale identiteter. Er i stand til å utvide rammene og gi alle en likeverdig

plass. Fordi læreren evner å vise likhet på tvers av ulikhet ved å sidestille ulike kulturelle og sosiale historier og vise at alle elevene har noe å være stolte av kan læreren skape et demokratisk fellesskap i klassen som gjenspeiler en deliberativ form for demokrati som tar utgangspunkt i at alle deltakerne er likeverdige i ord og handling (Carr & Thésée, 2019, s. 197). Tilpasser lærerne sin undervisning til en varierende elevgruppe og hvordan ser de på utfordringer knyttet til andre identiteter?

Demokratisk motstand handler om å ta i bruk demokratiet som det *uenighetsfellesskapet* det er ment å være. Prinsippet om at alle er likeverdige, stiller på like termer og har lik tilgang til debatten innebærer at man må diskutere og vurdere ulike og motstridende argumenter og synspunkter, og det ligger i denne natur at uenighet vil oppstå. Carr og Thésée (2019) kritiserer dagens demokratiutøvelse for å legge lokk på denne prosessen til fordel for et dogmatisk tankesett, hvor debatten dreier seg om å forsterke «det eksisterende» på bekostning av «de andre». Demokratisk motstand handler om å bruke demokratiet for å bli hørt og for å bidra til forandring. Thésée kobler demokratisk motstand til en modell hun kaller epistemologisk motstand. Denne modellen mener hun vil muliggjøre en kritikk av etablerte sannheter slik at disse kan vurderes på nytt i fellesskap og bli gjenstand for en ny debatt om deres relevans for nåtiden.

Kapittel 3 - Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet redegjør jeg for forskningsdesign og –metode i studien.. Hensikten med kapitlet er å være åpen og tydelig på de valg jeg har gjort med tanke på metodologiske avgrensninger, utvalg av respondenter og bevissthet om egen rolle som forsker. Med dette ønsker jeg å gjøre studien så gjennomiktig som mulig for å styrke dens reliabilitet.

Undersøkelsens problemstilling er: *Hvordan håndterer lærere kontroversielle tendenser blant sine elever?* For å svare på problemstillingen har jeg utledet tre forskningsspørsmål:

- Hva gjør lærere når de oppdager at deres elever har kontroversielle holdninger/livssyn?
- Hvordan samarbeider skolen og lærerne med hjemmet rundt kontroversielle holdninger og livssyn?
- På hvilken måte er lærere bevisste sin definisjonsmakt av hva som er kontroversielle holdninger/livssyn/meninger?

3.2 Forskningsdesign

Hensikten med studien er å undersøke lærere og rådgiveres refleksjoner rundt egne tanker, meninger og holdninger knyttet til kontroversielle tendenser hos elever, som gir studien et fenomenologisk perspektiv. Fenomenologien retter seg mot enkeltmenneskets subjektive opplevelser i sin livsverden (Johannesen, 2016). Fenomenologien setter søkelyset på individers forståelse av seg selv og sin livssituasjon. Virkeligheten er slik respondenten selv oppfatter den og deres tolkning av denne virkeligheten gir et grunnlag for å forstå deres oppfatninger, meninger og handlinger. Og interessant for denne studien er den tause kunnskapen, informantenes egen forståelse av sine valg og handlinger, hvilke intensjoner som ligger til grunn hvor de valgene de tar i ulike situasjoner og forbindelser (Befring, 2016). Med utgangspunkt i oppgavens tidsramme og problemstilling som tar mål av seg å undersøke et lite utforsket felt, blir dette en eksplorerende studie som ser på informantenes egne erfaringer og opplevelser knyttet til et spesifikt fenomen. Oppgaven tar for seg et lite utforsket tema i norsk skolesammenheng som gjør denne undersøkelsen til en eksplorerende studie. Eksplorerende studier er typisk for forundersøkelser hvor man ønsker å innhente et begrenset omfang av empiriske data. Dette innebærer en induktiv tilnærming som kan avdekke uventede funn og gi impulser til nye problemstillinger (Befring, 2016, s. 84-85).

3.3 Forskningsmetode

Fordi kvalitative metoder søker en bedre forståelse av fenomener og problemer knyttet til enkeltindividers opplevelser og erfaringer enn det kvantitative metoder kan frembringe (Befring, 2016, s. 38), vil en kvalitativ studie være mest hensiktsmessig for å besvare studiens problemstilling. Innsamling og analyse av slike data har utgangspunkt i fenomenologiske og hermeneutiske fagtradisjoner. For at studien i tillegg skal kunne gjennomføres innenfor de tilgjengelige ressursmessige rammer for en masteroppgave, har jeg valgt semistrukturerte intervju som forskningsmetode og med et lite utvalg av lærere og rådgivere/ressurspersoner i skolen som respondenter. Det innebærer en grundig forberedelse av datainnsamlingen og analysen, som krever god kunnskap om forskningsdesign og teori (Befring, 2016, s. 84-85). Den semistrukturerte intervjuformen egner seg for å stille åpne spørsmål, samtidig som det gir intervjuene en viss standardisert struktur. Jeg lagde 5 temaer, utledet fra problemstillingen og forskningsspørsmålene: 1) Begrepsavklaring, 2) Klassemiljø, 3) Kontroversielle tendenser, 4) Skole/hjem -samarbeid, 5) Lærernes/rådgivernes definisjonsmakt. Disse fungerte som en rettesnor eller samtalestartere under intervjuene, og jeg la vekt på at de skulle være åpne og gi rom for informantenes egne tanker og refleksjoner. Semistrukturerte intervjuer legger til rette for selvrapportering, hvor informantenes egne tanker og refleksjoner er relevant når man ønsker å få en bedre forståelse av menneskers indre liv, interesser, opplevelse av seg selv, holdninger til arbeidsoppgaver og utfordringer. Det har også særlig relevans når man ønsker mer kunnskap om unike fenomener og problemer og beskrives som idiografiske metoder og data. Det idiografiske perspektivet innebærer en dataintensiv tilnærming hvor man henter inn mye informasjon om en person, gruppe eller institusjon (Befring, 2016, s. 38-39). I motsetning til en uformell samtale, er forskningsintervjuet en profesjonell samtale, hvor det er et asymmetrisk maktforhold mellom deltakerne, og det er et spørsmål om subjektivitet knyttet til fortolkning av data. Utfordringen med metoden er mine roller som både forsker, og måleinstrument for innsamling av data, kan påvirke intervjusituasjonen. Som forsker er jeg ikke upåvirket av min egen forforståelse. Jeg har lagt premissene for samtalen, valgt tema og laget spørsmål. Det er jeg som styrer samtalen, stiller spørsmål og informanten svarer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Spørsmålet om studiens pålitelighet og troverdighet er ikke til å unngå og det har blitt avgjørende for meg å være åpen om egen bakgrunn, motivasjon for å gjennomføre

undersøkelsen, og jeg har dokumentert fremgangsmåten min. Det er ønskelig å presentere mine resultater som et bidrag til videre forskning og kunnskapsproduksjon. Jeg laget en intervjuguide som grunnlag for alle intervjuene slik sikret jeg at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene. Jeg ønsket å være tydelig på at jeg ikke var interessert i å påvirke informantenes egne tanker og valgte å lage åpne spørsmål som lot informantene tolke selv og reflektere over sine egne svar.

3.4 Utvalg

Det er viktig å finne riktige informanter til en kvalitativ undersøkelse og det kan være utfordrende, fordi det kan både være tidkrevende og personlig inngripende for den som blir intervjuet. Å stille opp ved en generell forespørsel kan virke avskrekkende. Jeg ønsket å snakke så direkte som mulig med informantene om deres personlige tanker, følelser og meninger knyttet til et svært sensitivt tema. Dette kunne begrense mitt utvalg av mulige respondenter siden jeg kom til å stille nære spørsmål om utfordrende og mulig konfliktfylte problemer. Aktuelle respondenter kunne kanskje velge å avstå fra å delta fordi de har vanskelige opplevelser knyttet til tematikken. Å gjøre et tilfeldig representativt utvalg ville bli for omfattende og jeg måtte av tidsmessige årsaker derfor velge informanter basert på tilgjengelighet. I tillegg satte prosjektets problemstilling flere kriterier for utvalget.

Problemstillingen spør etter lærere som målgruppen det var interessante å snakke med som første kriterium. Det andre kriteriet var at det måtte det være lærere som hadde erfaringer, som de ønsket å dele, knyttet til oppgavens tematikk. Som et tredje kriterium var variasjon av skoler ønskelig for å få et generelt overblikk på hva lærere med ulik geografisk tilknytning mener om og hvordan forskjellige fagmiljøer jobber med tematikken. Lærere fra samme skole vil kanskje være preget av den samme arbeidspraksisen. Jeg valgte å ikke ta hensyn til kjønn, alder og etnisitet fordi dette ikke var relevant for den senere analysen, men det kan være interessant å legge til som kriterium i en senere undersøkelse hvor slike faktorer er sentrale.

Begrensninger knyttet til utvalget kom også av hensynet til at dette er et studentprosjekt hvor det er begrenset med tid og ressurser. Prosjektet tar også for seg et tema hvor det er gjort lite tidligere forskning og det kan være hensiktsmessig å samle inn mer empiriske data av et begrenset omfang, som senere kan være med å danne grunnlag for relevante problemstillinger og metoder i en større studie.

Når det kommer til spørsmål om størrelsen på utvalget av informanter så avhenger dette av problemstillingen og oppgavens omfang. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) sier: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite.» Hvis undersøkelsen har for få informanter, vil det være vanskelig å generalisere og teste ut hypoteser om forskjell mellom grupper. Dette er ikke aktuelt i denne studien som er et studentprosjekt med en kvalitativ tilnærming til et lite utforsket tema. Kvalitative undersøkelser er relevante når man samler mye informasjon fra én person, bestemt gruppe eller en institusjon – lærere i denne studien, hvor det settes søkelys på spesielle tilfeller, eller sjeldne avvik (Befring, 2016, s. 39). På bakgrunn av dette planla jeg i utgangspunktet å intervju 7-8 informanter, men jeg opplevde å komme til et metningspunkt etter fem intervjuer hvor informantene ikke kom med ny informasjon. Jeg gjorde en vurdering sammen med veileder om datamaterialet var dyptgående nok. Vurderingen ble basert på at undersøkelsen tar for seg et vanskelig og lite utforsket tema og det var utfordrende å flere informanter til å delta. Ut ifra dette fant jeg det mer hensiktsmessig å bruke tid på å transkribere og analysere de dataene jeg hadde (Kvale & Brinkmann, 2015; Johannesen, 2016). Et større utvalg av informanter vil nok avdekke mer informasjon og kunnskap om temaet, og kunne nok ha medvirket til at jeg ikke kom til ett metningspunkt da jeg gjorde det.

Når jeg henvendte meg til skoler om deltakelse varierte responsen, men det generelle inntrykket var at de fleste skolene anså tematikken som svært aktuell, men at deres ansatte ikke hadde mulighet til å sette av tid. Noen skoler vurderte ikke sin skole som aktuell for problemstillingen. Det var også noen skoler som ikke svarte og dette kan komme av at jeg hadde sendt ut en generell forespørsel på epost og at denne hadde forsvunnet i skolens epostsystem. Siden det viste seg vanskelig å få tak i lærere som hadde tid til å delta, utvidet jeg kriteriene mine til å inkludere rådgivere og sosiallærere. Som nevnt over måtte jeg gå bort fra idéen om tilfeldig utvalgte respondenter og heller gjøre et tilgjengelighetsutvalg basert på kontaktnettverket jeg hadde i skolen. Jeg tok direkte kontakt med lærerne og rådgiverne på telefon og sendte dem så et informasjonsskriv om studien. På denne måten sikret jeg meg at mulige respondenter fikk den nødvendige informasjonen og jeg kunne oppklare eventuelle spørsmål direkte.

Dessverre møtte jeg på en større utfordring da COVID-19-pandemien brøt ut og samfunnet ble stengt ned som følge av de strenge karantenetiltakene som ble satt i verk av staten. Dette

førte til at jeg måtte utsette de fleste intervjuene jeg hadde planlagt og avlyse noen. Konsekvensen var at jeg ikke fikk intervjuet så mange respondenter som jeg i utgangspunktet hadde sett for meg. Jeg måtte gjøre et valg og intervjuet de respondentene jeg fikk tak i.

Kvale og Brinkmann (2015) stiller seg kritiske til tanken om at bare store studier kan produsere nyttige data. De skriver at det ikke nødvendigvis er negativt med et fåtall intervjupersoner. For studenter med lite ressurser kan det være tidsbesparende å slippe store mengder med data som må analyseres og de kan heller konsentrere seg om å gjøre grundigere tolkninger av enkelttilfeller. Det er fullt mulig å gjøre interessante funn blant et fåtall tilfeller eller eksempler. Alle fenomener er interessante fordi de vitner om «[...] et nærvær av et sett kulturelle forståelser som nettopp nå er tilgjengelig for medlemmene av en kultur» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149).

Jeg fikk en spredning i respondentenes geografiske plassering og bakgrunn. Kjønnfordelingen var tre kvinner og to menn. To jobber som sosiallærer og rådgiver ved henholdsvis ungdomsskole og videregående, to respondenter jobber som lærere henholdsvis på en ungdomsskole og spesialskole. Den tredje respondenten var aldersmessig mye eldre enn de andre respondentene og hadde jobbet hele sin yrkeskarriere ved en barneskole.

Elling jobber på en mellomstor barneskole. Skolen har en stor andel minoritetspråklige elever. Elling har jobbet ved skolen i en årrekke og underviser i flere fag.

Kjersti har tidligere jobbet på ungdomsskole og er i dag ansatt på spesialskole for elever med særlig behov for oppfølging. Kjersti har ansvar som kontaktlærer.

Roger jobber som sosiallærer på en større ungdomsskole med høy andel av minoritetspråklige elever. Roger har noe undervisning, men har primært ansvar for å følge opp elever med ekstra behov, som minoritetsrådgiver.

Eilin har tidligere vært ansatt ved en urban ungdomsskole med et høyt antall minoritetspråklige elever. Eilin jobber i dag på en mindre, rural ungdomsskole som kan beskrives å ha en ganske homogen sammensatt elevgruppe. Hun er kontaktlærer og underviser i flere fag.

Sondre er ansatt som sosiallærer på en større videregående skole med et stort mangfold blant elevene. Han har noe undervisning, men jobber også tett mot ytre aktører og organiserer noe ekstern kompetanse inn mot skolen.

3.5 Validitet og reliabilitet

Det er i all forskning viktig å stille spørsmål ved gyldigheten av den kunnskapen som produseres. Hvordan kan vi være sikre på at det vi observerer faktisk er representativt for det vi ønsker å undersøke. Hvordan kan vi forsikre oss om at fremgangsmåten for å produsere kunnskap er godt nok utarbeidet, dokumentert og utført? Troverdighet og gyldighet i forskningssammenheng beror på om metoden man har valgt faktisk sier noe om det man ønsker å undersøke. Forskningens pålitelighet hviler derfor på dens nøyaktighet og det er alltid et spørsmål om vi kan stole på resultater av forskning.

Reliabilitet eller troverdighet handler om nøyaktigheten i innsamlingen av data og om forskningsresultatene konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Er undersøkelsen gjort på en presis og etterprøvable måte slik at vi kan stole på resultatene?

Med reliabilitet spør vi om det er gjort gode og presise nok målinger, og er disse dokumentert slik at det er mulig i ettertid for andre å reprodusere forskningssituasjonen og oppnå de samme resultatene? For kvantitativ forskning og naturvitenskapene er det tradisjonelle synet at det skal være etterprøvbart og mulig for andre forskere å oppnå de samme resultatene. I kvalitativ forskning som baserer seg på intervjuer og studien av fenomener, med en subjektiv tolkning av disse, er det ikke like lett å oppnå samme etterprøvbart, og spørsmålet om reliabilitet blir en utfordring (Befring, 2016, s. 56). Det er diskutert i hvilken grad det er mulig å generalisere innenfor kvalitativ forskning. Jeg forsøker ikke med denne studien å si noe generelt, til det er utvalget i denne undersøkelsen for lite til å si noe allmenngyldig om funnene. Intervjusammenhengen er en sosial konstruksjon som innebærer at to individer møtes og utveksler informasjon. Hvilken relasjon vi får avhenger av min og informantens forventninger til intervjuet, vår sosiale bakgrunn og dagsform. Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) peker på overførbarhet som et mer nyttig begrep når vi diskuterer kvalitative resultatets relevans. Spørsmålet blir da om hvordan kunnskap som produseres i en konkret intervjusituasjon kan overføres til andre lignende situasjoner og intervjupersoner. Det vil være vanskelig for andre å kopiere disse faktorene og trekke de samme konklusjonene. Det

er derfor viktig for studiens troverdighet å være så åpen som mulig omkring intervjusituasjonen og prosessene i forkant og etterkant av selve intervjuene.

For å sikre studiens reliabilitet og validitet har jeg etter beste evne begrunnet og beskrevet valg av problemstilling, min bakgrunn som forsker, valg av teori og metode for datainnsamling, samt gitt en grundig beskrivelse av analysen og dens fremgangsmåte. Intervjuguiden var viktig å dokumentere at intervjuet og innsamling av data er gjort på en pålitelig og troverdig måte. Spørsmålene er åpne og laget for å utforske problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg er klar på hvilke valg jeg har gjort og har forsøkt å være tydelig på hvilke begrensninger det innebærer.

Et annet grep for å sikre reliabiliteten var å gjøre lydopptak av alle intervjuene og presentere utvalgte utsagn så presist som de ble uttalt. Lydopptakene var også nyttig for å holde et kritisk blikk på min rolle i intervjuene. Hvordan kunne jeg bli oppfattet? Stemmeleie, formulerte jeg spørsmålene akkurat slik jeg hadde skrevet de i intervjuguiden, ble jeg personlig engasjert, var det momenter jeg overså eller vektla for mye? I intervjusammenhengen er vi to individer som sammen produserer kunnskap. Ledet jeg samtalen i en bestemt retning eller påvirket jeg informantene på noen måte? Jeg transkriberte intervjuene etter hvert som jeg gjennomførte de og fikk på den måten mulighetene til å ha et kritisk blikk på meg selv under hele datainnsamlingen.

Validitet handler om forskningsresultatene omhandler det fenomenet jeg forsøker å forske på og dermed gir studiens konklusjon gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt prosjekt er validitet relatert til både intervjusituasjonen, og for transkripsjonen/analysen av intervjudataene, hvor mine observasjoner kan bli påvirket av mine tanker og meninger og temaet, eller jeg påvirker intervjupersonen. Under gjennomføringen av intervjuene vil det ha betydning for hvilke momenter jeg har valgt å følge videre, og for hvordan jeg har fortolket og gjengitt resultatene etterpå i forskningsrapporten. Informantene kan bli påvirket til å svare ut ifra intervjuets sosiale kontekst, og heller forsøke å svare slik de tror det er forventet heller enn å gi uttrykke sine indre tanker. Det ble viktig at spørsmålene jeg stilte ikke ble ledende, eller på noen måte lot mine synspunkter skinne igjennom. For å forsikre meg om at jeg hadde forstått informantene rett tok jeg ved flere anledninger tak i utsagnene deres og gjentok de slik jeg hadde tolket det. Informantene kunne slik korrigere på uttalelsene sine for å tydeliggjøre meningsinnholdet. Dette hadde både positive og negative implikasjoner. På en

side fikk vi muligheten til å gå tilbake og spesifisere eller omformulere i kunnskapsproduksjonen og sikre riktigheten av utsagnene. På den andre siden kan det ha ført til at informantens egentlige mening ble endret som følge av min misforståelse. For å styrke validiteten i denne studien hadde det hadde vært til stor nytte å være flere forskere, for å diskutere fremgangsmåten underveis og funnene som ble gjort. Jeg har hatt god støtte i min veileder som har fungert som samtalepartner og har kommet med kritiske innspill underveis.

3.6 Analysestrategi

Basert på de tre forskningsspørsmålene laget jeg en intervjuguide (vedlegg nr. 1) med fem temaer som lå som en rød tråd for den senere analysen. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer basert på et enkelt kasus, og jeg lagde en intervjuguide tilknyttet denne som utgangspunkt for samtalene. Ved å bruke et enkelt kasus ble det et mer oversiktlig datamateriale og jeg sikret meg at jeg fikk informantenes refleksjoner knyttet til oppgavens formål.

Intervjuguiden inneholdt fem temaer utledet fra problemstilling og forskningsspørsmål: 1) Begrepsavklaring, 2) Klassemiljø, 3) Kontroversielle tendenser, 4) Skole/hjem -samarbeid, 5) Lærernes/rådgivernes definisjonsmakt. Det første temaet tok for seg lærernes syn på hva som er kontroversielt. Det andre temaet omhandlet kontroverser i klasserommet og hvordan dette påvirket de andre elevene. Det tredje temaet tok for seg grenser for kontroversielle handlinger i klasserommet og hvordan lærerne valgte å håndtere dette i situasjonen og i etterkant. Det fjerde temaet så på samarbeidet mellom skole og hjem. Hvordan samarbeidet fungerte med foreldre til kontroversielle elever. Til sist var det et tema om lærernes bevissthet om egne holdninger og deres definisjonsmakt som rollemodell for elevene. Til slutt tok jeg med et åpent spørsmål hvor respondentene fikk muligheten til å snakke mer fritt rundt hele undersøkelsen. Jeg hadde i tillegg laget meg noen oppfølgingsspørsmål til hvert tema. På denne måten kunne jeg sikre at samtalene dreide seg om problemstillingen og at respondentene ble stilt de samme åpne spørsmålene. Den første analysen startet allerede under intervjuene hvor jeg begynte å notere meg noen generelle trekk som gikk igjen, dette ga meg et generelt helhetsinntrykk av datamaterialet som lot meg identifisere interessante temaer som ble vektlagt og enten gikk igjen hos flere av intervjuobjektene eller som pekte seg spesielt ut hos enkelte. På denne måten kunne jeg allerede begynne å gjøre meg noen tanker om kodekategorier. Denne prosessen fortsatte under transkripsjonen av lydfilene hvor

jeg kunne gjøre en nøyere gjennomgang av materialet. Når alle lydopptakene var transkriberte begynte jeg å finlese de, og kode tekstutdrag. Denne kodingen innebar at jeg identifiserte ulike meningsbærende utsagn som ga relevant informasjon om hovedtemaene i intervjuguiden. Kodingen bidro til at det ble lettere å sortere ut den relevante informasjonen fra tekstmaterialet i temaer som så kunne grupperes i relevante kategorier (Befring, 2016, s. 114). Disse kategoriene ble basert på temaene i intervjuguiden. I neste omgang kunne jeg se over kodene og velge ut de mest sentrale for oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

Koding og fortolkning kan ikke skilles fra hverandre og er en kontinuerlig prosess i arbeidet med datamaterialet. Det er derfor viktig å ikke låse seg fast i de første inntrykkene man får i arbeidet med datamaterialet. Jeg har som nevnt over vært bevisst min fortolkning gjennom hele prosessen, fordi man vil oppleve at kodene man lager kan endre seg over tid fra generelt beskrivende til mer tolkende eller teoretiske koder (Johannesen, 2016).

3.7 Min rolle som forsker

Intervjuer er en personlig samtalsituasjon som skaper forventninger både hos meg som intervjuer og forsker, og hos intervjuobjektet, hvilke roller vi har og hva som kan forventes i en slik sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Det er viktig å merke seg at selv om det er en samtaleform mellom to individer så er det ikke en likestilt situasjon. Jeg som intervjuer har muligheten til å lede samtalen og kan selv velge å stille oppfølgings spørsmål der jeg selv mener det er behov. Kvalitativt forskningsintervju retter seg mot kunnskap som er beskrevet gjennom fasetterte livsberetninger uttrykt i ord og handling i motsetning til kvantitative tallbaserte data. Hvordan forskeren ser på kunnskap vil ha stor betydning for hvordan denne kunnskapen analyseres og fortolkes. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22, 47).

Jeg tok for meg et avgrenset tema i norsk skolesammenheng for å få innsikt i, og kunnskap om informantenes egne opplevelser og forståelser av dette temaet. Jeg la opp til lengre samtaler med mine informanter hvor vi konsentrerte oss om kontroversielle holdninger og livssyn blant elever. Jeg transkriberte og tolket intervjuene og så etter utsagn og sammenhenger som kunne gi meg svar på problemstillingen min. Denne fremgangsmåten er noe Kvale og Brinkmann (2015) ville omtalt som en gruvearbeidermetafor, fordi jeg gikk i dybden i materialet i stedet for å arbeide overflatisk som en «reisende». Fremgangsmåten er ikke uten utfordringer. Feilfaktorer kan oppstå som en følge av at min egen forforståelse og

kunnskaper knyttet til temaene blir utgangspunkt for hvordan jeg velger å legge opp og utføre intervjuene. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71)

3.8 Forskningsetikk

Studien har forholdt seg til de forskningsetiske retningslinjer som gjelder for fagfeltet (NESH, 2020). Jeg undersøkte Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer sammen med min veileder og vi konkluderte med at denne studien ikke trengte godkjenning fra NSD. Jeg laget et informasjonsbrev som jeg sendte på epost til alle informantene (vedlegg 2). Her presenterte jeg undersøkelsens formål og omfang, at jeg kom til å gjøre lydopptak av samtalene. Det ble understreket at undersøkelsen var helt anonym og at alle lydopptak ville bli slettet i etterkant. Under samtalene var det et poeng å ikke komme med spørsmål eller utsagn som kunne identifisere informantene eller skolene der de jobbet.

Kapittel 4 - Analyse

4.1 Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg datamaterialet i studien og inkluderer beskrivelser av informantenes svar og kommentere de viktigste funnene. Hvert delkapittel er basert på intervjuguidens 5 temaer, som igjen ble utledet fra undersøkelsens tre forskningsspørsmål. Temaene gjennomgås i den rekkefølgen de kommer frem i intervjuguiden og beskriver hvordan informantene har snakket om disse. Jeg vil deretter diskutere deres tanker og synspunkter opp mot oppgavens teoretiske rammeverk for å svare på problemstillingen i et avsluttende kapittel.

Intervjuene startet med å hente inn kunnskap om informantenes egen forståelse av temaet i undersøkelsen. Intervjuguidens første spørsmål tar for seg hva informantenes legger i begrepet kontroversielle holdninger og handlinger. Hvis informantene syntes begrepet var uklart, kunne jeg konkretisere min forståelse og bruk at det i studien. For å kartlegge hva informantene gjør når de oppdager at elever har kontroversielle holdninger og handlinger delte jeg opp det første forskningsspørsmålet i to deler. Den ene tok for seg klassemiljø og -ledelse, og så på omstendighetene rundt kontroversielle holdninger og handlinger, og hvordan de påvirker omgivelsene. Det er interessant å se hva informantene tenker helhetlig om inkludering, og hva de ser som problematisk med kontroversielle holdninger og handlinger i tilknytning til andre elever, i klasserommet. Informantene ble spurt hvordan de vurderte klassemiljøet som ble beskrevet i studiens eksempelkasus og hvordan de jobbet med undersøkelsens tema i et klassemiljø. Den andre delen stilte spørsmål om hvordan informantene håndterer enkeltelever når de står midt oppe i en situasjon og må handle, og i etterkant hvor de har rom for å vurdere situasjonen på en annen måte. I intervjuguiden stilles det spørsmål om informantenes vurdering av samarbeidsforholdet mellom skole og hjem for å få mer kunnskap rundt hvilke tiltak som rettes mot den gruppen elever som studien aktualiserer. Det er interessant å se hvordan informantene vektlegger familiens rolle i arbeidet med elevers kontroversielle holdninger og handlinger. Det kan være nyttig å få kunnskap om informantenes tanker om tiltakene som settes inn, og reaksjoner fra foreldre. Det er ulike subjektive oppfatninger av hva som er kontroversielt og det er et nyttig for studien å kartlegge hva informantenes tenker om egen rolleforståelse. Intervjuets siste tema

snur fokuset mot informantene, og handler om deres egen rolleforståelse, egne holdninger og bevissthet rundt egne følelser og reaksjonsmønstre.

4.2 Hva legger informantene i begrepet kontroversielle holdninger og handlinger?

Alle informantene varierer i hva de vektlegger når de forklarer hva de mener med kontroversielle holdninger og livssyn, men for alle handler det generelt om at noe blir kontroversielle når ord og handlinger bryter med samfunnsnormer. Temaer som blir nevnt er avvik i kultur, politisk og religiøst ståsted, psykisk helse og likestilling. Med unntak av Elling så uttrykker de andre informantene at det må være rom for kontroversielle holdninger så lenge de ikke blir et problem. Elling og Roger hadde umiddelbart tanker om tematikken. Elling var den eneste av informantene som umiddelbart knyttet begrepet til møte med andre kulturer, mens Roger mente det kunne passe i mange ulike sammenhenger og ba meg presisere bruken av begrepet. Stikkord som kom fram da informantene ble spurt om å definere kontroversielle holdninger og handlinger: Andre kulturer, normalisert vold, rollekonflikt mellom skole og hjem, religiøst eller politisk ytterliggående. Psykisk helse, radikal virkelighetsoppfattelse og verdenssyn. Svarer ikke til samfunnets normer – kulturkrasj, holdninger og livssyn om kjønnsforskjeller (likestilling), legning og religion.

Jeg tenker jo det at vi møter ekstra mye utfordringer når vi skal samarbeide med foreldrene hvor vi møter helt andre kulturer hvor det er greit å slå barn. Jeg har sittet i sånn klassering hvor elever, vi snakket kanskje om helgen, og med små elever som kanskje bare er åtte-ti år. «Hvordan har du hatt det i helgen?» «Nei jeg var litt lei meg for pappa slo mamma.» Og så er det noen andre som sier «jammen sånn var det hjemme hos meg også.» Så plutselig er det tre-fire stykker i en klasse med 20 barn som sier at hjemme hos de så er det vanlig at pappa slår mamma (Elling).

Elling trekker frem utfordringen med foreldre til elever som har en kulturell bakgrunn hvor vold er normalt i hjemmet. Han mener kontroversielle utfordringer kan knyttes til ulike virkelighetsoppfatninger og rolleforståelse mellom skole og hjem. Informanten peker ikke direkte på sider ved elevene, men trekker frem hjemmet som en utfordring. Dette synet samsvarer med Stortingsmeldingen om 'Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner (Meld. St. 15 (2012-2013) som hevder at barn som vokser opp og blir utsatt for grov omsorgssvikt er i faresonen for å utvikle ulike former for atferdsproblemer i hverdagen og sosiale relasjoner. Det er en større sannsynlighet for at barn som blir utsatt for vold i oppveksten selv vil utøve vold. Kjersti, på den annen side, tenker det dreier seg om politisk

høyreekstremer eller religiøse holdninger, men presiserer så at det ikke dreier seg om motpoler, men heller varianter av det samme fenomenet:

Ja, altså det er jo veldig lett å tenke for eksempel høyreekstremisme på en side og så er det selvfølgelig den religiøse. Jeg kan ikke kalle det motpol heller egentlig, varianten av det samme (Kjersti).

Et interessant poeng hos Kjersti er at hun understreker religiøs ekstremisme uten å indikere en spesifikk religion. Det skilles vanligvis mellom ulike former for ekstremisme som politisk høyre-venstreekstremisme og religiøs ekstremisme, mens det i Norge har vært mest aktuelt å snakke om politisk ekstremisme som høyrevendt og islamsk religiøs ekstremisme (FN-sambandet, 2020). Når det virker som det er to fronter mot hverandre, en politisk motivert og en religiøs, så er bildet mer nyansert. Begge tilfeller av terror på norsk jord har vært utført av etniske nordmenn, som har uttrykt at handlingene var religiøst og politisk motivert. Til grunn har de lagt et sammensatt verdensbilde hvor den norske og europeiske kultur og befolkning er truet, både fra en multikulturell elite i egne land som ønsker å globalisere verden på bekostning av nasjonalstaters suverenitet og identitet, og en trussel fra det de mener er en aggressiv spredning av Islamsk kultur og religion i Europa. Begge terroristene har blitt koblet til nettverk på internett hvor flere deler dette tankesettet og det kan virke som det har utviklet seg en ideologi over tid som blander politikk og religion. Roger trakk dette frem da vi kom inn på hva som grunnleggende førte til at en del unge mennesker trakk mot slike miljøer.

[...] hvis du graver dypt nok i det her så handler det om utenforskap og det er samme sak om det er ytterliggående IS-sympatisører eller om det er høyreekstremer, det er voldsforherligende ideologier. Og hvis du snakker med folk som har kompetanse på feltet, PST, så vil du også se at de voldsforherligende ideologiene som driver rundt på internett om dagen, de går ikke etter noen klare linjer lenger. Det er ikke sånn rein høyreekstremisme eller rein IS-sympatisør, de blander elementer fra mange forskjellige voldsforherligende retninger. Så det her handler om voldsforherligelse heller enn hvilken type (Roger).

Roger ser en sammenheng mellom utenforskap og tilknytning til radikale miljøer på internett, og mener det i utgangspunktet handler om voldsforherligelse og ikke enn dyp ideologisk forankring. Han mener også det ikke finnes noen ensidig definisjon av begrepet kontroversielle holdninger og handlinger, og påpeker at hva som er kontroversielt er individuelt betinget og avhenger av tid og sted.

Jeg tenker at kontroversielle holdninger kan brukes om veldig, veldig mye. Kontroversielt i forhold til hva? Kontroversielt i forhold til hva majoritetssamfunnet tenker, kontroversielt i forhold til hva som er god psykisk helse, kontroversielt i forhold til hva og hvem? (Roger).

Informanten skiller mellom samfunnsnormen, psykisk helse og at det er individuelle forskjeller i forhold til hvem det er snakk om. Informanten viser her at hva som er kontroversielt er et relativt begrep som avhenger av hva man sammenligner med. Kontroversielt i forhold til samfunnets normer kan forstås som ytre forankrete politiske, religiøse eller andre ideologiske størrelser som har et aktivt uttrykk. Det utelukker ikke at psykisk helse er en komponent også her, men slik jeg forstår informanten nyanseres det her mellom en aktiv og passiv årsak til kontroversielle holdninger og handlinger. En psykisk diagnose er i utgangspunktet en utfordring for den det gjelder, men kan misforstås av omgivelsene som noe annet. Det er ikke nødvendigvis den som blir oppfattet som kontroversiell sitt ønske å være det på noen måte, men at omgivelsene oppfatter denne slik og dermed kan bli oppfattet som aktiv og bevisst i sine holdninger og handlinger. Informanten mener det er kontroversielt å ikke ta tak i slike underliggende utfordringer. At det også er et spørsmål om hvem det er kontroversielt for kan tyde på at lærernes bakgrunn og personlighet har betydning for synet på hva som er kontroversielt (Hess, 2009). Eilin og Sondre mener det er kontroversielt når livssynet og holdningene bryter med samfunnets normer.

Hvis de er kontroversielle så må de jo bryte veldig med normen. At en tenker at de er ekstreme da (Eilin).

Jeg stilte Eilin oppfølgingsspørsmål for å konkretisere hvilke normer det var snakk om, og hun presiserte det til samfunnsnormer, og modererte at holdningene ikke nødvendigvis måtte være ekstreme for å være kontroversielle.

Men kontroversielle holdninger og handlinger blir det jo fort så lenge du ikke passer inn i den firkanta boksen med hva som er akseptert i det norske samfunnet (Sondre).

Sondre beskriver det norske samfunnet som firkantet og dette kan tolkes som at det ikke skal mye til for ikke å passe inn i det norske samfunnet. Det kan se ut som begge informanter mener at det ikke er noen entydige kontroversielle uttrykk, men at det ikke skal så mye til for at noe kan ansees som kontroversielt.

Det er også interessant å legge merke til ulikheter i hvor romslige informantene mener skolen er eller bør være for kontroversielle holdninger og handlinger. Elling beskriver det som

utfordrende å ta tak i denne typen problemer. Man følger arbeidsinstruksen og melder fra til sosiallærer, men også at det stopper litt opp der for han sin del. Kjersti mener det må være rom for kontroversielle holdninger og handlinger innenfor ordnede rammer, slik at det er mulig å gå i dialog og finne ut om dette er noe mer enn bare utagerende oppførsel. Roger er klar på at det er eleven som står først i fokus og at døra alltid er åpen for ungdom med utfordringer. Samtidig er han tydelig på at det er viktig å være ærlig og direkte om konsekvenser og følger som kan komme av de kontroversielle holdningene og handlingene. Eilin synes det må være plass for å ha annerledes meninger, men at som lærer må man være klar på samfunnsoppdraget sitt og lovverket som har nedfelt de holdningene som en skal formidle. Hun mener det er en bedre løsning å gå i dialog med de kontroversielle holdningene og finne ut hvorfor disse forfektes, istedenfor å avvise de. Sondre mener det i utgangspunktet er uproblematisk, fordi vi skal jobbe og leve med hverandre uavhengig av livssyn og holdninger. Han trekker ei grense der det begynner å bli ubehagelig og andre føler på redsel.

4.3 Hva gjør lærere når de oppdager at deres elever har kontroversielle holdninger, og utfører kontroversielle handlinger?

For å få svar på det forskningsspørsmålet om hva lærere gjør i møte med elevers kontroversielle holdninger og handlinger valgte jeg å ta to perspektiver. Det ene perspektivet har søkelys på de andre elevene og hvordan informantene ser på det å jobbe med kontroversielle elever knyttet til klassen og det generelle skolemiljøet. Det andre perspektivet retter seg mot eleven i eksempelkasuset og informantenes erfaringer og tanker knyttet til det å håndtere kontroversielle holdninger og handlinger i og utenfor klasserommet.

4.3.1 Klassemiljø – Hvordan håndterer lærere elevers kontroversielle holdninger og handlinger i klasserommet?

Det overordnede inntrykket er at alle respondentene er samstemte om at elever med kontroversielle holdninger eller handlinger kan skape et utrygt klassemiljø hvor medelever kanskje ikke tør å komme med sine meninger eller meninger som går imot det den aktuelle elevens holdninger. Det blir også poengtert at eleven kan få en slags lederrolle som følge av sine oppførsel i klassen og kan bli toneangivende slik at de andre elevene kanskje heller velge å spille på lag med eleven. Relasjonsbygging og en god relasjon i klassemiljøet trekkes frem som grunnlaget for dialog av informantene. Roger og Eilin har som utgangspunkt at en elev med kontroversielle holdning og handlinger er forholdsvis oppegående og smart med tanker

og meninger som kan aktualiseres og bringes inn i undervisningen. Roger er også veldig tydelig på det at det er ikke et poeng at elevene skal bli enige med læreren, men poenget er at elevene må lære seg å ytre sine meninger på en konstruktiv måte. Han anser dette som en god mulighet for å kunne jobbe med elevenes ytringskompetanse og er tydelig på at et trygt klassemiljø er nødvendig for å få dette til (Iversen, 2014). Elevens kontroversielle holdninger og handlinger være en nyttig læringsressurs både for eleven selv, læreren og resten av klassen. Læreren må ikke være enig med elevens utsagn, men istedenfor å avvise og kanskje stigmatisere eleven foran klassen, så tas det kontroversielle på alvor og blir brukt for å øve på å utforske alternative vinklinger og stille kritiske spørsmål. Ett viktig poeng å understreke her at ingen av informantene ser det som hensiktsmessig å prøve å pasifisere elever eller sette de på plass. Det er heller snakk om å ta de på alvor og møte dem på deres meningers ståsted og på den måten skape et klasseromsmiljø hvor det er rom for og ytre ulike meninger, men på en slik måte at de ikke blir utrygt for de andre elevene.

Informantene virker til å være samstemte om at kontroversielle elever kan skape utrygge klassemiljøer. Andre elever kan velge å la være å ta til orde for sine meninger av frykt for represalier.

Ja det kan ofte bli litt utrygt klassemiljø, fordi man er redd for å si noe feil hvis noen hele tiden går på deg når du sier noe, eller man blir redd for å si noe feil (Elling).

Men det blir også poengtert fra flere av informantene at, i motsetning til å være et usikkerhetsmoment i klassemiljøet hvor de andre elevene blir utsatt for elevens holdninger og væremåte, så kan kontroversielle elever få en slags lederrolle, som følge av sin utfordrende væremåte og bli toneangivende for hvordan resten av klassen oppfører seg. Her tolker jeg slik at det dannes et slags negativt verdifelleskap, noe Iversen (2014) problematiserer fordi han er skeptisk til dannelsen av verdifelleskap fordi de setter premisser for hva som er rett og galt. Det advares mot dannelsen av verdifelleskap fordi det baserer seg på en følelsesmessig tilhørighet rundt ett sett med felles verdier. Den følelsesmessige tilknytningen gjør det vanskelig å diskutere felleskapets holdninger og handlinger fordi kritikk signaliserer at man ikke støtter opp om de samme felles verdiene.

Jeg har jobbet i ungdomsskole, jeg vet at enkeltelever kan sette veldig mye frykt i andre elever, usikkerhet og sånt som påvirker. [...] Men jeg ser at de ofte blir litt sånn, elever som er litt sånn utagerende da, de er overraskende populære, kan være. Eller i hvert fall tilsynelatende da, i skolemiljøet i hvert fall (Kjersti).

Det spørres om hvilken side de andre elevene er på. Greier han å forsure stemningen i klassen og få med seg de andre, eller kan man bruke hans meninger for å snakke om viktige ting. Det kommer an på kjemien i klassen og hvordan læreren håndterer det. [...] Jeg tror det at et av de mektigste våpnene vi har det er relasjonen. Hvis en får en god relasjon til han og prøver å møte han der det er rom for det, det kommer litt an på hva han sier, så kan en jo bruke det her til å kanskje styrke arbeidsmiljøet. Hvis du lager en stemning hvor han skjønner hvor grensa går og hvor de andre elevene ikke føler seg utrygge da (Eilin).

Alle tre lærerne i undersøkelsen ser utfordringen med å ha en elev som forfekter kontroversielle holdninger i klasserommet. Både Kjersti og Eilin er klare på at det kan ha uheldige konsekvenser for klassemiljøet hvis eleven får de andre elevene på sin side. Det er ikke nødvendigvis fordi de andre elevene er enige med eleven, men det kan være en strategi for å ikke provosere elevens holdninger og bli utsatt for dennes handlinger. Eilin og Kjersti peker i denne sammenhengen på hensynet til resten av klassen som et dilemma lærere også må forholde seg til.

Også må en jo også avveie om, for det er sånn man ikke prater om, men sånn som skjer hele tiden, det er jo hvem man skal prioritere. Skal man tilsidesette hele klassen og klassemiljøet på grunn av den ene eleven, eller skal man la det passere som det står for å unngå konflikt? Begge deler er jo feil, men hvis ikke en får eleven til å samarbeide så må en prøve å tilpasse i den grad en kan, og så få hjelp fra andre instanser (Eilin).

Skolen er en arena hvor elevene formes av de erfaringene de gjør seg både faglig og sosialt. Skolen skal gjenspeile samfunnet og forberede elevene på å bli demokratiske medborgere. Kulturkrasjer vil oppstå og følelser settes i sving der mennesker av ulike bakgrunner møtes. Hva skal til for å skape trygge rom hvor vi som lærere og elevene kan diskutere ulike temaer på tvers av kultur, roller og verdenssyn? Iversen (2014) legger frem flere konkrete grep man kan ta for å skape et trygt klasseromsklima. Ved å jobbe målrettet med diskusjonsteknikker hvor man skiller mellom sak og person, og bedre elevenes evne til å tenke løsningsorientert og ikke se meningsmotstandere som akkurat det, motstandere, men heller som mulige samarbeidspartnere. Lærerens rolle blir helt avgjørende for klassemiljøet. Klasseledelse og relasjonsbygging er to stikkord som kommer frem i samtalene med informantene, og det aktualiserer lærernes personlige bakgrunn og verdenssyn. Det legges vekt på evne til både å ha et strukturert overordnet lederansvar i klasserommet (trygge rammer) og samtidig ha et våkent øye for enkeltelevers behov (rom for den enkelte). Hvordan lærere forholder seg til og jobber med dette har et utgangspunkt i deres bakgrunn og forståelse av hva som er kontroversielt (Hess, 2009). Hvordan en klasse ledes vil være påvirket av lærerens syn på både

læring, undervisning og elevene som individer. Hvis det i stor grad tas utgangspunkt i lærestoffet, og den eksisterende forståelsen av dette blir oppfattet som et avgjørende poeng i utdanningsløpet, vil man risikere at det legges opp til en undervisning som forventer at kunnskapen allerede eksisterer i eleven og at undervisningssituasjonen kun dreier seg om at eleven må aktivere noe som allerede ligger i dem. I dette perspektivet ligger det en forventning til elevene hvor de blir ansvarlige selv for sin egen måloppnåelse og lærerens rolle blir avgrenset til å legge til rette for at elevene skal komme dit. Biesta (2014) hevder lærere må ta inn over seg at undervisning skjer i møte mellom individer og at det er vanskelig å skulle forutse utfallet av dette møtet på forhånd. Det handler like mye om at læreren presenterer elevene for ny lærestoffet som at elevene reagerer på å bli konfrontert med nye kunnskaper, og de sammen danner nye forståelser. Hva lærere anser som kontroversielt og hvordan de velger å forholde seg til det er avhengig av deres egne holdninger og syn på verden Hess (2009).

Flere av informantene har et overordnet syn på at det å legge til rette for et trygt psykososialt miljø er grunnleggende viktig, og at elevene blir tatt på alvor. Iversen (2014) påpeker at trygghet er en forutsetning for uenighet i klasserommet fordi elevene opplever fellesskapet som trygt å være seg selv i. Eilin poengterer det er viktig at læreren evner å jobbe langsiktig med å skape ett trygt klasserom for alle elevene. Informanten trekker frem relasjonsbygging mellom lærer og elever som et viktig verktøy for å styrke klasse miljøet. Det innebærer blant annet å være en voksen rollemodell som viser hvordan det er mulig å ta opp og diskutere utfordrende temaer innenfor trygge og respektfulle rammer. Dermed ivaretas klassen som helhet, samtidig som det utvises hensyn til den enkelte elevs behov. Iversen (2014) trekker frem klasserommet som et rom hvor elevene skal få prøve ut sine uferdige tanker og hvordan disse kan uttrykkes. Klasserommet skal ikke være et sted hvor elevene skal være redde for å fremme sine uferdige meninger, men ha muligheten til gjennom dialog å diskutere vanskelige spørsmål og eventuelt endre sine holdninger. Roger og Sondre er begge positive til at elever skal få ytre seg, og ser det ikke som et problem at de tar opp vanskelige temaer og stiller utfordrende spørsmål. Roger vektlegger at det ikke er et poeng at elevene skal være enige med læreren og ser det som en god anledning for elevene å øve på å argumentere for sine meninger og oppmuntrer sine elever til å være kritiske, men er tydelig på at de må kunne gjøre rede for sine uttalelser på en saklig og god måte:

Jeg synes det er fantastisk med de elevene som driver og kverulerer, og stiller spørsmål hele tiden. Det er bare sunt og bra. Jeg sier jo ofte: «Det er kjempebra, vær uenige med meg. Men lær deg å formulere argumentene dine sånn at du kan gjøre rede for hvorfor du er det. Jeg trenger ikke at du er enig med meg (Roger).

Sondre er tydelige på at elevene må bevisstgjøres hvordan de ordlegger seg og opptrer i diskusjoner:

Åh, ja! Det er lov å ytre det, men så er det på hvilken måte vi ytrer det. Og det vi har jobbet mye med, er jo hvordan man snakker til hverandre med respekt og at man ikke skal heve stemmen. Vanlig folkeskikk i en diskusjon er noe vi har måttet jobbe mye med som et sånt grunnlag (Sondre)

Men da kommer dette her inn med (å) regulere, ikke sant, hvor mye man skal trykke på enkeltpersoner når man snakker sammen, hvor høyt man skal heve stemmen, hvor mye man skal le av noen, ikke sant, alt dette her. Så for oss handler det om å regulere de, sånn at de kan ha en diskusjon som er fornuftig (Sondre).

Både Roger og Sondre vektlegger først og fremst ytringskompetanse og er ikke negative til at elever skal få ha andre meninger enn de selv. Det viktigste er at elevene lærer seg å opptre på en respektfull måte ovenfor hverandre og læreren.

Informantene virker samstemte om at elevene må få trene opp ytringskompetansen sin, og at klasserommet egner godt seg til denne øvelsen. Roger er den eneste av informantene som uttrykker han er positiv til at elevene er uenige med han, som kan indikere at han er åpen om sine synspunkter og bruker de bevisst ovenfor elevene sine i undervisningen. Det er det ifølge Hess (2009) uenighet blant lærere hvordan man best kan legge opp til en undervisning som presenterer elevene for samfunnsaktuelle problemstillinger. På den ene siden hevder lærere at det er uansvarlig å underslå sine egne standpunkter og fremstå som nøytral samtidig som elevene oppfordres til å gjøre seg opp sine egne meninger. Mens andre mener de risikerer å påvirke elevene i for stor grad hvis de er åpne om sine holdninger. I en klasse hvor konsensus blant elevene er at læreren har rett vil i større grad bære preg av et verdifelleskap som Iversen (2014) ser som en motsetning til et fellesskap basert på gjensidig tillit og uenighet en ressurs til økt læring. Hess (2009) mener at det ikke er mulig å stille seg fullstendig nøytral i forhold til kontroversielle spørsmål. I forsøket på å skape trygge rom for diskusjon og meningsutveksling må lærere som fronter sine standpunkter også gi aksept for at elevene kan ha andre meninger. Roger vektlegger at elevene gjerne må være uenige med han, noe som indikerer at han som lærer ser seg selv som en viktig rollemodell for elevenes egen meningsdannelse. Hess (2009) hevder at elever vil ha godt utbytte av å diskutere aktuelle

saker som angår dem, lokalt og internasjonalt. Men er samtidig klar på at det er læreren som må legge til rette for at elevene får forståelse for at en sak har flere sider. Slik jeg tolker det imøtegår Roger disse utfordringene når han oppfordrer elevene til å ha egne meninger og må ikke være redd for å være uenige med han, poenget er at elevene lærer seg å formulere meningene sine på en god måte. Sondre er også opptatt av at det er viktig å jobbe med elevenes evner til selvregulering og trekker slik jeg ser det en interessant parallell mellom livsmestring og ytringskompetanse, som blir særlig relevant sett i lys at det nye læreplanverket som legger vekt på tverrfaglige temaer som demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette tydeliggjør hvor viktig det er at lærere, gjennom sin undervisning støtter opp under elevenes tillit til demokratiets kommunikasjonsformer, slik at de skal kunne medvirke til fremtidige endringer i samfunnet på lovlig vis. Elevene får utviklet evnen til å ytre sine meninger og lytte til andre sine og forhandle om felles løsninger. Det blir også tydeliggjort at undertrykkelse og maktmisbruk ikke blir ansett som formålstjenlig eller ønskelig. Begge sosiallærerne, legger vekt på å bruke uenighet og meningsutveksling i klasserommet for å styrke elevenes ytringskompetanse. At de andre lærerne er mer opptatt av utfordringene knyttet til temaet, kan komme av at Roger og Sondre jobber mere konkret med enkeltelever og har i så måte er mer erfaring med denne problematikken. Mens det for de andre informantene som er lærere kan være en større utfordring siden de har en del andre hensyn de må ta.

Også må en jo også avveie om, for det er sånn man ikke prater om, men sånn som skjer hele tiden, det er jo hvem, skal en legge hele klassen og hele klassemiljøet på blokk, på grunn av den ene, eller skal en la dette passere som det står for å unngå konflikt? Og begge deler er jo feil, men hvis ikke en får eleven til å fungere så må en prøve å tilpasse i den grad en kan, og så få hjelp fra andre instanser (Eilin).

Men som det blir presisert av Hess (2014) kan også lærernes personlige bakgrunn ha stor betydning for hvordan de forholder seg til kontroversielle temaer. Tilfeldig sammensatte skoleklasser kan romme mange ulike holdninger og livssyn, et av skolens mål er å lære elevene å fungere sammen i et fellesskap, på tross av uenigheter. Hvis dette fellesskapet hviler på en felles identitetsforståelse vil det kunne danne seg en felles identitetsforståelse med et felles verdigrunnlag som skaper et skille mellom 'vi' og 'de andre'. Elever som opplever verdi-, eller rollekonflikter mellom eget syn og skolens og ikke får muligheten/hjelp til å håndtere dette vil som en konsekvens kunne utvikle en identitet til utenforskapet som skolen oppfatter som kontroversiell (Iversen, 2014).

4.3.2 Kontroversielle tendenser – Hvordan håndterer lærerne elevers kontroversielle holdninger og handlinger?

Med utgangspunkt i eksempelkasuset er alle respondentene enige om at man i undervisningssammenheng må ha rom for å snakke med eleven og danne seg et bilde av situasjonen, men at det er en balansegang mellom å være trygg voksen og sette tydelige grenser for hva som er tillatt i klasserommet. Dette kommer til uttrykk hos Eilin som mener én viktig forutsetning for et trygt og motiverende klassemiljø er å tenke langsiktig og kjenne elevene sine. Hun påpeker balansegangen mellom relasjon og klasseledelse når hun beskriver hvordan hun først tar styring og etablerer grenser, for så gradvis å gå over til en veiledende rolle. Iversen (2014) hevder at lærere som skaper trygge rammer og felles kjøreregler, tilrettelegger for klassemiljøer hvor elevene kan gi uttrykk for sine meninger uten å være redd for represalier fordi andre er uenige. Kjersti gir rom for elevens uttrykk, men vil ikke bruke for lang tid på diskusjoner og åpner heller for at hun vil fortsette samtalen med eleven etter timen.

Jeg tenker at jeg ville ha prøvd å gi en liten åpning for; «ok, vi kan snakke litt om det her», for så eventuelt å konkludere med at vi må være enige om å være uenige liksom. Men at vi gjerne kan snakke mer om det her, men kanskje på tomannshånd (Kjersti).

Hun avviser altså ikke at eleven har relevante synspunkter, men ser hun må ta et valg i situasjonen og prioriterer altså å gjennomføre timen, samtidig som hun anerkjenner elevens meningers rett. Hensynet til gjennomføringen av timen er et syn hun deler med de andre informantene. Kjersti og Eilin er opptatt av å opprettholde tydelige rammer for orden i klasserommet og mener det er viktig å være i forkant av vanskelige situasjoner i klasserommet og bygge gode og trygge relasjoner til elevene. Roger utdyper hvor viktig det er å ha en forståelse for elevenes opplevelse.

Elever som har opplevd veldig mye utrygge voksne for eksempel, voksne som er uforutsigbare, eller aggressive eller vanskelige på en eller annen måte, som ikke er til å stole på. De har også mye større behov for å lære seg å lese kroppsspråk, tonefall, alle de signalene som gjør at de må navigere, eller alle de signalene som gjøre det mulig å navigere i hva kommer til å skje i denne relasjonen her nå (Roger).

Eilin, Kjersti og Roger virker alle til å ha en interesse for sine elevers tanker og meninger. Skolen er arene for prøving og feiling. For Eilin handler det om å legge til rette til at elevene skal kunne håndtere vanskelige situasjoner, men hvis de ikke kan få til dette på egenhånd er hun til stede og trygt kan bidra til en løsning. Kjersti går ikke i dialog med eleven for å avgjøre

disses riktighet, men anerkjenner at her er det mer å snakke om, men ikke akkurat her og nå, la oss fortsette denne diskusjonen utenfor timen. Kjersti viser at hun er en trygg voksen som er interessert i eleven uten at hun lar det gå ut over undervisningen. Roger skiller mellom sak og person når han forstår at elevens opplevelse av situasjonen kan differere fra sin egen. Informantene uttrykker bevissthet omkring skolens samfunnsmandat og målsettingen at elevene skal utvikle ferdigheter, kunnskaper og holdninger som åpner for arbeid og deltakelse i samfunnsfellesskapet. Samtidig er det å kjenne sine elever og bevisst være sammen til stede med de i hverdagen er forutsetninger for å skape et trygt og godt miljø for alle. Informantene gir uttrykk for et syn på elevene sine som ulikt tenkende og følende individer og ikke anonyme kunder eller brukere. En lærer som aktivt er til stede og legger til rette for elevenes læring må også være villig til å inkludere og håndtere uforutsette utfordringer.

Eilin er tydelig på at det er hennes oppgave å veilede elevene gjennom vanskelige situasjoner, og viser en holdning slik jeg tolker det om at læreren ikke kan snu seg vekk og skyld på elevene når undervisningen ikke går som planlagt (Biesta, 2014). Det er et syn som gjenspeiles av informantene, som var klare på at det i eksempelkasuset er behov for en elevsamtale, i etterkant av situasjonen som er beskrevet. De vil snakke med eleven og bygge videre på relasjonen imellom dem for å bedre forstå elevens holdninger og handlinger. Eilin vil ikke forhåndsdomme og vil snakke med eleven for å få klarhet i hva som ligger bak elevens holdninger og eventuelt koble på hjemmet. Kjersti er opptatt av at man ikke skal stå alene med denne typen utfordringer, men rådfører seg med kollegaer.

Man er nødt til å ta det her opp i et slags ressursteam eller lignende [...] For jeg synes ikke man skal stå alene i det, det synes jeg er litt viktig, det er så stort ansvar, men at man kan holde litt i ballen og ikke gjøre noe overilt med en gang, det er jeg for (Kjersti).

For Roger og Sondre blir det viktig hjelpe eleven til å se seg selv i et større perspektiv og snakke med eleven og forsøke å realitetsorientere i forhold til skole, elevens og lærernes roller.

[...] en av tingene jeg ville snakket med denne eleven om, er jo å forklare hvordan, hva er det å gå på skole, hvordan fungerer systemet på skolen. Og hvordan er det med relasjonen mellom lærer og elev, og hvilke roller spiller vi på skolen. Det ville jeg prøvd å snakke med denne eleven om, i forhold til det å gjøre de oppgavene man får. Så hadde jeg vel også prøvd å vinkle det til at det her handler jo om elevens beste (Sondre).

Han er også åpen for å tilpasse seg noe elevers behov og inngår små, såkalte *'hemmelige'* avtaler med elever som kan ansees å ha kontroversielle væremåter. Jeg tolker kontroversielle væremåter her som både verbale og fysiske handlinger.

Vi har elever som vi har en avtale med at: «Ok, du skal få lov til å sitte ved pulten ved døra, når du kjenner at du blir sinna, eller du kjenner at du får angst helt opp i halsen og nå må du gå, så sitter du ved døra og så får du lov til å gå i ti minutter og kommer du tilbake i løpet av ti minutter så få du ikke noen anmerkning» (Sondre).

Vi ser her at Sondre lytter til elevene sine og tar de på alvor når han er åpen for å tilpasse seg deres utfordringer. Jeg tolker det slik at Sondre på denne måten inviterer til samarbeid og viser eleven at han er en voksen som bryr seg og ønsker å inkludere eleven i klassen. Gjennom denne dialogen viser Sondre at han har tro på elevens egne vurderingsevner og tilbyr alternative strategier til en konfronterende, for å håndtere vanskelige følelsesmessige situasjoner. For Roger er det viktig å ikke fremmedgjøre eleven, men være en trygg voksen de kan stole på.

Møt de med varme og omsorg og så prøv å skjønne, hvor kommer det her fra? «Hva er det? Ok, du tenker at det er greit å bruke vold for å få fram budskapet sitt. Hvorfor tenker du det? Hva tenker du vold kan være godt for, har vold noen effekt noen gang?» Ikke sant, istedenfor å fortelle eleven at: «det du tror på er feil». Du vil aldri nå frem med det (Roger).

Roger ønsker å forstå elevens ståsted. Han hjelper eleven til å tenke kritisk om sine holdninger, men lar samtidig være å dømme eleven for disse holdningene. Biesta (2014) er kritisk til et ensidig syn på læreren som en som tilrettelegger og tilpasser undervisningen fordi han mener det er en risiko for å redusere forholdet mellom lærer og elever til et kundeforhold, fordi det flytter fokus vekk fra elevene som individer og gjør læring om til et produkt. Slik jeg forstår Biesta (2014) så handler ikke undervisning om forutsigbar overføring av kunnskap, men noe som skjer i møtet mellom individer. Undervisning har ikke bare som formål å kvalifisere til arbeidsoppgaver og sosialisere til deltakelse, men også frigjøre individet slik at det kan tenke kritisk og bidra til et mer åpent og inkluderende samfunn. Lærere bør tenke igjennom hva de ønsker å oppnå med undervisningen, hvordan elevene kan bli engasjerte og få utvikle sine egne tanker og meninger.

4.4 Samarbeid mellom hjem og skole

Hjemmet er sammen med skolen de to viktigste arenaene for barns utvikling, og mange lærere er sammen med foreldrene de voksne som tilbringer mest tid med barna i denne

betydningsfulle fasen av livene deres. Skolen er barnas første møte med en/et større sosial(t) verden/miljø hvor de skal gjøre seg erfaringer og hvor de danner et grunnlag for deres fremtidige relasjoner til omverdenen. Det innebærer at samarbeidet mellom skole og hjem blir helt avgjørende når elever har det vanskelig på skolen. «God kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I dette delkapittelet går jeg igjennom informantenes refleksjoner omkring samarbeidsforholdene mellom hjem og skole.

4.4.1 Hvordan håndterer informantene samarbeidet mellom skole og hjem?

Jeg spurte først informantene om hvordan de håndterer samarbeidet mellom skole og hjem? Først og fremst så er alle er samstemte om at man må ta kontakt med hjemmet i forhold til kontroversielle holdninger og handlinger hos elever, for ofte er det en sammenheng mellom elevers holdninger og væremåte og foreldrene. Informantene er samstemte i at det er derfor nødvendig å danne seg et større helhetsbilde av elevens sosiale omgivelser også utenfor skolen. Carr og Thésée (2019) påpeker man ikke må ha for ensidig syn på etablerte sannheter, ellers risikerer man å være forutinntatt og bidra til å opprettholde kunnskap som marginaliserer og undertrykker grupper i samfunnet. De mener slike holdninger må utfordres og ikke godtas av lærere. Det blir avgjørende å stille seg kritisk til etablerte sannheter og deres faktagrunnlag opp imot ens egen holdninger. Dette begrunner de med at engasjerte lærere som klarer å frigjøre seg fra strenge rutiner i skolen, forstår at de selv kan være en del av løsningen hvis de som en del av jobben også utvider sin egen forståelse av elevenes utfordringer. Informantenes handlinger gjenspeiler disse perspektivene når de hopper ikke til raske konklusjoner, men ser behovet for mer informasjon og ser til elevens familie for mer kunnskap.

Elling mener det er viktig å være i forkant og bygge gode relasjoner til alle foreldre i en klasse. Han bruker tid, utenfor undervisningssituasjonen og skolesammenheng hvis anledningen byr seg, til å bygge relasjoner. Elling begynner allerede å kontakte foreldre og presentere seg i dagene før skolestart fordi han mener et godt samarbeid med hjemmet er helt avgjørende for relasjonen til den enkelte elev og for et trygt og inkluderende klassemiljø. Han opplever at elevene synes det er positivt når han kan vise kjennskap til foreldrene deres bruke relasjonen til hjemmet i dialog med barna. Det er betryggende at elever opplever at læreren

er noe mer enn en person som kommer inn og ut av klasserommet og opplever at læreren bryr seg når han/hun viser interesse/engasjement for eleven også utenfor fagsammenheng.

Kjersti har flere synspunkter om foreldres ulike evner til å ta ansvar overfor sine barn, og hun er klar på at det kan være en sammenheng mellom elevers kontroversielle holdninger og holdninger i hjemmet. Enten at det er holdninger som er normalisert fra foreldrenes side (eks.: voldsutøvelse), eller at foreldre ikke evner å forstå at det er et problem. Kjersti er klar over at det også selvfølgelig er mange barn og unge som også blir helt forskjellig fra foreldrene sine. Kjersti mener det er viktig å ha en dialog med hjemmet til sine elever for å kartlegge om det er en sammenheng mellom foreldrene og elevenes kontroversielle holdninger og handlinger. Kjerstis synspunkter avviker noe fra de andre informantene. Hun er tydeligere enn de andre informantene på foreldrenes rolle som premissleverandør for elevenes utfordringer i skolen, og kan nok sees som en følge av at hennes bakgrunn som lærer på spesialskole - for ungdomsskoleelever med adferdsvansker (sosiale og emosjonelle vansker). Ifølge Hess (2014) har læreres bakgrunn stor betydning for hvordan de vurderer og håndterer kontroversielle temaer. Kjersti opplever nok som følge av sin stilling som lærer på en spesialskole at det er en god del foreldre med en del utfordringer de selv ikke klarer å ta tak i og som de fører over på barna sine.

Roger er også svært opptatt av å være imøtekommende og bygge gode relasjoner til hjemmet i sitt arbeid som minoritetsrådgiver og sosiallærer ved en ungdomsskole med høy andel minoritetspråklige elever. Som eksempel trekker han frem foreldrenes kulturelle bakgrunn og understreker hvor viktig det er å ha satt seg inn i denne. Språkutfordringer kan være et hinder og han bruker alltid tolk for ikke å risikere at det oppstår misforståelser. Han er bevisst at det må tas hensyn til at det kan være tette sosiale bånd innenfor ulike etniske grupperinger når en tolk skal velges, og rådfører seg gjerne med foreldre slik at de kan unngå at sensitive opplysninger blir delt med uønskede personer i deres nære omgangskrets. For Roger er det et viktig at foreldrene føler seg ivaretatt og kommuniserer at skolen ønsker det beste for deres samarbeid med skolen og barnas fremtid. Roger handler i så måte i tråd med perspektivene til Carr og Thésée (2019) om å jobbe for å utvide fellesskapsbegrepet slik at man inkluderer nye grupper inn i et etablert fellesskap. Ledelsen ved skolen hvor Roger jobber bruker mye tid og ressurser på å ha gode rutiner for å fange opp og kunne jobbe systematisk med elever med utfordringer, og han opplever selv å ha et relativt fritt og kreativt handlingsrom med god

støtte i både ledelse og ressursteam ved skolen. Hans perspektiver er nok ikke upåvirket av dette, og må nok være bevisst på ulike kulturers særpreg i det daglige. Roger har et helhetlig syn på sine elever som går utover en systemisk elevforståelse, hvor alle elever i utgangspunktet stiller på samme startstrek. Det er nok også et poeng at Roger også jobber mye utenfor klasserommet med denne type utfordringer som er tematisert i oppgaven. Det gir ham nok mer tid til å reflektere og jobbe målrettet med konkrete løsninger over tid med både elever og foreldre, helt i tråd med grunnleggende prinsipper for samarbeid med hjemmet slik de er utmeislet i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Eilin mener det er viktig med hyppig kontakt og at en jobber tett med foreldre i situasjoner som er tematisert i undersøkelsen. Hun registrerer elevens avvik og tar dette opp i regelmessige foreldresamtaler etter avtale. Hun ser for seg at det i perioder kan dreie seg om ukentlig kontakt mellom skole og hjem. – Eilin jobber som kontaktlærer ved en ungdomsskole med få minoritetselever sammenlignet med de andre informantene i undersøkelsen. Hun har tidligere jobbet tidligere på en skole med betydelig større andel minoritetselever. Dette preger nok hennes syn i dag som fremstår noe pragmatisk når hun er tydelig på å følge rutiner og nok ikke opplever at elevene hennes har like store utfordringer som de som blir eksemplifisert i kasuset. Samtidig viser hun forståelse for at det kreves mer av henne som lærer i situasjoner der elever trenger hjelp og støtte utover den jobben som gjøres i klasserommet, når hun er tydelig på at hun må gå i tett dialog med hjemmet.

Sondre deler synspunktene til de andre informantene, men er enda tydeligere på at det er kan være nødvendig å tilby veiledning til foreldrene. Han stiller også spørsmål ved foreldrenes evner til å forstå sitt barns behov. Foreldre til elever som studien tematiserer er i en sårbar situasjon og et konfliktylft forhold til skolen kan over tid skape mistro og behov for å forsvare egen selvfølelse. Hvordan foreldre møtes av skolens ansatte har betydning for det videre samarbeidet, og ofte kan foreldre sitte på viktig informasjon som skolen trenger. Det er også en styrke at skolen og foreldre er samkjørte slik at elevene møter det samme språket både hjemme og på skolen (Drugli, M. B., & Nordahl, T., 2016) For at holdninger og praksis skal endres må noe først oppfattes som feilaktig. Ved å ikke godta forhold som forsterker ulikhet åpner man for å utvikle felles begreper som kan bidra til ett større fellesskap (Carr & Thésée, 2019). Roger stiller ikke bare krav til foreldrenes forståelse av skolen, men han viser også evne til å se kritisk på sitt eget kunnskapsgrunnlag og utvide

dette for å tilpasse seg foreldrenes behov og skape et felles ståsted. De viser en inngående interesse for foreldrenes situasjon og ønsker å bidra til at også foreldrene får en god oppfølging, og blir inkludert i barnas skolehverdag. Dermed er det mulig å argumentere at begge informantene jobber for å inkludere nye grupper inn en kollektiv fellesskapsforståelse (Carr & Thésée, 2019).

Det er også interessant i denne sammenheng at Kjersti uttrykker en større avstand til foreldrenes situasjon. Hun uttrykker ikke at hun samarbeider med hjemmet for andre grunner enn å få en større forståelse av hvor elevenes utfordringer kommer fra. For å forstå Kjerstis perspektiver, er det nyttig å se på de to første punktene i modellen til Carr og Thésée (2019), som handler om å ikke godta etablerte sannheter, stille kritiske spørsmål om sin egen og den kollektive virkelighetsforståelsen. I motsetning til Roger og Sondre bruker hun ikke kunnskapen til å jobbe inkluderende med foreldrene. Dette kan komme av Kjerstis bakgrunn har påvirket hennes forståelse av kontroversielle holdninger og handlinger i en noe annen retning enn de andre lærerne i studien (Hess, 2014). Roger passer inn i den profilen som Hess (2009) definerer som nøytral – anerkjenner kontroversielle spørsmål, men forsøker å innta en nøytral stilling. Kjersti på sin side avviser ikke problematikken, men virker å være overbevist om at hjemmet ofte er årsaken til elevenes holdninger og handlinger og passer inn i den partiske profilen – som anerkjenner at noe er kontroversielt, men har et personlig engasjement som også kommer til syne i deres rolle som lærere.

4.4.2 Hvordan opplever informantene foreldres holdninger til skolen

Informantene er relativt samstemte, de opplever at de fleste foreldre har et greit forhold til skolen, men at det er stor variasjon når det blir snakk om foreldre til elever, som aktualiseres i denne studien. Det kommer frem at foreldre selv kan ha kontroversielle holdninger som de fremelsker i sine barn. De kan ha problemer med å se sin egen rolle som foreldre og er selv i opposisjon til skolen og samfunnet. Men det kommer også frem erfaringer med foreldre som ber om skolens hjelp til å håndtere sine egne barn, og de som har store forventninger til egne barns skoleprestasjoner og derfor trenger noe veiledning.

Elling er den eneste av informantene som mener selv han bare har gode erfaringer med foreldres holdninger til skolen, men sier også at når alt er prøvd og ingen løsninger fungerer, så må man bare sende saken videre til sosiallærer. Fordi Elling jobber på en barneskole hvor

kontroversielle holdninger og handlinger kanskje ikke er et så synlig problem – denne typen holdninger får kanskje mer eksplisitte uttrykk i ungdomsskolen? Elling jobber tidlig med relasjonsbygging til hjemme, og kan som et resultat av dette ha gode erfaringer med skole/hjem -samarbeidet. Kjersti forteller i utgangspunktet om negative holdninger til skolen blant foreldre som hun har vært i kontakt med. Det er ikke alltid det er et aktivt negativt forhold til skolen, og hun skiller mellom foreldre som åpenbart har kontroversielle holdninger som de heier frem i barna sine og de som ikke er kognitivt i stand til å forstå at barna deres trenger hjelp. Uavhengig av årsak til problemene ser Kjersti det som en stor utfordring å skulle snu kontroversielle holdninger som er normalisert hos foreldre.

Roger opplever alle slags holdninger til skolen blant foreldre i sitt virke, men har i kraft av sin stilling mest å gjøre med situasjoner knyttet til eleven som er eksemplifisert i kasuset, og har en overvekt av foreldre som selv har en eller annen form for utfordring i sitt eget liv. De som ikke rår over egen hverdag og ikke evner å opprettholde en god struktur med faste rutiner for barna sine. Han opplever også at foreldre tar kontakt på kveldstid og bruker han for å få utløp for frustrasjon over sin egen og barnets situasjon. Han opplever også foreldre som er dypt opptatt av skolen og nok ikke ser at de går for langt og presser barna sine for mye.

Eilin synes det er stor forskjell på foreldres holdninger, at de fleste er veldig greie. Hun er samtidig klar på at barn og foreldre er veldig like og at det er en sammenheng mellom deres holdninger. Hvis det oppstår utfordringer, ser hun en klar parallell mellom elevens manglende forståelse for skolen og foreldrenes meninger. Eilin mener det blir viktig å jobbe parallelt med barn og foreldre og sørge for å ha en god relasjon så tidlig som mulig. – Eilin deler perspektivet til Elling om at de fleste foreldre har et greit forhold til skolen og at det er viktig å bygge gode relasjoner til elevenes foreldre. Både Elling og Eilin jobber ved skoler som har en litt annen elevgruppe enn de andre informantene. Elling jobber ved en barneskole, riktignok med en stor andel minoritets elever, men opplever nok ikke de samme utfordringene som kan oppstå på ungdomstrinnet. Eilin jobber ved en ungdomsskole som demografisk ikke kan kalles å være belastet med store sosiale forskjeller og følgende utfordringer.

Sondre har mange av de samme erfaringene med holdningene til foreldre som Roger beskriver, men går enda lengre når han problematiserer kontakten med hjemmet. Han beskriver situasjoner hvor det etter gjentatte ganger ikke er mulig å få kontakt med foreldre og han beskriver situasjoner med elever som hverken har tilgang til et sted å bo eller

regelmessig mat. Dette kan komme av at foreldre kun har opplevd at når skolen/lærere tar kontakt så er det utelukkende negative tilbakemeldinger (Drugli & Nordahl, 2016). Undersøkelser viser at foreldre som blir stående i vanskelige situasjoner, opplever kommunikasjonen med skolen som frustrerende (Drugli & Nordahl, 2016). Det handles ofte ut ifra et perspektiv basert på skolens egne premisser. Foreldre er også en sammensatt gruppe med mange ulike behov. Det kan føre til at enkelte foreldre føler seg oversett og ikke forstått.

Informantenes opplevelse av foreldres holdninger vil være påvirket av deres egne holdninger og verdier (Hess, 2009). Det kommer tydelig frem i refleksjonene til Kjersti og Eilin. De vurderer begge at det er en sammenheng mellom barn og foreldres verdisyn, men de har ulike tanker om mulighetene for å jobbe med å endre foreldres holdninger og få til et samarbeid. Kjersti mener det er vanskelig å snu andres holdninger mens Eilin legger vekt på tett dialog over tid og jobbe parallelt med både barn og voksne. Elling er den av informantene som selv hevder å bare ha positive opplevelser med foreldres holdninger, samtidig så mener han at det kan komme til et punkt hvor andre må ta over, og det kan stilles spørsmål om han unngår vanskelige konfrontasjoner med foreldre. Han passer i så måte til den profilen Hess (2009) modell har definert som *å overse* – at det er så sterke følelser involvert at man velger å ikke involvere seg av frykt for at egne meninger skal forverre et eventuelt samarbeid.

4.4.3 Hvordan opplever informantene handlingsrommet i møte med kontroversielle elever og hjemmet deres?

Fellestrekkene for svarene på dette spørsmålet var at alle informantene opplevde å ha god støtte fra kollegaer og ledelse og at skolene hadde ett rammeverk for å håndtere ulike utfordringer, men at de opplever handlingsrommet ulikt i samarbeid med eksterne støtteinstanser som BUP og PPT. Sosiallærerne hadde mer oversikt og erfaring med instanser som skolene har, eller kan ha et samarbeid med. To av informantene etterlyste et større handlingsrom og flere sanksjonsmuligheter, mens andre pekte på knappe ressurser hos eksterne støtteinstanser og stor saksmengde som utfordrende.

Handlingsrommet i samarbeidet mellom hjem og skole avhenger av hvordan den enkelte skolen er organisert og samarbeider med andre yrkesgrupper tilknyttet barn og ungdom. God kommunikasjon avhenger av gode rutiner for deling av informasjon, som både Roger og Sondre opplever på deres skoler. Roger opplever ikke å stå aleine om viktige avgjørelser og

har et relativt fritt handlingsrom hvor han kan finne kreative løsninger i samråd med både ledelsen ved skolen og ressursteam. Han opplever ikke at skolen har fastlåste rutiner for hvordan man skal gå frem i enkeltsaker, men at det innenfor rimelighetens grenser er mulig å tilpasse seg noe til den enkelte elev. I tillegg har han et nært samarbeid med andre yrkesgrupper som BUP, PPT, oppvekstteamet i kommunen og politiet der det er behov.

Hvordan skolens holdninger og verdier tolkes og praktiseres preger de ansatte og språket som utvikler seg i arbeidsmiljøet, som lærere bruker i og utenfor undervisningen kan være både inkluderende og ekskluderende. Handlingsrommet vil kunne oppleves som smalere fordi etablerte sannheter stenger for kritiske vurderinger av egen praksis. Et arbeidsfellesskap som er åpent for å diskutere flere løsninger vil også i større grad kunne tilpasse seg og inkludere ett større mangfold (Carr & Thésée, 2019).

Roger og Sondre forteller begge om sine skoler som godt organiserte med en engasjert ledelse som støtter de i deres arbeid med elever og foreldre. Sondre bruker barnevernet for å hjelpe til med veiledning av foreldre, etter deres samtykke. Her er det viktig med en god dialog slik at man spiller på lag med foreldre. Det er ikke sikkert alle foreldre ser BUP som et godt alternativ, BUP har tidvis fått mye kritikk for sin saksbehandling. Tett dialog mellom skole, hjem og BUP kan være en trygghet for foreldre. Sondre opplever at det kan være lang saksbehandlingstid hos andre etater og at det kan bli en utfordring i tilfeller der det er akutte behov, og at det kan kreve en ekstra innsats fra hans side for å få de med på banen. I forhold til handlingsrommet i slike saker opplever han allikevel å ha god støtte fra skolens side til for å legge til rette slik at elever med behov kan få tilpasset skolehverdagen sin. Elling hevder at handlingsrommet er begrenset til egen person og de mulighetene som ligger i dialog med andre lærere for å kartlegge om elevens utfordringer gjelder hele skolehverdag, en eller er begrenset til visse fag og aktiviteter. Hvis dette ikke fører til en løsning, må andre instanser på banen; sosiallærer, BUP og PPT.

Kjersti er enig med Elling hvis det ikke er mulig å samarbeide med hjemmet er neste steg å involvere andre instanser som BUP. BUP er en instans Kjersti kan bruke for å få en bedre forståelse for elevens forhold til hjemmet. Forhold som eleven selv ikke kommuniserer, kan fanges opp for å bedre elevens hverdag. Hun poengterer at selv om eleven har de samme kontroversielle holdningene som hjemmet, så betyr ikke det nødvendigvis at eleven opplever at relasjonen til hjemmet er god. Det blir viktig å avdekke slike forhold slik at man kan tilby

eleven et alternativ til hjemmeforholdene. Da jeg spurte hvordan informanten opplevde støtte og veiledning fra systemet rundt skolen hevdet Kjersti at det er mange gode holdninger og intensjoner hos de som jobber i systemet for å hjelpe, men at knapphet på ressurser overbelaster instanser, BUP, PPT og resulterer i unødvendig lang saksbehandlingstid før en løsning er på plass. Utdanningsdirektoratet mener lærere kan få god støtte fra andre yrkesgrupper utenfor skolen, for å avdekke utfordringer og gi elevene den støtten de trenger. De mener også det er avgjørende for elevene at tiltak settes inn så tidlig som mulig når utfordringer oppdages. Eilin følger skolens rutiner for rapportering og henvender seg til sin nærmeste leder og skolens rådgiver i saker der hun blir i tvil om hvordan hun skal håndtere krevende situasjoner. På spørsmål om hun opplever å ha god støtte fra skolens side mener hun det kommer veldig an på den enkelte skole. Selv har hun opplevd å ha god hjelp fra skolens side, der hun har jobbet. Eilin er den eneste av informantene som trekker frem mangelen på det hun kaller reelle sanksjonsmuligheter ovenfor eleven. Hun mener skolens sanksjonsmuligheter nok har en preventiv effekt overfor elever som ikke er i opposisjon til skolen/samfunnet, men at de ikke har noen særlig effekt for elever og som allerede er på kant med skolen/samfunnet, òg der samarbeidet med hjemmet kanskje har låst seg. Hun er samtidig veldig klar på at hun ikke etterlyser straffesanksjoner. – Slik jeg forstår informanten mener hun det i ytterste konsekvens er lite man har å stille opp med som lærer i det daglige, hvis situasjonen blir helt fastlåst.

4.5 Lærernes definisjonsmakt

Lærernes bakgrunn og hvem de er som personer har innvirkning på hvordan læreryrket utføres og hvordan man ser andre mennesker. I det følgende kapittelet spør jeg informantene om hvordan de ser på sin egen rolle som lærere og hvordan de håndterer egne verdier og følelser i jobben som lærere. Kapittelet tar utgangspunkt i undersøkelsens tredje forskningsspørsmål:

På hvilken måte er lærere bevisste sin definisjonsmakt av hva som er kontroversielle holdninger og handlinger?

4.5.1 Hvordan ser informantene på sin egen rolle som lærere.

Lærere er som alle andre mennesker utstyrt med egne holdninger og verdier og deres rolleforståelse kan ha stor betydning for elevenes adferd og læringsutbytte. Lærerens syn på

hvordan undervisning skal være vil også påvirke hvilken rolle de inntar i samspill med elevene. Elevene på sin side må forholde seg til normer og regler fra lærere og medelever. Motivasjon og mestringsfølelse avhenger av responsen de får, og lærerens tilstedeværelse kan ha stor innvirkning på om eleven får styrket sin selvtillit eller ikke. Dette synet blir konkretisert i læreplanverkets overordnede del:

En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Biesta (2014) mener en av utfordringene ved dagens lærerrolle er at den har blitt redusert til en tilrettelegger for elevenes egen læring, og hvor læreren kun kommer i kontakt med elevene gjennom kunnskapsoverføring, tester og måloppnåelse. Han tar til orde for et flersidig syn på læring som noe mer enn å forberede elevene med kunnskaper og ferdigheter til fremtidig arbeid og som viser de veien inn i eksisterende fellesskap. Hans tanker om undervisning som et møte mellom individer, lærer og elev, en subjektiv dimensjon av undervisningen, åpner for at elever som får mulighet til å aktivt bidra i undervisningssituasjonen er med på å skape en god dialog som beriker lærerens kunnskaper om sine elever. Jeg begynte med å spørre hvordan lærerne så på sin egen rolle som lærere. Det generelle inntrykket er at ingen av informantene hadde en ensidig rolleforståelse, men at de balanserte mellom ulike roller og mellom det å sette og tøyne grenser.

Elling har jobbet et langt liv i skolen og ser på seg selv som en veiledende motivator. Elling tenker man lærer seg over tid at lærerjobben handler om å motivere og veilede. Han tenker at nyutdannede lærere ikke får god nok undervisning om å jobbe med den type elever som er beskrevet i studiens eksempelkasus, og at man over tid bygger opp erfaringer som peker ut motivasjon og veiledning som de mest hensiktsmessige fremgangsmåtene. Dette synet deles av Sondre som ser seg selv som en veileder og fraråder å gå inn i en mer tradisjonell, autoritær lærerrolle. Han mener man oppnår mye mer ovenfor kontroversielle elever hvis man går i dialog med dem og forsøker å bidra til at de kan lage gode løsninger selv. Det er ofte sårbare unge mennesker det er snakk om som har opplevelser knyttet til andre mennesker som gjør de vel så utrygge på andres intensjoner som deres reaksjoner. Dette kan indikere en tro på

at dialog kan aktivisere og motivere elever som igjen kan være med å skape positive endringer, og at læreren kan vise elevene at det finnes alternative måter å uttrykke seg på og finne løsninger. For at dette skal være mulig må lærerne tilpasse seg og vektlegge elevenes opplevelse og legge til rette for at elevene får brukt stemmene sine til å bidra med løsninger (Biesta, 2014). Roger beskriver også sin rolle som å veilede og hjelpe sine elever. Han ser elevs utagerende oppførsel som en invitasjon til dialog, i hans øyne er det unge mennesker som ikke vet om noen annen måte å be om hjelp på. Han tenker de trenger noen som ikke utelukkende kritiserer, men viser ekte interesse for elevene og kan bidra til å bygge en positiv identitet i deres annerledeshet, som han kaller det.

Jeg er veldig bevisst på min definisjonsmakt når jeg møter unge mennesker, for å snu litt på spørsmålet ditt, det er hvilken definisjonsmakt jeg har i deres identitetsbygging. Jeg sitter og har lange samtaler med dem ofte om hvem de er, hvordan de forstår verden og sånne ting. [...] Og det er jo også fordi at jeg nettopp er bevisst at jeg gjør noe med identiteten deres, og fordi at jeg tenker at en viktig del av mitt arbeid er nettopp det å bygge positiv identitet i annerledesheten deres da (Roger).

Kjersti ser seg selv som autoritativ, som en motsats til en autoritær lærer. Hun mener det er viktig å både være en tydelig voksen og samtidig kunne være litt leken og barnslig. Kjersti ønsker å balansere mellom å være myndig og leken voksen, men hun er klar på at det er en avstand mellom ambisjonene om å være en så god lærer som mulig og hva som er praktisk mulig. Hun reflekterer over at hvis man blir for selvsikker så blir man også naturlig mer autoritær. Kjersti vil fremstå som et godt forbilde for elevene sine og stiller spørsmål ved om hvordan man skal løse den utfordringen. Dette fremkommer for meg at hun er veldig bevisst sin rolle og påvirkningskraft som lærer og at det ikke er noe hun tar lett på, men som hun har et aktivt forhold til når hun problematiserer rammene for gode rollemodeller. Hun mener det er viktig å tenke over hvem man er når man går inn i lærerjobben. Man må huske på at det ikke bare påvirker elever man er i dialog med der og da, men også de andre elevene som sitter i klasserommet, og følger med hvordan læreren reagerer og håndterer andre elever på godt og vondt. Kjerstis refleksjoner om sin egen rolle som autoritativ betyr at hun er bevisst seg selv og til stede for elevene gjennom en naturlig autoritet. Dette går igjen i Biestas (2014) tanker om læreren som ikke bare er en tilrettelegger, men som er interessert i sine elever og vurderer hvordan de gjennom undervisningen påvirker sine elever. Det er heller ikke noe poeng for Kjersti å være en populær lærer, i den forstand at hun tar til seg en ungdommelig

væremåte, klesstil og/eller språkform. Hun reflekterer over sin egen rolle som et godt forbilde og tenker det innebærer å være en stødig voksenperson.

Roger beskriver ulike roller og reflekterer over hvilken innvirkning de kan ha på elevenes egen utvikling. Han opplever på en side daglig handlingstvang i situasjoner hvor han må være en tydelig voksen som tar ansvar og kontroll. Det er situasjoner hvor han ikke har tid til å reflektere, men må handle. Han tenker selv at han kanskje ikke alltid har det hele og fulle bildet av situasjonen, men at han erfaringsmessig har lært seg hva som fungerer og ikke. Han går også inn i en mer veiledende rolle når han jobber systematisk og tiltaksrettet med elever. Roger bruker tid på samtaler med elevene for å forstå deres utfordringer og hjelpe dem å løse de, det handler om å bidra til en positiv identitetsbygging i eleven. Rogers har perspektiver på dialog og samhandling med elever som en situasjon han går inn uten helt å ha oversikt, men som åpner for å bidra til elevenes egen utvikling. Biesta (2014) mener undervisningen har en subjektiverende side som det vanskelig lar seg planlegge utfallet av, men som allikevel kan tilføre eleven noe som ikke var der fra før.

Eilin handler ut ifra et perspektiv om klasseledelse og tenker kollektivt om relasjonen mellom lærerrollen og elevene. Hun er opptatt av å innta en rolle som strukturerer undervisningen slik at elevene vet hva som er forventet av dem. Hun ser i likhet med Kjersti på sin rolle som autoritativ når hun vektlegger at det må begynne med en tydelig lederstil og at det er nødvendig å være litt rigid i forhold til grensesetting, og så jobbe videre derfra for at det blir en så godt miljø i klassen som mulig over tid. At Eilin trekker inn gruppetenkning i sin rolleforståelse kan komme av at hun ikke ønsker å gjøre forskjell på elevene sine og hun ønsker at alle skal oppleve seg behandlet på en rettferdig måte. Informantene er opptatt av sin egen rolleforståelse og hvor viktig påvirkningskraft den ha på elevenes utdanning. De peker alle på viktigheten av å ikke være strenge autoritære, men heller balansere mellom grensesetting og trygge voksne som elevene kan stole på.

4.5.2 Lærernes bevissthet om egne holdninger, følelser og skolens verdigrunnlag.

Alle lærere må forholde seg til et felles verdigrunnlag i skolen, og den enkelte lærer er ansvarlig for å forvalte dette. Lærerne må også kunne ta beslutninger og gjøre egne vurderinger basert på de samme verdiene og det kunnskapsgrunnlaget skolen har lagt til grunn for sin praksis. Hess (2009) er opptatt av lærernes holdninger og mener at læreres

personlige meninger har stor betydning for hvordan de forholder seg til kontroversielle temaer. Hun mener lærere må være bevisste sine egne synspunkter og ikke la de komme i veien for elevenes egen meningsdannelse. Det innebærer at lærerne, på tross av egne meninger fremstår upartiske og gir elevene rom for deres egne synspunkter.

Jeg spurte informantene om deres tanker rundt temaet og de alle mente de selv var bevisste sine egne følelser og holdninger og at skolens verdigrunnlag var noe de følte de kunne støtte opp om. Men flere uttrykte at de følte det er en avstand mellom prinsippene i verdigrunnlaget og praksis i skolehverdagen når det gjaldt å håndtere kontroversielle elevers holdninger og væremåte. Elling er litt oppgitt og synes det er frustrerende at det ikke er flere konsekvenser for enkeltelevers adferd.

Det som er mest frustrerende, det er at vi synes ikke, det er ikke konsekvenser for noen ting i dag. Altså med barn som gjør gale ting, hos oss på femtetrinn så er det mange barn som gjør gale ting hele tiden, men det er ikke noen konsekvenser for noe (Elling).

Elling beskriver forholdene på klassetrinnet han jobber på som uholdbart, hvor mange elever ikke retter seg etter reglene og er utagerende mot andre barn og voksne. Han mener elever med kontroversielle handlinger får stor påvirkning for planleggingsarbeidet til lærerne når de må gjøre risikovurderinger som avlyser mange aktiviteter, leirskole og klasseseturer de kan ta med hele klassen på fordi man ikke skal ekskludere noen fra fellesskapet. Det kan tyde på at Elling støtter opp om skolens verdigrunnlag, men at han synes det er vanskelig å realisere det i praksis. Dette perspektivet er interessant i forhold til Hess (2004) begrep om *å overse*. Elling ønsker at alle elevene skal innrette seg etter skolens reglement, men resignerer fordi han føler seg maktesløs i situasjoner som involverer elevers kontroversielle handlinger. Dette fører til at han blir passiv og ikke opplever å kunne tilrettelegge for et godt samhold i klassemiljøet. Elling mener systemet ikke favner godt nok om alle, men bærer nok også preg av å ha jobbet et langt liv i skolen. Han mener selv han ikke hadde tenkt slik for ti år siden, men sier selv at han har opplevd over tid at det i grunn ikke nytter å sette inn tiltak.

Eilin mener selv hun er veldig bevisst sine egne følelser og reaksjonsmønstre. Som regel er det ikke et problem, men vanskelige situasjoner vil jo oppstå hvor det ikke er like lett å fremstå rolig og behersket. Eilin mener det fortsatt er mulig å tenke over hva man sier og gjør hvis man blir sint. «Å kjefte er ikke en god strategi i lengden og vil bare underminere din egen autoritet», påpeker hun. Eilin tenker at skolens verdier og etiske grunnlag er veldig bra og

riktig. Hun mener regelverket er for generelt og ikke fanger godt nok opp de ulike utfordringene som kan komme med problematferd. Hun etterlyser flere sanksjonsmuligheter og mener det kan legges for mye vekt på elevenes synspunkter.

Jeg tenker at verdiene og den etiske plattformen er veldig bra og riktig, det er et veldig pliktetisk regelverk. Men så tenker jeg og at sanksjonsmulighetene i forhold til elever i eksempelkasuset er altfor lite (Eilin).

Eilin trekker frem som eksempel en utfordrende elev som fikk til slutt tilbud om å begynne på spesialskole, men som ikke samtykket fordi det ikke var lov å bruke mobiltelefon der, eleven fortsatte i klassen og skolen kunne ikke gjøre så mye mer ifølge informanten. Hun reflekterer over at unge mennesker ikke alltid vet sitt eget beste og, slik jeg tolker henne, mener hun at viktige avgjørelser blir tillagt en part i saken som i utgangspunktet ikke evner å gjøre gode vurderinger selv. Det virker som Eilins primære fokus er å utføre jobben som lærer og representere skolens verdier, men at hun ser utfordringer med et regelverk som i hennes øyne kan føre til dårlige veivalg for elever. I forhold til Hess (2004) kan dette plassere Eilin innenfor begrepet *partisk*. Fordi hun på en side reflekterer over unge menneskers manglende evne til å kjenne sitt eget beste, og uttrykker selv å vite hva som er deres beste. Samtidig mener hun det ikke er hennes jobb å dømme eller slå ned på kon kontroversielle holdninger og handlinger, men etterlyser også flere sanksjonsmuligheter. Eilin er viser at hun er bevisst sine egne holdninger som hun mener gjenspeiles av skolens verdier. Hun har i likhet med Elling klare meninger om utfordringene knyttet til skolens verdigrunnlag og praksis som hun mener er for generelt og ikke fanger godt nok opp elevens ulike utfordringer hvis de avviker i for stor grad til skolehverdagen. De kritiske perspektivene som informantene belyser viser at det ikke nødvendigvis er enighet om skolens verdigrunnlag i praksis og at det kan være utformet på en måte som, i forsøket på å inkludere flest mulig, ender opp med å utelukke enkelte elever. Dette kan også sees i sammenheng med Carr og Thésée (2019) som mener man må sette et kritisk søkelys på både sin egne og skolens praksis for å avdekke rutinemessige forhold som kan ekskludere enkeltindivider og grupper.

Kjersti opplever også at det kan være en avstand mellom intensjoner og praksis i skolens verdigrunnlag, og mener det kommer av knapphet på ressurser og at ikke alle instanser har oppdatert informasjon. I akutte tilfeller fører det til unødig lang saksbehandlingstid. Hun er

derimot ikke i tvil om at det er gode intensjoner i alle ledd og hun støtter fullt opp om skolens verdigrunnlag.

[...] det er mye gode holdninger blant de folkene jeg møter på min vei, som skal hjelpe elevene. Det synes jeg sånn sett, men noe ressurser mangler det (Kjersti).

[...] Vi er alle fordomsfulle i alt vi gjør, stort sett. Og da tenker jeg ikke på fordomsfull som et utelukkende negativt begrep, men heller fordi man har en erfaring og man handler på bakgrunn av den erfaringen. Også tenker jeg at det å dømme en elev på 13 år fordi han har tabbet seg ut allerede i livet, det blir en veldig dum holdning å ha. Det kan man ikke, det er umoralsk i mitt syn (Kjersti).

Kjersti uttrykker bevissthet om sine personlige holdninger og følelser, at disse kan være utfordrende i jobben og at det er viktig å ikke la disse påvirke jobbens hennes. Hun begrunner med at mennesket dømmer på godt og vondt hele tiden, fordi vi er rutinepreget og handler ofte ubevisst i det daglige. Hun uttrykker at hun er bevisst sine egne følelser og reaksjoner i møte med elever. Som mennesker utvikler vi oss hele livet, og det er lett å glemme å tenke over alle våre handlinger og holdninger. Ettersom vi erfaringsmessig innarbeider oss rutiner og vaner, danner vi et bilde av rett og galt og handler ut ifra dette perspektivet. Kjersti mener at det blir umoralsk av lærere å la denne siden av seg selv styre når de skal vurdere elever. Kjersti ser ut til å være nøytral og inkluderende (Hess, 2004) fordi hun mener det blir feil å la egne synspunkter påvirke i hennes arbeid og at det er galt å dømme unge mennesker for feil de har gjort. Imidlertid har hun også egne kritiske meninger om praksisen i skolen som hun gir uttrykk for. Det tyder på at informanten er klar på sine egne holdninger, fordi hun søker å sette disse til side fordi hensynet til eleven veier tyngre enn sine egne følelser og holdninger.

Roger og Sondre på sin side er begge sosiallærere og mener selv de er, og må være, veldig bevisste sine egne holdninger og følelser. Ingen av de kommenterer konkret på skolens verdigrunnlag, men slik jeg tolker svarene deres jobber de begge ut ifra dette grunnlaget i møte med elevene sine. Roger er opptatt av hvordan elevene har det og hvem de er (identitet, etnisitet). Han er ærlig om at det ikke er mulig å ikke bli følelsesmessig påvirket i jobben, men han er klar på at det er elevens følelser som skal prioriteres. Han ser det som en av de viktigste sidene av jobben sin er å realitetsorientere og bygge opp elevenes selvbilde og gi de grunner til å være stolte av sin annerledeshet. Roger er ikke redd for å gi uttrykk for sine egne meninger og tenker det er viktig at han lar elevene få erfare i trygge rammer at det finnes andre synspunkter på en sak. Sondre tenker selv han nok er langt mer liberal i sine holdninger en mange elever synes og at dette er med å prege hvordan han møter elevene.

Jeg er veldig liberal i mine holdninger i forhold til hva mange andre elever synes. Jeg er veldig bevisst mine egne holdninger, men det jo noe med også det å tåle å stå i noen som ikke har de samme holdningene og verdisynet som deg. Så det å vise hverandre gjensidig respekt, det krever jeg faktisk av elevene mine. Og så er det noen ganger du kjenner at du får utfordret deg selv lite grann, i forhold til samtaler som man har med elever som har en del holdninger som man ikke synes er greit. Men vi har elever som tåler å høre litt, som man kan være litt ærlige med. Så noen ganger kan man faktisk si at: «Vet du hva? Det du sier nå synes jeg er helt på jordet, jeg er ikke enig med deg! (Sondre).

Han er villig til å strekke sine egne grenser i møte med kontroversielle elever, og mener man må tåle en del i møte med helt andre holdninger. Det er interessant at Sondre er samstemt med Roger når han sier at han krever at elevene skal vise den samme respekten for hans og andres holdninger, og at han ser det er læring i å gi uttrykk for at han er uenig med elevene sine. Både Roger og Sondre kan beskrives som nøytrale og inkluderende (Hess, 2004) fordi de er opptatte av elevenes følelser og opplevelser og prøver ikke å korrigere eller styre deres meninger om rett og galt, men ser det heller som deres oppgave å hjelpe til med å få frem elevenes stemmer i deres egne liv. Det er interessant at begge informantene indirekte stiller seg bak noe av kritikken mot Hess (2004) når de ikke er tilbakeholdne om egne meninger overfor elevene sine til tross for at de skaper et stort rom for elevenes til tider kontroversielle holdninger. Nøytraliteten har altså en grense uten at det nødvendigvis er negativt. Begge informantenes utsagn vitner om deres bevissthet rundt egne følelser og holdninger. De har begge et elevsyn som er interessert i å styrke elevenes individualitet og virkelighetsforståelse ut ifra elevenes forutsetninger, og som jeg tenker gjenspeiler noe av verdigrunnet som utdyper at det alltid vil være spenninger mellom ulike interesser og syn og at lærere må bruke profesjonelt skjønn slik at den enkelte blir ivaretatt i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kapittel 5 - Avsluttende diskusjon

5.1 Innledning

Formålet med min studie har vært å se etter måter lærere gir, eller ikke gir, rom for elever som er opptatt av vanskelige temaer og/eller som har avvikende meninger og holdninger. Dette har jeg undersøkt ved å adressere hvordan lærere møter elever som har andre meninger, holdninger og livssyn i skolen og hvordan lærerne håndterer disse utfordringene. For å svare på problemstillingen ble det utledet forskningsspørsmål, hva lærere gjør i møte med kontroversielle holdninger og handlinger, hvordan de vurderte samarbeidet med

hjemmet og hvordan de så på sin egen rolle og definisjonsmakt av kontroversielle holdninger og handlinger. Informantene har vært helt sentrale i å forstå tematikken, med relevante og gode innspill har de delt sine historier som har involvert opplevelser og fenomener fra deres livsverdener. De teoretiske perspektivene har hjulpet meg med å analysere og forstå hva lærere gjør i forhold til elevers kontroversielle holdninger og handlinger, hvordan de vurderer samarbeid med hjemmet og hvordan lærere ser på sin egen definisjonsmakt om kontroversielle holdninger, livssyn og meninger. Metodologiske valg og analyse har blitt gjort for å bidra med kunnskap/data/empiri til undersøkelsen. I det kommende vil jeg med utgangspunkt i forskningsspørsmålene drøfte hovedfunnene i hvert delkapittel. Det overordnede inntrykket i studien er at det finnes rom i skolen for elevers kontroversielle holdninger og handlinger, men at disse rommene avhenger av den enkelte lærer og den enkelte skoles tilrettelegging for dette. Alle informantene var samstemte i at gode og trygge relasjoner mellom lærer og elever var en forutsetning for at kontroversielle holdninger og handlinger kunne tas tak i, som også gjenspeiles i det teoretiske rammeverket. Ett annet viktig funn var informantenes vektlegging av samarbeidet mellom skole og hjem. Elevers kontroversielle holdninger og handlinger kan ofte sees i sammenheng med ulike hjemmeforhold og foreldre kan bli viktige samarbeidspartnere eller kan ha behov for støtte og veiledning selv. Det ble lagt vekt på egen rollebevissthet og informantene var opptatt av å være gode forbilder som trygge voksne. Et interessant funn hos informantene var en utfordring i at det kan være forskjell mellom hverdagen som lærerne står i med elevene og den andre etater, som samarbeider med skolen, opplever/forholder seg til. I en forlengelse av dette kom det frem en avstand mellom skolens verdigrunnlag og regelverk som ikke tar nok høyde for elevers problemadferd.

Lærernes forståelse av hva som er kontroversielle holdninger ser ut til å påvirke hvordan de responderer på elever med ulike holdninger. Roger og Sondre har annerledes respons enn de andre lærerne. Det er my erfaringskunnskap som ligger til grunn og lærernes identitet påvirker hvordan denne kunnskapen forstås (Hess, 2009). Elling var den av informantene som var tydelig på å knytte begrepet til kulturkonflikter, mens Kjersti og Eilin forbandt det generelt til ekstreme eller ytterliggående holdninger. Roger og Sondre, som er sosiallærere problematiserte begrepsbruken og mente det ikke var så enkelt å peke på hva som egentlig kunne defineres som kontroversielt, Sondre pekte på at det i forhold til majoritetssamfunnet

ikke skulle mye til for at noe kunne oppfattes som kontroversielt, og kan sammenlignes med Carr og Thésées (2019) kritikk av etablerte sannheter innenfor en demokratisk flertallskultur. Et annet funn her er at informantenes svar preges av hvilke kunnskaper og kompetanser deres arbeidsområder krever.

5.2 Læreres respons på elever med kontroversielle holdninger, livssyn og meninger

Det viktigste svaret på dette spørsmålet var at læreren ikke stiller seg avvisende til elevene, de forsøker å være undrende og imøtegående. Men deretter må det gjøres en vurdering om dette skjer utenfor eller innenfor klasserommet. Hva kan tillates innenfor klasserommet. Kan det brukes som et læringsverktøy? En enorm rekke vurderinger gjøres av læreren. Det er to lærerperspektiver det er interessant å fremheve fra studien: hvordan kontroversielle holdninger/handlinger påvirker klassemiljøet og hvordan lærerne jobber med aktuelle elever til problemstillingen. Informantenes svar varierte noe, men alle var samstemte om at det var viktig å jobbe for trygge klassemiljøer i henhold til utdanningsdirektoratets definisjoner.

Ett interessant funn blant informantene er at de anser at elevers kontroversielle holdninger og handlinger kan bli en utfordring som smitter over på resten av klassen. Elevers frykt for represalier fra andre elever, eller at elever med kontroversielle holdninger handlinger får en populær status eller en lederrolle som vender klassen mot læreren og skolen. Behov for tilhørighet og forutsigbarhet kan påvirke elevers valg og de kan legge egne meninger til side dersom elever de ikke ønsker negativ oppmerksomhet i fra, eller ønsker å identifisere seg med mener noe annet. Dette kan sammenlignes med verdifelleskap som Iversen (2014) setter som motsats til uenighetsfelleskapet. Behovet for fellesskap presser frem identitet og felles verdier som et sannhetskriterium fremfor et trygt og forutsigbart arbeidsmiljø hvor tillit basert på ulike meningers rett og uenighet er en forutsetning for samhold og samarbeid. Ett sentralt funn er informantenes fokus på tilretteleggingen av trygge klassemiljø med rom for uenighet. De uttrykker at de forsøker å ikke være avvisende og mener det må være lov for elever å uttrykke seg kritisk, men at det går ei grense når det kommer til personlig sjikane og hets mot andre elever. Ett viktig funn i denne sammenhengen belyses av Eilin og Kjersti når de påpeker at det kan komme til et punkt hvor man må velge om man skal prioritere eleven fremfor hensynet til resten av klassen og klassemiljøet. Dette krever at læreren må balansere mellom å være en trygg voksen og sette tydelige grenser for hva som er lov og ikke i klasserommet. Iversen (2014) hevder at trygghet er en forutsetning for uenighet. Elever i

klasserommet kommer fra ulike bakgrunner med holdninger og verdisyn. Han mener skolen er en arena hvor meningsutveksling og uenighet er en ressurs for læring, som styrker elevenes grunnleggende evne til å ordlegge og uttrykke seg, utvikle sosial kompetanse til å håndtere uenighet og samarbeid. Informantene har i intervjuene indirekte gitt uttrykk for Iversens tanker om uenighetsfellesskap. Ett viktig funn i forhold til elever som forfekter kontroversielle holdninger og handlinger er at informantene anerkjenner elevenes behov for å uttrykke seg kritisk og ha andre meninger. Informantene trekker i den forbindelse frem relasjon til elevene som ett av de viktigste verktøyene de har, i tillegg til god støtte fra kollegaer, ressursteam og skolens ledelse. Av informantene er det Roger som legger mest vekt på elevenes behov for omsorg og innsikt i deres tanker og erfaringer. Han er opptatt av at elevers kontroversielle holdninger og handlinger er uttrykk for underliggende utfordringer som de trenger hjelp til å forstå og håndtere. Biesta (2014) er opptatt av at lærere må ta stilling til hva det vil si å utdanne andre mennesker. Han mener det ikke er mulig å garantere for elevenes utbytte av undervisningen og at det alltid vil være en risiko for å utløse uventede reaksjoner hos elever. Biesta mener lærere bør legge opp til en undervisning som utfordrer og motiverer elever slik at de får øve seg på å bli aktive deltagende og kritisk tenkende deltakere i undervisningen.

5.3 Hvordan lærere samarbeider med hjemmet om elever med kontroversielle holdninger.

Alle informantene vurderte samarbeidet med hjemmet som avgjørende for å tilrettelegge for elevenes læring og utvikling, og det generelle inntrykket er at de fleste foreldre er positive til skolen. Som kan tyde på at skolene allerede har et godt hjem-skole samarbeid. Ett interessant funn var informantene som jobbet som sosiallærere, og læreren som jobbet på spesialskole, oftere opplevde utfordringer i samarbeidet med foreldre til elever med kontroversielle holdninger og handlinger. Ett interessant funn var sosiallærernes erfaringer med foreldre som kunne ha veldig ulike behov. De opplevde ofte å måtte jobbe veiledende med foreldres holdninger og forventninger til skole parallelt med barna deres. Elevens hjem kan være hovedårsaken til de kontroversielle holdningene og handlingene. De fleste foreldre med barn som har vansker på skolen vil være sårbare i møte med skolens ansatte, og kan reagere ulikt. Noen vil trekke seg tilbake, mens andre kan bli kritiske til læreren og skolen (Drugli & Nordahl, 2016). Ett funn er Rogers perspektiver på samarbeidet med hjemmet. Det er et viktig moment å inkludere foreldrene og gi de en stemme mener han det er viktig å få god kjennskap til hjemmets bakgrunn og tidlig etablere en felles forståelse at skolen deler foreldrenes ønsker

om elevens beste. Skolen er ikke alene om ansvaret for elevers oppførsel og samarbeid med hjemmet, men har det overordnede ansvaret for å åpne opp og legge til rette for samarbeid. Foreldre har hovedansvaret for barnas oppdragelse og blir avgjørende for deres utvikling, som også Utdanningsdirektoratet påpeker:

Hjemmets holdning til skole er av stor betydning for elevenes engasjement og skoleinnsats. Foreldre og foresatte møter skolen med ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis. Det kan skape spenninger som kan være krevende for skolen å håndtere. Skolen må gi tydelig uttrykk for hva den skal og kan tilby, og hva som forventes av hjemmet. God og tillitsfull dialog er et gjensidig ansvar. Skolen må imidlertid ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet (udir.no).

I vanskelige situasjoner hvor samarbeidet med hjemmet ikke fungerer mente alle informantene det var viktig å ikke bli stående alene med kunne rådføre seg med kollegaer, skolens ledelse, og andre yrkesgrupper utenfor skolen. To av informantene etterlyste flere sanksjonsmuligheter fra skolens side og ett funn i denne forbindelse var at BUP kunne ha en nøkkelrolle i samarbeidet med hjemmet, men at utfordringen var det ofte kunne være lang ventetid når det var behov for snarlige tiltak.

5.4 Lærernes bevissthet om egen definisjonsmakt om kontroverser

Delkapittel 4.5 undersøkte informantenes forhold til lærerrollen og deres tanker om skolens verdigrunnlag i forhold til egne holdninger og verdier. Informantenes refleksjoner peker på at lærerne innehar flere roller, og har i stor grad det samme synet på sin egen rolle som veiledende eller autoritativ. Sårbare unge mennesker trenger rollemodeller som støtter dem og kan stå sammen med de unge i det de opplever som utfordrende og vanskelig. Hvis de ikke får oppleve at andre har tro på dem og støtter deres utvikling, vil det kunne bli en negativ forsterker på deres holdninger og livssyn. Ett annen viktig poeng som opptok flere av informantene var å være bevisst på sine egne reaksjoner og unngå å la følelsene ta over og bli autoritære. De beskriver at de må være veldig bevisste sine egne følelser og veksler mellom ulike roller avhengig av situasjon. Mellom det å være tydelige grensesettere og trygge voksne kan det oppstå situasjoner som krever en øyeblikkelig respons og ikke rom for grundige vurderinger. Det krever at man i det daglige også må kunne bruke erfaringsbasert kunnskap og stole på sin vurderingsevne i pedagogiske problemstillinger. Dette igjen tilsier at lærere har en definisjonsmakt i mange situasjoner som også involverer å vurdere elevers holdninger og handlinger. Gjennom pedagogisk praksis som blir beskrevet i det teoretiske grunnlaget for

oppgaven og som går igjen i læreplanverket er informantene opptatt av å være trygge, grensesettende og omsorgsfulle voksne som kan bidra til positiv utvikling av adferd og holdninger og eksemplifiseres av Roger som er bevisst og ærlig på at egne følelser kan bli utfordret, påpeker sin rolles definisjonsmakt i elevenes identitetsbygging, og ønske om å skape en positiv identitet i deres annerledeshet. Skolens verdigrunnlag var noe de fleste informantene ga uttrykk for at var et godt og solid rammeverk å forholde seg til. Men det var imidlertid et interessant funn at tre av fem informanter opplevde ulike avvik mellom skolens verdigrunnlag og regelverk på den ene siden og de løsningene det var behov for. Eilin mener regelverket ikke fanger godt nok opp de mange ulike i utfordringene sårbare elever kan ha. Sammenlignet med andre informanternes beskrivelse av ressurser og organisering ved sine skoler så varierer hjelpetilbudet avhengig av hvilken skole det gjelder. Det kan indikere at lærere er til en viss grad avhengige av det arbeidsmiljøet de er en del av og at de er avhengige av hvilke ressurser som er tilgjengelige ved den enkelte skole. Det viser også at lærere også har et ansvar for å bidra til den videre utviklingen av skolen og ikke må bli passiviserte yrkesutøvere uten eierskap til sitt eget yrke.

5.5 Konsekvenser for lærergjeringen

Kontroversielle holdninger og handlinger er begrep som favner bredt og kan være utfordrende å ta tak i fordi det er beskrivende for mange ulike fenomener. Dette kom til uttrykk i informantenes forskjellige definisjoner av begrepet, og flere uttrykte at jobben deres avhengte av skolens organisering og samarbeidsforhold mellom kollegaer. Hovedbudskapet er å først og fremst møte elevene med interesse, omsorg og trygghet. Informantene i studien trakk alle frem relasjon som det viktigste verktøyet deres og de var alle opptatt av at trygge klassemiljø og at elevene skulle behandles så likeverdig som mulig. Undervisning er noe som både foregår innenfor og utenfor undervisningssituasjonen. Lærerens rolleforståelse ble viktig i denne sammenhengen, elever lærer og erfarer også utenfor undervisningssituasjonen og flere av informantene var bevisste på hvordan deres opptreden kunne innvirke på elevene. Som lærere må vi være forberedt på å bli utfordret på vår profesjonalitet og være ærlige om at vi ikke alltid har alle svarene. Men i kraft av vårt yrke er vår oppgave tosidig - å undervise, opplyse og utvikle – elevene våre, men først og fremst oss selv på egen hånd og sammen med elevene våre. I arbeidet med denne oppgaven har jeg bare så vidt skrappt borti et tema som jeg opplevde det var mange meninger om, men som få hadde tenkt noe særlig igjennom før

de ble spurt. Teknologien utvikler seg og med nye muligheter som følger vil det åpne dørene for nye perspektiver. Det er derfor mange ubesvarte spørsmål ennå, som jeg tenker vil bli aktuelle i tiden fremover nå når skolene også har fått elevenes livsmestring som en av sine oppgaver. Skolen er en gjenspeiling av storsamfunnet og hver klasse er tilfeldig sammensatt av ulike individer. Lærerprofesjonen er også sammensatt av mange ulike individer med forskjellig bakgrunn. Hver dag lærere går på jobb er det mye som er forutsett og kan forventes, men samtidig er det også i møte med mennesker alltid ett usikkerhetsmoment. Vi alle opplever, relaterer, føler og handler deretter. Videre forskning på hvordan den enkelte lærer og skolen kan bidra til å hindre at slike holdninger og handlinger får utartes i en negativ retning og skape større vansker for elevene, kan være utgangspunkt for flere relevante problemstillinger. Studien har bare sett på lærernes rolle og har ikke tatt for seg elevenes kontroversielle holdninger og handlinger konkret. Det kan veldig interessant å få ett innblikk i deres tanker for å få en bedre forståelse av mekanismene som ligger bakenfor ord og handlinger. Studien har også avdekket at familietilhørighet er av stor betydning og det vil være stor nytte å knytte til en studie, som også kunne inkludert informanter fra andre aktuelle etater og yrkesgrupper. Til sist tenker jeg det kunne vært fruktbart å kombinere flere kvalitative metoder med en kvantitativ tilnærming i en større studie, og at det kan være nyttig å se på langtidseffekter av ulike tiltak og reformer inn i skolen.

5.6 Egne refleksjoner

Kontroversielle holdninger og handlinger er en utfordring å jobbe med fordi det krever samhandling og kommunikasjon som involverer flere aktører i og utenfor skolen. Det er også en utfordring fordi det på utsiden kan være vanskelig å identifisere hva som er årsaken til slike holdninger og handlinger. Vi er alle sosiale individer som speiler oss i verden omkring oss og hvordan verden responderer er med på å forme de personene vi er. Jobber man med ungdom beveger man seg inn i deres verden hvor holdninger og følelser ofte kan være utfordrende for de ungdommene det gjelder. Unge mennesker trenger gode rollemodeller og spesielt de sårbare som har fått kjenne på kroppen tillitsbrudd eller omsorgssvikt. Skoles er en institusjon som stadig utvikler seg og det er fortsatt utfordringer som må tas tak i og lærere som står i det daglige med elevene blir noen av de viktigste bidragsyterne til en god skoleutvikling. Gjennom denne oppgaven har jeg snakket med forskjellige lærere i den norske skolen som alle har gitt uttrykk for at de alle har kjærlighet og omsorg for elevene sine, og de strekker seg

så langt de kan i sitt daglige virke for å være der for dem. De må håndtere mange ulike roller og situasjoner i og utenfor klasserommet, faglig og medmenneskelig. De er ofte det eneste bindeleddet mellom samfunnet og skolen for mange familier. Det er derfor helt avgjørende at lærere også ivaretar hverandre og gir støtte når de ser kollegaer trenger det. En slik samhandling og dialog mellom lærere er med på å bygge en skolekultur som ser andre og som anerkjenner ulikheter, og som også kommer elevene til gode.

Referanseliste

- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Berg, O. T. (2019, 19 oktober) Samfunnspakten. I *Store norske leksikon*
<https://snl.no/samfunnspakten>
- Biesta, G., & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biseth, H. (2012). *Educators as Custodians of Democracy: A Comparative Investigation of Democracy in Multicultural School Environments in the Scandinavian Capitals*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Brendlien, E. J. N. (2018). *Ekstremisme på timeplanen: En kvalitativ studie om skolens bidrag i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme*. [Masteroppgave, OsloMet – Storbyuniversitetet]. ODA - Open Digital Archive. <https://hdl.handle.net/10642/6186>
- Brunstad, P. O., Reindal, S. M., & Sæverot, H. (2015). *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave*. Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati: Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- Carr, P. R., & Thésée, Gina. (2019). *It's Not Education That Scares Me, It's the Educators*. Myers Education Press.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Engesmo, Å. (2018). *Kontroverser i klasserommet: En kvalitativ studie av fem samfunnsfaglæreres forståelse av bruken av kontroversielle spørsmål i undervisningen*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2598827>
- FN-sambandet (2020). *Ekstremisme og terrorisme*. <https://www.fn.no/tema/Konflikt-og-fred/ekstremisme-og-terrorisme>
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokrati modeller: Om begrepet deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis* (s.30-s.45). TANO.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. Routledge.

- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge: The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. NOVA-Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA).
- Iversen, L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015). *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*.
<https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/id2398051/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Mathé, N. E. H. (2019). *Democracy and politics in upper secondary social studies: Students' perceptions of democracy, politics and citizenship preparation*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-70763>
- Mathisen, G. (2016, 22. juli). *22. juli ble sorg, ikke politikk*. Forskning.no.
<https://forskning.no/skole-og-utdanning-terrorisme-politikk/22-juli-ble-sorg-ikke-politikk/406963>
- Mattson, C. (2018). *Extremisten i klassrummet: Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism*. [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA.
<http://hdl.handle.net/2077/54795>
- Meld. St. 15 (2012-2013). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-15-20122013/id716442/>
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D., & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land: Civic Education Study Norge 2001*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. Acta Didactica.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Oslo kommune. (2019, 16. oktober). *SalTo – sammen lager vi et trygt Oslo*.
<https://www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/prosjekter/salto-sammen-lager-vi-et-trygt-oslo/>
- Persvold, A. Z. (2020, 12. februar). Kontroversiell. I *Store norske leksikon*
<https://snl.no/kontroversiell>
- Rawls, J. (1973). *A theory of justice*. In *A theory of justice*. The Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-24444>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Research Archive. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-11339>
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet: Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Svendsen, C. (2019, 13. april). Dette er nordmennene som valgte krig og terror i Syria. *NRK*.
<https://www.nrk.no/dette-er-nordmennene-som-valgte-krig-og-terror-i-syria-1.14511716>
- Thorbjørnsen, K. R. (2013). *Reaktiv aggresjon og inkludering: En studie om hvordan pedagogen kan bruke inkludering som forebyggende tiltak inn mot barn med reaktiv aggressiv atferd*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Master's theses.
<http://hdl.handle.net/11250/185844>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Fagfornyelsen – Tverrfaglige tema*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Kunnskapsløftet 2020: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *LK20 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Østerberg, D. (2012). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse* (7. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Begrepsavklaring

- a. Hva legger du i begrepet kontroversielle holdninger og livssyn?
- b. Hvordan forholder du deg til kontroversiell oppførsel blant elever?

2. Klassemiljø

- a. Hvordan tror du deltakelsen i muntlige aktiviteter er i klassemiljøet beskrevet i saken?
- b. Kan eller vil det være mye enighet eller uenighet i en slik klasse?
- c. Hvordan vil dette påvirke arbeidet med et inkluderende klassemiljø?

3. Kontroversielle tendenser

- a. Hvordan ville du håndtert denne elevens opptreden i klasserommet?
 - a. I situasjonen
 - b. I etterkant
 - c. Hvor går din grense for ytringer/handlinger i klasserommet?
 - d. Hvordan møter du uenighet i klasserommet?

4. Skole/hjem -samarbeid

- a. Hvordan ville du håndtert samarbeidet mellom skole og hjem i situasjonen som beskrevet i denne saken?
- b. Hvordan opplever du foreldres holdninger til skolen?
- c. Hvordan opplever du handlingsrommet ift. kontroversielle elever og hjemmet deres?
 - a. Skolens tilrettelegging, støtte og veiledning.
 - b. Hjemmet, samarbeid eller opposisjon.

5. Lærernes/rådgivernes definisjonsmakt (stikkordsform)

- a. Hvordan ser respondenten på sin egen rolle som lærer?
 - b. Bevissthet om egne holdninger vs skolens verdigrunnlag
- a. Terskel for samtale med kolleger?
- b. Bevissthet om egne følelser og reaksjonsmønstre?
- c. Bevissthet om egen rolle som modell for elevene?

6. Avslutning

- a. Er det noe du har kommet på i løpet av intervjuet du ønsker å tilføye

Vedlegg 2: Infoskriv

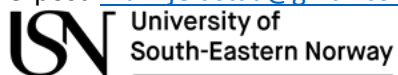
Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

Mitt navn er Erik Andreas Fjeldstad og jeg er masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge. Jeg undersøker lærere og rådgiveres erfaringer med utfordrende elever og hvor godt de opplever å være rustet til å hjelpe og støtte elever i en utsatt livssituasjon. I lys av samfunnsutviklingen de siste 20 årene ønsker jeg å undersøke noen krevende aspekter ved hvordan det oppleves å være lærer i dag. Jeg søker lærere og rådgivere som har jobbet tett på elever med sosiale/personlige utfordringer og søker spesifikt etter ansatte i skolen som jobber eller har jobbet med elever som opplever utenforskap og konflikt med skole/samfunn. Undersøkelsen vil bestå av personlige intervjuer og ta utgangspunkt i en fiktiv case som gir mulighet til å diskutere hvordan det er mulig å håndtere kontroversielle tendenser blant elever.

Deltakernes identitet vil være konfidensiell og ingen svar vil kunne spores tilbake til deg eller skolen du arbeider ved. Jeg ser frem til et positivt svar og en hyggelig samtale.

Ta gjerne kontakt med meg eller min veileder, professor Heidi Biseth (tlf.: 95995313, epost: heidi.biseth@usn.no), dersom du har spørsmål om prosjektet.

Mvh. Erik Andreas Fjeldstad
Student v/Universitetet i Sørøst-Norge,
tlf: (+47) 47 87 05 44,
e-post: mail.fjeldstad@gmail.com



Vedlegg 3: Eksempelkasus

Sak (kasus)

Eleven har siden starten i 8. klasse vært en utfordring for de fleste lærerne på trinnet. Eleven viser liten respekt for voksnes autoritet, kan være utfordrende og provoserende mot lærere og andre elever. Eleven har vært en einstøing på skolen. Ikke utstøtt av de andre, men kan oppfattes som til tider «sær» av andre. I klasserommet er det alltid en usikkerhet om elevens oppførsel vil være provoserende/utfordrende og en utfordring for lærernes personlige og profesjonelle grenser. Du har selv erfart i undervisning at eleven kan begynne å snakke høylytt i mobiltelefon eller til andre elever. Når du har henvendt deg til eleven, har denne reagert med å utagere utfordrende verbalt mot deg og forlatt klasserommet. Eleven kan også kritisere din undervisning og skaper unødige diskusjoner rundt tema og relevans.

Eleven kan og har snakket nedlatende og stygt om andre, som regel om kvinnelige lærere og medelever, men også mannlige lærere som betegnes som svake. Eleven viser liten forståelse for meningsmotstandere i diskusjoner og kan selv hevde å være hevet over samfunnets lover og regler. Eleven kan også jobbe fokusert og har ved noen tilfeller prestert godt over snittet i klassen, men arbeidene som har blitt levert bærer av og til et preg av religiøse holdninger eller et mulig politisk syn farget av disse. Det kan være vanskelig å få eleven til å delta i felles aktiviteter og som regel forholder eleven seg passiv i gruppearbeider. Eleven fremstår da som uoppmerksom eller unnnvikende. Erfaringsmessig vil som regel forsøk på å engasjere, hjelpe, støtte eleven til å delta bli møtt med fleip eller en lengre diskusjon om oppgaven er relevant for eleven. Du vet at andre lærere ofte lar dette passere for å unngå konflikt. I verste fall kan det oppstå en ubehagelig situasjon hvor eleven utagerer, svarer frekt og utfordrende slik at hele undervisningen stopper opp (Maktkamp).

Eleven har gode og dårlige perioder. En god periode betegnes som regel av en noe passiv/innesluttet elev. Du registrerer at noen elever kan være redde for, eller provoserte over, elevens oppførsel. Andre elever igjen tiltrekkes av denne elevens væremåte og utviser etter hvert noe av den samme adferden i og utenfor klasserommet. Du hører også andre elever snakke om at eleven forfekter enda mer ytterliggående sider av sine holdninger til jevnaldrende utenfor klasserommet, i friminutt og aktiviteter utenfor skoletida, sosiale medier, felles sosiale sammenkomster osv. På sosiale medier har eleven lenket til bilde- og tekstmateriale fra radikale ytterliggående grupperinger, som gjenspeiler vold og hyller voldsutøverne.

Skolen har forsøkt å få til et samarbeid med hjemmet til eleven, men opplever at det er liten evne og/eller forståelse for utfordringene skolen har med elevens holdninger og væremåte mot andre lærere og elever. Når det nærmer seg sommerferie, har eleven også ved to anledninger vært i truende fysisk konfrontasjon med lærere på skolen hvor flere lærere måtte til for å løse opp i den øyeblikkelige konflikten.