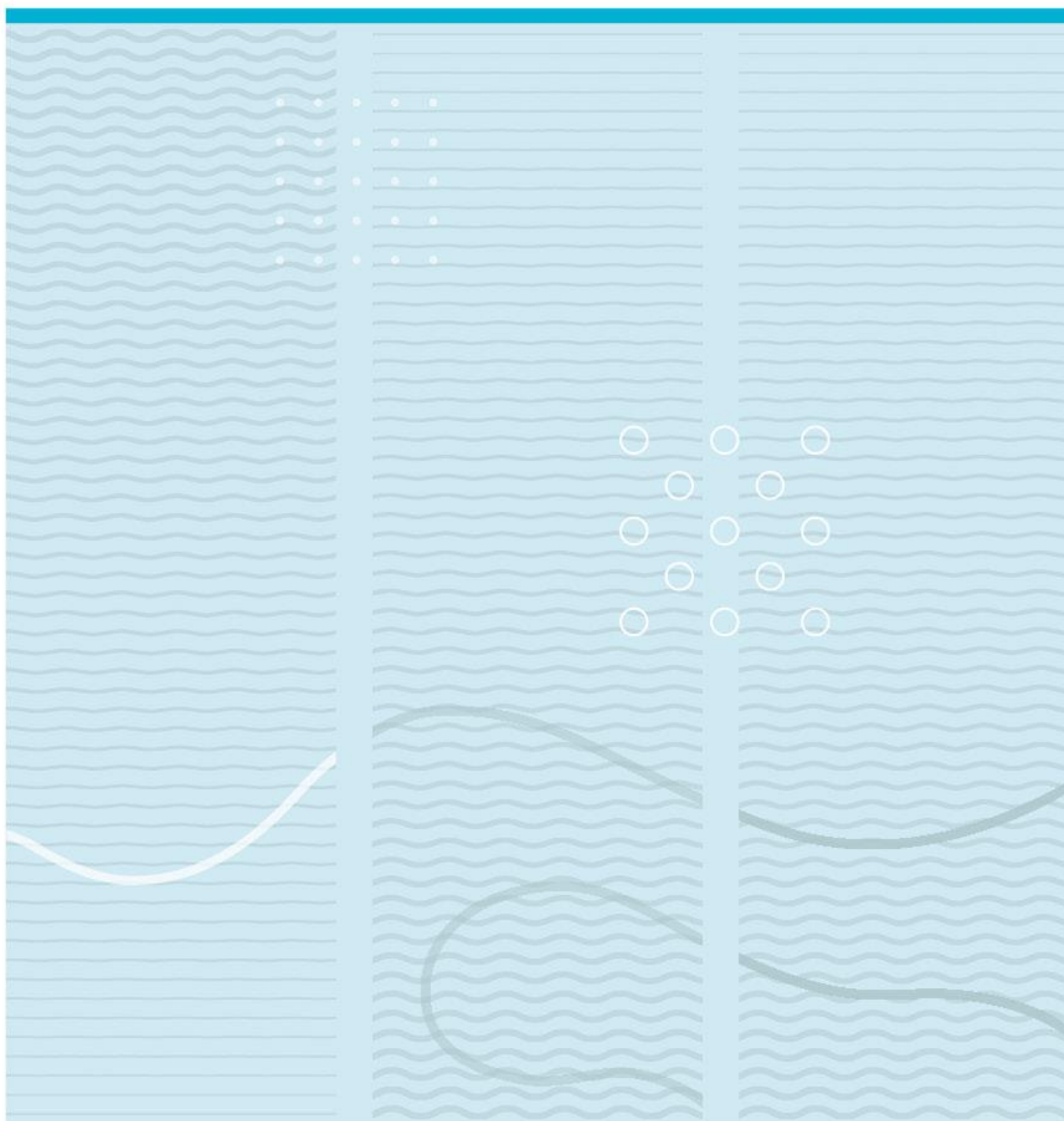


Christian Stenersen

Ubehaget i samfunnsfag

En kvalitativ studie av lærere sine handlingsrom i møte med ubehagelige temaer i ungdomsskolen



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Christian Stenersen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilke opplevelser lærere har, knyttet til ubehagelige temaer i samfunnsfag. Motivasjonen for å undersøke dette nærmere, har kommet av at jeg selv har vært i ubehagelige situasjoner som lærer. Dette har vært i forbindelse med temaer som seksuell legning og terrorhendelser. På bakgrunn av dette, var jeg interessert i å finne ut hvilke temaer lærere synes er ubehagelige, hvordan de håndterer disse temaene, og hvilken rolle skolen, kollegiet og fagfornyelsen spiller i møte med ubehaget. Som et resultat av dette, har oppgaven følgende problemstilling: Hvilke handlingsrom har lærere i møte med ubehagelige temaer i klasserommet?

I denne studien brukte jeg en kvalitativ metode, og fire samfunnsfaglærere med ulik erfaring ble intervjuet. For å belyse funnene, ble det lagt frem tidligere forskning og teori. Dette var blant annet teorien om ubehagets pedagogikk, forskning på håndtering av kontroversielle temaer og flere utdrag fra fagfornyelsen.

Det ble i studien avdekket at spesielt tre temaer kunne oppleves som ubehagelige. Dette var religionsrelaterte temaer, terrorisme og seksualitet. Deretter, ble det lagt frem ulike måter disse temaene kunne håndteres på. Her ble det synlig at en trygg atmosfære og god relasjon til elevene er viktig. Videre burde læreren strekke seg langt for å stå støtt i ubehagelige situasjoner. Samtidig burde læreren være bevisst på å ikke avvise alle provoserende ytringer, da dette kan svekke demokratiseringen. Mot slutten av diskusjonen, trakk jeg frem at de ubehagelige temaene burde være et større fokusområde på skolen og i kollegiet. I forbindelse med dette, argumenterte jeg for at skolen burde være mer tydelige på håndteringen av ubehagelige temaer. Det som var spesielt positivt med fagfornyelsen, var fremkomsten av demokrati og medborgerskap som et tverrfaglig tema.

Abstract

The purpose of this master's thesis has been to investigate what experiences teachers have in relation to topics that cause discomfort in social studies. The motivation to investigate this more closely has come from the fact that I have been in situations as a teacher myself, where topics have led to discomfort. This has been in connection with topics such as sexual orientation and terrorism. Based on this, I was interested in finding out which topics the teachers thought could cause discomfort, how they deal with these topics, and which part the school, the college and the curriculum play in meeting topics that cause discomfort. As a result of this, the thesis has the following research question: What leeway do teachers have when dealing with topics that cause discomfort in the classroom?

In this study I used a qualitative method, and four social studies teachers with different experience were interviewed. To highlight the findings, previous research and theory was presented. This included the theory of the pedagogy of discomfort, research on handling controversial topics and several excerpts from the curriculum.

It was revealed in the study that three themes could lead to discomfort. These were religion-related topics, terrorism, and sexuality. Subsequently, various ways in which these themes could be handled were presented. Here it became apparent that a safe atmosphere and a good relationship with the pupils is important. Furthermore, the teacher should go to great lengths to stand firm in situations that cause discomfort. At the same time, the teacher should be aware of not rejecting all provocative statements, as this can weaken democratization.

Towards the end of the discussion, I pointed out that the topics that lead to discomfort should be a greater area of focus in school, and in the college. In connection with this, I argued that the school should be clearer about the handling of topics that cause discomfort. What was particularly positive about the curriculum was the emergence of democracy and citizenship as an interdisciplinary topic.

Forord

Denne innholdsrike reisen startet med tre flotte år ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen. Deretter fortsatte reisen videre til Universitet i Sørøst-Norge, avdeling Porsgrunn for å fullføre mastergraden. I løpet av denne lærerike tiden har jeg stiftet mange bekjentskap, og i den anledning er det flere personer jeg vil rette min takknemlighet mot.

Først og fremst, vil jeg takke mine kjære informanter. Dere satte av verdifull tid, midt i en hektisk lærerhverdag for å hjelpe meg, og det setter jeg stor pris på. Tusen takk!

Deretter, vil jeg rette en stor takk til min veileder, Rønnaug Sørensen. Du hjalp meg fra start til slutt i denne oppgaven, og jeg setter pris på alle samtalene vi har hatt i løpet av denne prosessen. Tusen takk for tålmodigheten!

Til slutt vil jeg takke familie og venner. Dere har støttet meg hele veien, og jeg setter stor pris på dere. Tusen takk!

Skien, november 2022

Christian Stenersen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	5
Innholdsfortegnelse	6
1 Innledning	8
1.1 Begrunnelse og relevans	8
1.2 Formål og personlig interesse	9
1.3 Problemstilling og disposisjon	9
2 Tidligere forskning på området	11
2.1 Håndtering av kontroversielle spørsmål	11
2.2 Kontroversielle temaer i samfunnsfag	12
2.3 Verdigrunnlaget i opplæringen	13
2.4 Læreplan i samfunnsfag	14
2.5 Kjerneelementer og tverrfaglige temaer	15
3 Teoretiske perspektiver	18
3.1 Begrepsforklaringer	18
3.2 Ubehagets pedagogikk	19
3.3 Håndtering av kontroversielle temaer	20
3.4 Undervisning om terror, rasisme og seksualitet	22
3.4.1 Terror	22
3.4.2 Rasisme	23
3.4.3 Seksualitet	24
3.5 Ekstreme ytringer i klasserommet	25
3.6 Undervisning om, for og gjennom demokrati	26
4 Metode	29
4.1 Forskningsdesignet	29
4.2 Kvalitativ studie	30
4.3 Utvalg: Presentasjon av informanter	31
4.4 Semistrukturerte dybdeintervju	32
4.5 Intervjuguide	34
4.6 Gjennomføring	34
4.7 Ethiske hensyn og forskerrollen	35
4.8 Meningskoding og kategorisering	37
5 Analyse/resultater	38
5.1 Hvilke temaer er ubehagelige, og hvorfor?	38
5.1.1 Religionsrelaterte temaer	38
5.1.2 Seksualitet	40
5.1.3 Terrorisme	41
5.1.4 Andre grunner til ubehag	42
5.2 Fallgruver i møte med ubehagelige temaer	44
5.2.1 Dårlig forberedelse	44
5.2.2 Unnvikelse av ubehagelige situasjoner	45
5.2.3 Mistet struktur i klasseseksjoner	46
5.2.4 Eskalere situasjonen	47
5.3 Når ubehaget blir mestret	47
5.3.1 Atmosfæren i klasserommet	48
5.3.2 Individuelle samtaler med elever	48
5.3.3 Faglig forberedt	49

5.3.4	Kan ikke vite alt	50
5.3.5	Vise forståelse	51
5.3.6	Stå støtt i situasjonen	51
5.3.7	Være avvisende til provoserende ytringer	52
5.3.8	Maktbalansen i klasserommet	53
5.4	Samarbeid i skolen og kollegiet	54
5.5	Fagfornyelsen og nasjonale fagplaner	56
6	Diskusjon	59
6.1	Temaer som førte til ubehag i undervisningen	59
6.1.1	Årsaker til ubehaget	60
6.1.2	Temaer som skilte seg ut	63
6.2	Lærerens håndtering av ubehagelige temaer i undervisningen	63
6.2.1	Mestringsstrategier	63
6.2.2	Undervisning fra et konfliktperspektiv	65
6.2.3	Håndtering av provoserende ytringer	66
6.2.4	Maktbalansen og diskusjonskompetanse	67
6.2.5	Håndtering av temaet seksualitet	68
6.3	Skolen, kollegiet og fagfornyelsen i møtet med ubehaget	69
6.3.1	Større fokusområde	69
6.3.2	Savner tydelighet fra skolen	70
6.3.3	Demokratikompetanse	71
7	Avslutning	73
7.1	Konklusjon	73
7.2	Implikasjoner av funn	75
7.3	Forslag til videre forskning	75
	Referanseliste	77
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	80
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	81
	Vedlegg 3: Intervjuguide	84

1 Innledning

1.1 Begrunnelse og relevans

Samfunnsfaglæreren i ungdomsskolen har i sitt arbeid, ansvaret for å undervise om en rekke temaer knyttet til historie, geografi og samfunnskunnskap. Av alle de ulike temaene som skal gjennomgås, kan noen av disse bli sett på som kontroversielle. Kontroversielle temaer kan bli definert som «tema som vekker sterke følelser og splitter opinionen i lokalmiljøer og samfunn» (Europarådet, 2016, s. 8). Eksempler på slike temaer kan være abort, rasisme og terror. I undervisningen av kontroversielle temaer kan det oppstå situasjoner, som oppleves som ubehagelig for både læreren og elevene. Som et resultat av dette, er jeg interessert i å undersøke hvilke temaer som oppleves å være ubehagelige. Dette er med hensikten om å identifisere hvilke temaer, som kan være med å påvirke læreren sine muligheter til å gjennomføre undervisningen som planlagt. Samtidig vil det være spennende å undersøke årsakene til at enkelte temaer kan føre til ubehag i undervisningen.

Forskningen viser at håndteringen av temaet «22. juli-terroren» har blitt gjort på en utilstrekkelig måte i den norske skole, og at det har blitt snakket for lite om dette (Anker & Von der Lippe, 2017). Elever sitter derfor igjen med et behov for å få mer innsikt i denne hendelsen. Dette er bare ett av flere temaer i skolen som kan bli definert som ubehagelige, som viser at det sannsynligvis også er andre temaer som kan være utfordrende å undervise i. På bakgrunn av dette, vil det være det interessant å finne ut av hvordan lærere håndterer slike temaer i sin undervisning. I forlengelsen av dette, har jeg i denne oppgaven sett nærmere på hvordan lærere mestrer de opplevde ubehagelige temaene, og hvilke fallgruver det er mulig å gå i.

I samfunnsfag vil læreren bli nødt til å undervise i temaer som kan oppleves som ubehagelige for noen. Dette kommer blant annet som et resultat av at det er blitt uformet kompetansemål i fagfornyelsen, som oppfordrer til undervisning om kontroversielle temaer. Derfor vil det være spennende å se hvilke hjelpemidler lærere har når slike temaer skal håndteres. I denne oppgaven har jeg undersøkt hvilken hjelp lærere får av skolen, kollegiet og fagfornyelsen, i møte med ubehagelige temaer. Grunnen til at jeg ville undersøke dette, i samråd med det som har blitt nevnt i foregående avsnitt, var at jeg ønsket å finne ut av hvilke handlingsrom lærere har i møte med ubehagelige temaer.

1.2 Formål og personlig interesse

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvilke opplevelser lærere har, knyttet til ubehagelige temaer i samfunnsfag. I løpet av studietiden har jeg vært utplassert på forskjellige skoler i forbindelse med praksis, samtidig som jeg har jobbet som vikarlærer ved siden av studiene. I løpet av min fartstid i klasserommet, har jeg hatt ulike erfaringer knyttet til undervisning i samfunnsfag. Majoriteten av disse erfaringene har vært gode, men det har også vært noen erfaringer der jeg har kjent på et ubehag, av ulike årsaker.

Et eksempel var da jeg tok en vikartime på ungdomstrinnet, og skulle lese ulike tekster i forbindelse med Pride-feiringen med elevene. I etterkant av dette skulle elevene arbeide med oppgaver knyttet til disse tekstene. Jeg fikk ikke forberedt meg på undervisningstimen, fordi jeg fikk den tildelt veldig kort tid før den skulle begynne. Pride var et tema jeg i utgangspunktet ikke syntes var noe ubehagelig, og jeg trodde heller ikke at det skulle bli ubehagelig å undervise om det. Dette skulle endre seg, da det underveis i timen var en rekke elever som var åpne om at de synes denne undervisningen var unødvendig, da de var imot homofili. Jeg håndterte dette ved å diskutere med elevene, men istedenfor at det ble en saklig diskusjon, endte det opp med at enkelte elever kom med hatefulle ytringer om homofili. Denne opplevelsen var ubehagelig, fordi jeg så at andre elever i klassen ble ukomfortable. Selv om jeg syntes at situasjonen ble håndtert bra til slutt, og det ble fremmet gode argumenter for feiring av Pride, forlot jeg klasserommet med en dårlig og ubehagelig følelse.

Jeg er for min egen del interessert i å finne ut av hvordan lærere kan håndtere undervisning om slike temaer på en måte som ivaretar alle elevene. Jeg er også interessert i å finne ut av hvilke temaer lærere opplever som ubehagelige, samtidig som jeg vil undersøke hvordan disse blir håndtert i undervisningen. I tillegg til dette, ønsker jeg å se hvilken hjelp lærere får i møte med ubehagelige temaer. Med dette mener jeg i hvilken grad skolen, kollegiet og fagfornyelsen kan støtte læreren i disse møtene.

1.3 Problemstilling og disposisjon

Som følge av det jeg har forklart innledningsvis, vil problemstillingen ha denne ordlyden:

Hvilke handlingsrom har lærere i møte med ubehagelige temaer i klasserommet?

Problemstillingen krever at flere aspekter belyses, og av den grunn har jeg valgt å avgrense oppgaven ved å utforme tre forskningsspørsmål. Jeg vil fremdeles ta utgangspunkt i denne problemstillingen, men bruker disse forskningsspørsmålene for å spisse inn oppgaven ytterligere. Forskningsspørsmålene lyder som følger:

1. Hvilke temaer er ubehagelige, og hvorfor kan de føre til ubehag i undervisningen?
2. Hvordan håndterer læreren ubehagelige temaer i undervisningen?
3. Hvilken rolle spiller skolen, kollegiet og fagfornyelsen i møtet med ubehaget?

Forskingsspørsmålene vil fungere som hjelp på veien mot å svare på problemstillingen. Jeg vil bruke disse i analysedelen av oppgaven, for å utforme relevante analysekategorier. Samtidig vil de også bli anvendt i diskusjonsdelen av denne oppgaven. Hensikten med å bruke forskningsspørsmålene på denne måten er for å opprettholde en god struktur, og jeg opplever det som en gunstig måte å arbeide med datamaterialet på.

Oppgaven består av syv kapitler. I det neste kapitlet vil jeg legge frem tidligere forskning på feltet og noen utdrag fra fagfornyelsen. I kapittel tre vil jeg ta for meg de ulike teoretiske perspektivene og forklare hvorfor disse er relevante. Deretter, vil jeg i kapittel fire gå gjennom de ulike metodiske avgjørelsene som har blitt tatt underveis i forskningsprosessen. Dette blir etterfulgt av kapittel fem, der jeg analyserer datamaterialet og legger det frem i form av resultater. Videre, vil jeg i kapittel seks diskutere de viktigste funnene, i lys av det teoretiske rammeverket som har blitt lagt frem i kapittel to og tre. I det syvende kapitlet, som er det siste, vil jeg gi en konklusjon på oppgaven. I dette kapitlet vil jeg samtidig si noe om hvilke implikasjoner min forskning kan ha for lærerrollen, og komme med forslag til videre forskning.

2 Tidligere forskning på området

Før jeg setter presenterer teorien denne oppgaven skal bygges på, er det nå på tide å se på hvilken tidligere forskning som har blitt gjort på dette området. Her skal jeg blant annet se på hva som har kommet frem av forskning om undervisning i kontroversielle temaer, samtidig som jeg skal legge frem funn fra en relevant masteroppgave. I tillegg, vil jeg presentere deler av fagfornyelsen og de nasjonale fagplanene som kan ha relevans for min oppgave.

2.1 Håndtering av kontroversielle spørsmål

I flere tidligere studier om kontroversielle temaer i undervisningen kommer det frem at elevaktivitet og klasseromdiskusjon er metoder som bør bli tatt i bruk (Børhaug et al, 2022, s. 252). Dette har blitt avdekket ved å sammenligne forskjellige studier og finne ut hvilke fellestrekk de har. På bakgrunn av dette, er det klart å se at det settes søkelys på at de kontroversielle temaene skal snakkes høyt om, og at elevene skal jobbe aktivt med disse istedenfor at læreren gjennomfører ren tavleundervisning.

I 2016 publiserte Trine Anker og Marie Von der Lippe en forskningsartikkel som tok for seg læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning (Anker & Von der Lippe, 2017, s. 261). Bakgrunnen for studien var en spørreundersøkelse der det kom frem at terroren som rystet hele nasjonen 22. juli 2011 hadde blitt lite diskutert i skolen, og noen elever hevdet til og med at hendelsen hadde blitt tabubelagt. Det ble i tillegg synlig i en annen studie at skolen ikke hadde gjort tilstrekkelig for å dekke elevenes behov for innsikt og kunnskap om denne hendelsen. Elever sitter dermed med et behov for å vite hva, hvordan og hvorfor denne hendelsen forekom.

Etter å ha sammenlignet studier fra tre forskjellige land, nemlig USA, Storbritannia og Norge, har Anker og Von der Lippe avdekket tre forhold som er like i forbindelse med hvorfor lærere unngår å ta opp kontroversielle og sensitive spørsmål i undervisningen (Anker & Von der Lippe, 2017, s. 270). Den første av disse handler om at det kan være vanskelig å ta opp saker som ikke står skrevet tydelig i læreplanen. Den andre handler om tid til disposisjon og vurdering, mens den tredje tar for seg grad av kompetanse lærerne innehar. Alle disse tre grunnene er altså med på å vise hvorfor denne undervisningen kan være utfordrende.

Det blir i avslutningen av artikkelen argumentert for at det kreves mer tydelighet fra skolemyndighetene (Anker & Von der Lippe, 2017, s. 271). Dette, med mål om at det ikke skal være helt tilfeldig hvordan undervisning om kontroversielle og sensitive spørsmål blir gjennomført i klasserommet. I tillegg viser studien deres at håndteringen av disse kontroversielle temaene avhenger av lærernes personlige erfaringer og graden av didaktisk, pedagogisk og faglig kunnskap.

2.2 Kontroversielle temaer i samfunnsfag

For i overkant av ett år siden ble en Masteroppgave om opplevelsen og håndteringen av undervisning i kontroversielle temaer levert inn ved Norges arktiske universitet. Denne ble skrevet av Thea Hanssen, og er en kvalitativ studie som tar for seg hvordan lærere kan ta fatt på møtet med kontroversielle temaer i skolen. «Hvordan opplever og håndterer læreren undervisning i kontroversielle temaer?». Ut ifra denne problemstillingen ble det i denne oppgaven stilt spørsmål til om en som lærer bør søke enighet eller tåle uenighet i klasserommet, og hvor grensen går for ytringer av elever i klasserommet (Hanssen, 2021, s. 9). Her intervjuet hun seks informanter med ulik erfaring i klasserommet som jobbet på forskjellige skoler. Disse seks ble stilt ulike spørsmål i tilknytning til problemstillingen, og Hanssen kom frem til flere punkter som kan bli aktuelt i min egen oppgave.

Etter å ha intervjuet informanter og forsket på problemstillingen, kunne Hanssen konkludere med at lærerne i skolen var altfor opptatt av å skape enighet i klasserommet (Hanssen, 2021, s. 57). Dette argumenterte hun blant annet med at kom som et resultat av det samfunnet vi lever i, og behovet vi har for å skape enighet rundt oss. «Konsensusfelleskap» var et uttrykk hun brukte i denne sammenhengen, og dette skyldtes en deliberativ demokratiforståelse. Med andre ord, en demokratiforståelse som setter søkelys på konsensus og enighet. I tillegg stilte hun i konklusjonen spørsmål til om verdigrunnlaget i skolen er så generelt formulert at det blir vanskelig for lærere i skolen å fullføre dette i praksis, grunnet at de ulike demokratiske verdiene går på bekostning av hverandre (Hanssen, 2021, s. 58).

Helt til slutt argumenterte Hanssen for at vi som et samfunn, både på skolen og utenfor, i større grad bør sette søkelys på den agonistiske demokratiforståelsen (Hanssen, 2021, s. 58). Denne forståelsen er preget av at det skal være mer uenighet, og dette skal ifølge Hanssen føre til en større sannsynlighet for at verdigrunnlaget i skolen blir realisert. Dette, på grunn av

at alle elever får sagt og ytret sin mening, uten at læreren har et overdrevet fokus på å skape enighet, for å unngå splid i klasserommet.

2.3 Verdigrunnlaget i opplæringen

I den overordnede delen av læreplanen er det en egen del som tar for seg opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Den praksisen og undervisningen som blir gjort i skolen, skal være basert på verdiene som blir presentert i opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, 2008). Disse verdiene er grunnlaget for det demokratiet vi har i Norge, i tillegg til å være verdier som er med på å samle oss som et samfunn. I opplæringens verdigrunnlag finnes det seks ulike verdier som skal gjennomsyre opplæringen, og jeg skal ta for meg fire av disse.

Den første verdien jeg skal ta for meg handler om menneskeverdet, og her skal undervisningen være slik at ingen elever blir diskriminert, at ulikheter verdsettes og at det blir lagt til rette for at alle føler tilhørighet, både i skolen og i samfunnet generelt. Her settes det i tillegg søkelys på verdier som solidaritet, likestilling og tilgivelse. Videre er det en verdi som tar for seg identitet og kulturelt mangfold. Denne sier at elevene skal få lov til å utvikle sin egen identitet i et fellesskap som er inkluderende og mangfoldig. I tillegg skal skolen bidra til at elevene tilegner seg kulturell og historisk innsikt slik at de føler tilhørighet til et større fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Den neste verdien handler om kritisk tenkning og etisk bevissthet. Denne sier at undervisningen skal være med på å utvikle elever som stiller spørsmål og er nysgjerrige, samtidig som de blir kritiske tenkere som utfører handlinger basert på etisk bevissthet. Her inngår også tanken om at elever skal kunne ha forståelse for at deres egne overbevisninger kan være feilaktige. Til slutt skal jeg ta for meg den siste verdien som handler om demokrati og medvirkning. Et viktig poeng her er at elevene skal få kjenne på kroppen hvordan et demokrati fungerer i praksis, og ikke bare lære om demokrati som et begrep. Den sier også at elevene skal lære å håndtere konflikter på en fredelig måte, og ha respekt for at mennesker er ulike. Samtidig skal elevene på skolen føle at de har innflytelse og at de kan påvirke det som angår dem (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Verdiene som jeg nå har lagt frem kan alle sammen knyttes til undervisning om ubehagelige temaer, av ulike grunner. Verdigrunnlaget i skolen kan fungere som hjelp i undervisningen av ubehagelige temaer fordi de forteller mye om hva elevene skal sitte igjen med av verdier etter skolegangen. På denne måten kan læreren bruke momenter fra verdigrunnlaget i opplæringen, for å avgjøre hvilke verdier sin egen undervisning skal være bygd opp av. Det er i tillegg verdt å nevne at opplæringsloven verken nevner noe om ubehagelige eller kontroversielle temaer i formålsparagrafen sin (Opplæringsloven, 2008).

2.4 Læreplan i samfunnsfag

Når læreren skal planlegge undervisningsopplegg i samfunnsfag, er det ulike retningslinjer som må bli fulgt, og disse kommer fra læreplanen. Her finnes det ulike kompetansemål som undervisningen skal være tuftet på. Disse kompetansemålene tar for seg alt fra hvilke metoder elevene skal bruke i arbeidet sitt, til hva slags temaer de skal jobbe med. I denne oppgaven har jeg både undersøkt hvilke temaer lærere opplever som ubehagelige, hvordan disse temaene blir håndtert, og hvilken rolle skolen og fagfornyelsen har i denne sammenhengen. I den anledning skal jeg presentere tre ulike kompetansemål i samfunnsfag etter tiende trinn, som tar for seg undervisning om slike temaer:

«Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges»
(Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Det har i løpet av verdenshistorien og i nyere tid foregått rystende hendelser som det kan være ubehagelig å ta stilling til som menneske. Som kompetansemålet sier, er læreren nødt til å presentere slike hendelser for elevene, og diskutere årsaker og virkninger. Dette, på veien mot å forebygge at slike hendelser skal ramme oss i fremtiden. I tillegg til holocaust, kan eksempler på slike handlinger være terroren 22. juli i Norge og terrorangrepet i USA 11. september 2001. Dette kan være temaer som vekker følelser hos både læreren og elevene, og kan for noen oppleves som utfordrende og ubehagelig. Det neste kompetansemålet jeg skal ta for meg er:

«Reflektere over hvordan identitet, selvbilde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

I klasserommene finnes det elever som har vidt forskjellige erfaringer knyttet til identitet, selvbilde og egne grenser. Enkelte elever har også opplevd at deres egne grenser blir brutt uten at de kunne bestemme det selv. På grunn av faktorer som dette, kan det være ubehagelig å oppleve at noen elever i klasserommet blir støtt eller fornærmet når slike temaer står på agendaen. Selv om undervisningen skal bidra til at elevene blir trygge på seg selv og klare over egne grenser, kan det også oppstå ubehagelige situasjoner når dette skal undervises om. Det siste kompetansemålet jeg skal gå nærmere inn på er:

«Reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Ungdomsskolen i Norge er fylt opp av elever med bakgrunn fra forskjellige land, kulturer og levesett. Dette kan både by på utfordringer og muligheter når det kommer til undervisning. Dette kompetansemålet forteller at læreren skal få elevene til å reflektere over likheter og ulikheter knyttet til identitet, kultur og levesett, og dette er temaer som kan skape stor splittelse blant elevene. Dette kan føre til opphetede diskusjoner og uenigheter, som igjen kan skape et ubehag i undervisningen. Jeg har nå tatt for meg tre kompetansemål i samfunnsfag som kan bidra til ubehag i undervisningen, av ulike årsaker. Det er verdt å nevne at disse kompetansemålene ikke fører til ubehag hver gang, eller for hver eneste lærer. De kan derimot føre til ubehag i enkelte tilfeller, og for forskjellige personer ettersom følelsen av ubehag er subjektiv. I tillegg finnes det andre kompetansemål som kan føre til ubehag, men jeg valgte å ta for meg disse tre denne gangen.

2.5 Kjerneelementer og tverrfaglige temaer

I læreplanen for samfunnsfag finnes det i tillegg til kompetansemål, såkalte kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Kjerneelementene i samfunnsfag er det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i undervisningen, og det undervisningen skal bygges opp av. De tverrfaglige temaene er store temaer som blir gjeldende i flere undervisningsfag, fordi de er så omfattende at et enkeltfag ikke kan dekke alt det innebærer. Begge disse bolkene kan

knyttes til undervisning i ubehagelige temaer, og grunnen til det skal jeg forklare i neste avsnitt.

Når det gjelder kjerneelementene for samfunnsfag, kan to av disse knyttes til undervisning om temaer som kan føre til ubehag i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det første av disse handler om «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger». Her skal elevene arbeide samfunnskritisk og se hendelser fra flere perspektiver. I tillegg skal de se sammenhenger mellom geografiske forutsetninger, fortid og nåtid. Dette kan knyttes til undervisning om temaer som kan skape ubehag, fordi det kan bidra til uenigheter i klasserommet der temperaturen er høy, samtidig som det kan være vanskelig for læreren å være nøytral hvis to motsetninger blir satt opp mot hverandre. Det andre kjerneelementet handler om «demokratiforståelse og deltakelse». Her skal elevene blant annet forstå hvorfor ulike konflikter har oppstått og få innsyn i hvordan de har blitt håndtert. De skal også forstå hvordan ulike faktorer har vært med på å påvirke i hvilken grad mennesker har fått lov til å bestemme i samfunnet og hvordan de kan medvirke i dag. Dette kan knyttes til undervisning om ubehagelige temaer, fordi det blant annet tar for seg grusomme hendelser som elevene kan reagere ulikt på. I klasserommene finnes det elever med ulik bakgrunn som sitter på forskjellige erfaringer og muligens har tilknytning til slike hendelser. Da er det mulig at det kommer reaksjoner, som kan føre til ubehag i undervisningen.

De tverrfaglige temaene er som sagt store og omfattende temaer. Når det gjelder temaet «folkehelse og livsmestring», er dette et tema som er satt søkelys på for at elevene skal kunne utvikle sin egen identitet, ta gode valg i livet og håndtere ulike utfordringer som de møter på (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Dette kan innebære undervisning om ulike temaer som kan føre til ubehagelighet, da det blant annet tar for seg seksualitet og respekt. Et annet tema er «demokrati og medborgerskap» og dette temaet er ganske likt et av kjerneelementene jeg presenterte. I likhet med kjerneelementet, kan dette også innebære undervisning om ubehagelige temaer. Her skal undervisningen bidra til at elevene kan være med på å forebygge ekstreme holdninger og terrorisme, og innebærer eksempelvis undervisning om 22. juli.

Hvilke temaer som kan være ubehagelige er subjektivt. Dette betyr at et tema som kan være ubehagelig for noen, kan være sømløst for andre. Selv om et tema er ubehagelig, har ikke læreren egentlig et valg om å unngå det. Dette har jeg nå lagt frem i form av verdigrunnlaget i

opplæringen, kompetansemålene i samfunnsfag, kjerneverdiene og de tverrfaglige temaene. Alle disse viser at slike temaer er noe lærere er pliktet til å undervise om, selv om det kan være ubehagelig av ulike grunner. Det er verdt å nevne at ordet «ubehag» ikke er nevnt i noen av disse rammeverkene, men de innebærer undervisning om enkelte temaer som kan føre til ubehag i undervisningen.

3 Teoretiske perspektiver

Denne delen av oppgaven kommer til å omfatte relevant teori som kan fungere som hjelp på veien mot et svar på den aktuelle problemstillingen. Dette vil innebære alt fra informasjon og forklaringer om fenomenet «ubehagets pedagogikk», til hjelp om hvordan kontroversielle og ubehagelige temaer kan håndteres. I tillegg, vil det forekomme annen teori som kan være nyttig i denne sammenhengen.

3.1 Begrepsforklaringer

Før jeg legger frem de ulike teoriene og forskningen denne oppgaven skal bygges på, er det nødvendig å presisere hva som menes med «handlingsrom» og «ubehagelige temaer» i problemstillingen. Et handlingsrom kan defineres som «forhold eller omstendigheter som gir mulighet for å gjøre det man har tenkt å gjøre eller som det er meningen at man skal gjøre (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2022). Når lærere møter på temaer som kan oppleves som ubehagelig, vil handlingsrommet derfor være muligheten en har til å gjennomføre undervisningen som planlagt, uten at ubehaget går for mye i veien for dette. Jeg vil i denne oppgaven komme nærmere inn på dette, og undersøke hvilke handlingsrom lærere har i møtet med ubehaget. Her vil jeg både se på hva som kan begrense dette handlingsrommet, og hvordan det er mulig å gjøre handlingsrommet så stort som mulig.

Når det kommer til ubehag, kan det defineres på flere måter. En av disse definisjonene sier at ubehag kan forekomme som en følelse av «irritasjon, motvilje og ulyst» (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2022). Åse Røthing definerer ubehag som følelser knyttet til frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring (Røthing, 2019, s. 1). På bakgrunn av dette, kan ubehagelige temaer i samfunnsfag være temaer som kan føre til at lærere kjenner på nettopp slike følelser. Disse kan både oppstå av personlige årsaker, fordi det kan oppstå uenighet og splid mellom elevene, og av andre grunner. Det vil derfor være gunstig å forhøre meg med aktuelle lærere i skolen, slik at jeg kan identifisere hvilke temaer i samfunnsfag som kan føre til et slikt ubehag. I tillegg er det viktig å påpeke at lærere er ulike, og derfor har forskjellige preferanser på hva som er ubehagelig, og ikke. Derfor vil jeg ikke på forhånd velge ut hvilke temaer som kan være ubehagelige, men heller vektlegge de temaene som intervjuobjektene forteller at kan føre til ubehag. Dette er fordi denne følelsen er subjektiv og kan trigges av vidt forskjellige temaer, avhengig av hvilken lærer som blir spurt og i hvilket klasserom det blir undervist.

3.2 Ubehagets pedagogikk

Hverdagen til en lærer i grunnskolen kan bestå av mange ulike situasjoner og scenarioer. Dette kan eksempelvis være situasjoner knyttet til fagene det undervises i, elevene som undervises og andre saker som dukker opp. Det kan også oppstå situasjoner der lærere underviser i temaer som av ulike grunner kan føre til ubehag, både for lærere og elever. Denne opplevelsen av hva som er ubehagelig er subjektiv, og hva som kan føre til denne ubehageligheten vil jeg komme nærmere inn på i dette prosjektet. I tilknytning til denne følelsen av ubehag, finnes det en teori som kalles for «ubehagets pedagogikk». Dette er en teori som blir sentral i denne oppgaven, og den tar blant annet for seg ideen om at lærere og elever bør bli engasjert til å utfordre sine «emosjonelle komfortsoner», ved å diskutere temaer som rasisme, forskjeller og urettferdighet i verden (Røthing, 2019, s. 5). Dette kommer som et resultat av at disse «ubehagelige følelsene» også er viktige følelser for å kunne motarbeide etablerte oppfatninger og vaner i samfunnet. Eksempler på slike vaner og oppfatninger er såkalte stereotypier og andre ødeleggende mekanismer, som har vært med på å skape splittelse og negativitet i ulike samfunn rundt omkring, også i klasserommet.

Videre blir det i «ubehagets pedagogikk» pekt på at ubehaget ikke nødvendigvis bør bli satt søkelys på i negativ forstand, men bør heller bli sett på som en ressurs (Røthing, 2019, s. 5). Ubehaget kan brukes som en ressurs i arbeidet frem mot en antirasistisk og antidiskriminerende undervisning, da denne følelsen kan hjelpe med å vurdere når et tema bør diskuteres videre og bli tatt på alvor. Rasistiske holdninger, diskriminering og andre ugunstige holdninger finnes flere steder i samfunnet, også i klasserommet. Her kan følelsen av ubehag gi en pekepinn for når noe er utfordrende for læreren å snakke om av personlige årsaker, eller om noe kan støte elevene i klasserommet av ulike årsaker. Hvis læreren tenker at ubehag er noe negativt, vil slike situasjoner sannsynligvis bli raskt avsluttet og ikke diskutert videre. Hvis læreren derimot ser på ubehaget som en ressurs, kan slike situasjoner bli løst på en annerledes måte fordi alle de involverte partene får uttrykket sine meninger. I tillegg kan situasjonen bli analysert fra flere ulike sider. På denne måten kan ubehaget læreren opplever i undervisningen bli anvendt som en ressurs, i motsetning til noe negativt og ødeleggende. Det finnes ulike metoder å ta i bruk for å håndtere slike ubehagelige temaer, og det kommer jeg nærmere inn på senere i teoridelen.

Det er mulig å argumentere for at elever lærer best mulig når de føler seg trygge i klasserommet. På grunn av dette, vil det idealistiske klasserommet være et område hvor elevene får lov til å være seg selv i et miljø med gjensidig respekt. Teorien om at både lærere og elever bør kjenne på ubehag i klasserommet går ikke først og fremst hånd i hånd med ideen om trygghet i klasserommet, da det kan tenkes at ubehagelighet fører til mindre trygghet. Det blir derimot, i artikkelen til Røthing argumentert for at «trygghet» ikke nødvendigvis betyr det samme som «fravær av ubehagelighet», og at «opplevelsen av ubehag» ikke er det samme som «fravær av trygghet» (Røthing, 2019, s. 7). Dette kan forklares ved at ubehag er uunngåelig i klasserom eller andre steder hvor det skal skapes en forandring i form av eksempelvis tankesett eller verdier. Det er samtidig viktig å poengtere at læreren ikke skal skape et ubehag, bare for å skape ubehag. Læreren skal heller akseptere at ubehag kan oppstå i undervisningen når enkelte temaer får oppmerksomhet, og at dette ubehaget kan brukes i kombinasjon med andre pedagogiske perspektiver som setter søkelys på fokusområder som toleranse, sårbarhet, håp og empati.

3.3 Håndtering av kontroversielle temaer

I denne oppgaven tar ett av forskningsspørsmålene for seg hvilke temaer som kan føre til ubehag i undervisningen, og hvorfor. Hvilke temaer dette dreier seg om vil variere fra lærer til lærer, da følelsen av ubehag er subjektiv. Det som er sannsynlig, er at flere av disse temaene også kan tolkes som kontroversielle temaer. I den forbindelse har Europarådet utviklet en læringsressurs som skal fungere som hjelp for lærere. Denne har som hensikt å lære bort hvordan undervisning om kontroversielle temaer bør foregå i skolen (Europarådet, 2016). I læringsressursen er det skrevet forklaringer for hva kontroversielle temaer er, hvorfor disse er utfordrende å undervise om og hvordan denne ressursen kan være til hjelp i denne sammenhengen. Dette går jeg nærmere inn på i de neste avsnittene.

Definisjonen til Europarådet for hva kontroversielle temaer er lyder som følger: «Tema som vekker sterke følelser og splitter opinionen i lokalmiljøer og samfunn» (Europarådet, 2016, s. 8). De nevner at eksempler på slike temaer er barnemishandling, seksuell legning og ekstremisme. Videre, forklarer Europarådet at de kontroversielle temaene kan variere fra å være lokale til globale. Et eksempel på dette er at diskursen rundt det å skulle bygge en moské i nrområdet, som er lokalt, til å skulle forholde seg til et globalt problem som behovet for reduksjon av klimagasser på jordkloden. De kontroversielle temaene kan også være

langvarige, samtidig som de kan være nyere. Eksempler på dette er motsetningene vi har knyttet til religion i verden, og muslimske ungdommer som blir radikalisert. Det er også forskjeller på tid og sted når det kommer til disse temaene. Enkelte temaer kan eksempelvis være kontroversielle i Norge, uten at øyenbryn ville blitt hevet andre steder i verden.

Det blir også pekt på ulike grunner til hvorfor kontroversielle temaer er utfordrende å undervise om. For det første, vil disse temaene ofte innebære konflikter knyttet til verdi og interesse, samtidig som de ulike faktaopplysningene som ligger til grunn skaper uenighet blant de involverte partene (Europarådet, 2016, s. 8). Disse spørsmålene dreier seg ofte om saker som spiller på følelser, og spørsmålene har ofte ikke fasitsvar, da de er så kompliserte. For det andre vil introduksjonen av kontroversielle temaer i læreplanen kunne bidra til pedagogiske utfordringer av ulik grad. Det må tas høyde for at lærere skal klare å håndtere elevers ulike kulturer og bakgrunner på en sensitiv måte. Samtidig må lærerne klare å stå i diskusjoner tilknyttet disse temaene, uten å bli kritisert for å være partisk. Her vil det være utfordrende for læreren å balansere hvordan egne verdier og meninger skal komme til syne. For det tredje kan det være utfordrende for skoleledelsen at det blir undervist om kontroversielle temaer. Dette er knyttet til ulike retningslinjer, for eksempel hvordan lærerne skal bli støttet i undervisningen, og hvordan det skal bli tilrettelagt for at undervisningen skal være mest mulig gunstig.

Jeg har forklart hva kontroversielle temaer er, og hvorfor det kan være utfordrende å undervise om nettopp disse temaene. Nå skal jeg legge frem ulike måter å håndtere disse på i undervisningen. Det må nevnes at det ikke finnes noen skuddsikre metode som læreren kan ta i bruk, som vil fungere i ethvert klasserom (Europarådet, 2016, s. 18). Som nevnt, handler de kontroversielle temaene om temaer som vekker sterke følelser hos de involverte. Enkelte temaer kan i noen klasserom bidra til furore, mens det med andre elever kan gå helt sømløst. Det kan med andre ord være utfordrende å undervise om kontroversielle temaer, og i den anledning har Europarådet sin læringsressurs tatt for seg flere måter å håndtere disse på, i undervisningen. Jeg skal ikke nevne alle metodene som blir lagt frem, men velger å presentere noen av dem.

Europarådet vektlegger i stor grad viktigheten av at klasserommet skal være et trygt miljø for elevene, der de åpent kan diskutere kontroversielle temaer med veiledning fra lærer (Europarådet, 2016, s. 12). Dette er med på å vise at læreryrket ikke bare handler om å

formidle kunnskap, men også å skape en god atmosfære i klasserommet. For å kunne lykkes i undervisningen i om disse temaene, bør læreren være selvbevisst og kunne reflektere over hvilken påvirkningskraft man har på elevene. Læreren sine egne erfaringer og verdier vil kunne påvirke hvordan møtet med disse temaene blir håndtert. Derfor vil en viktig del av dette handle om evnen til å balansere det private og det offentlige (Europarådet, 2016, s. 18). I tillegg pekes det på viktigheten av at læreren er bevisst på sammensetningen i klassen. Ved å kjenne klassen sin så godt som mulig, vil det bli enklere å fastslå hvilke temaer som kan bli sett på som kontroversielle og ikke (Europarådet, 2016, s. 19).

Videre, kan det være lurt å unngå rollen som «kunnskapsrik ekspert» (Europarådet, 2016, s. 20). Det blir forklart at det ved enkelte anledninger kan lønne seg for læreren å være mindre «besserwisser», men mer spørrende og utforskende. Dette kan trigge elevene sin motivasjon til å utforske temaer på egenhånd, istedenfor at læreren alltid skal være den som sitter med fasiten. Det blir også lagt vekt på kompetansen en lærer bør ha til både å planlegge og lede diskusjoner i klasserommet effektivt. Dette krever at læreren har kunnskap om hvilke strukturer en diskusjon kan ha, hvordan disse diskusjonene skal styres og evnen til å avgjøre når man eventuelt skal bryte inn. Jeg har nå lagt frem fire ulike måter kontroversielle temaer kan håndteres på, men det finnes som sagt flere enn de jeg forklarte. Det jeg sitter igjen med er viktigheten av et trygt klassemiljø, selvbevissthet og bevissthet på klassesammensetningen, ikke alltid være «ekspert» og evnen til lede klassesamtaler.

3.4 Undervisning om terror, rasisme og seksualitet

I de forrige avsnittene har jeg presentert ulike metoder å håndtere kontroversielle temaer på, med bakgrunn i Europarådet sin læringsressurs. Nå skal jeg gå nærmere inn på noen spesifikke temaer som kan være ubehagelige, og vise hvordan det er mulig å gå frem som lærer når disse blir satt søkelys på i undervisningen. For å hjelpe meg med å presentere dette, vil flere kapitler i boken «Samfunnsdidaktikk» til Erdal, Granlund og Ryen bli benyttet (Erdal et al, 2021). Disse kapitlene skal hjelpe lærere med ulike didaktiske problemstillinger i samfunnsfagundervisningen.

3.4.1 Terror

Det har av forskning kommet frem at undervisning om terroren 22. juli i stor grad har blitt gjennomført med bruk av et såkalt harmoniperspektiv. Dette vil si at informasjon om

gjerningsmannen og hans motiver bak terrorhandlingene har blitt skjermet. I stedet, har undervisningen om 22. juli tatt for seg rosetogene som ble organisert etter hendelsen, og hvor mye nasjonen samlet seg etter terroren. Det som i ettertid har blitt etterlyst er behovet for undervisning om såkalte konfliktorienterte aspekter ved denne terroren (Erdal & Granlund, 2021, s. 139). Dette er for eksempel motivene bak terroren, motsetninger i samfunnet og andre grunner til at dette oppstod. På bakgrunn av dette, har forfatterne av denne artikkelen tatt for seg fire ulike didaktiske vinkler dette temaet kan møtes på. Disse er «forklaringsmodeller, perspektivtaking, åsteder for minne og læring og demokratisering gjennom dialog».

Innfallsvinkelen «forklaringsmodeller» handler om at det tas i bruk ulike samfunnsvitenskapelige forklaringsmodeller som kan hjelpe med å forstå hvorfor gjerningsmannen gjorde det han gjorde (Erdal & Granlund, 2021, s. 141). I «Perspektivtaking» er målet at elevene skal kunne se verden fra et annet ståsted enn sitt eget (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). Dette kan blant annet gjøres ved å ta i bruk lærebøker i undervisningen, som er skrevet fra enkeltpersoner i historien sitt perspektiv. Når det gjelder «åsteder for minne og læring», handler dette om å gjennomføre undervisning på steder som gir elevene en større tilknytning til temaet de lærer om (Erdal & Granlund, 2021, s. 143). I denne sammenhengen kan åstedene eksempelvis være Regjeringskvartalet og Utøya. I vinklingen «Demokratilæring gjennom dialog» legges det vekt på at det ikke kun skal undervises om demokrati som en styreform, men læreren skal legge opp til dialoger som styrker elevene sin motivasjon til demokratisk handling og deltakelse i samfunnet (Erdal & Granlund, 2021, s. 145). Alle disse fire innfallsvinklene kan brukes i undervisningen om 22. juli og de har sine styrker og svakheter. Når disse skal brukes, er det også viktig å finne balansegangen mellom harmoniperspektivet og konfliktperspektivet.

3.4.2 Rasisme

Det blir også skrevet om hvordan rasisme kan forebygges ved å undervise om det, og mot det. Det blir først og fremst lagt vekt på at arbeidet mot rasisme må være forankret i hele skolen (Erdal, 2021, s. 270). Dermed er ikke dette bare opp til en enkelt lærer i undervisningen i samfunnsfag. Dette er noe lederne på skolen i samråd med lærerne har felles ansvar for. Ifølge overordnet del av læreplanen skal dette samarbeidet innbefatte at felles verdier og pedagogiske perspektiver blir bestemt på forhånd, slik at alle på skolen kan jobbe ut ifra dette. På tross av dette, vil en samfunnsfaglærer oftere undervise om hendelser og innhold som

tematiserer rasisme. Derfor vil det være viktig å vite hvordan dette kan håndteres i praksis. Erdal, Granlund og Ryen går nærmere inn i tre perspektiver som er avgjørende for forebygging av rasisme i undervisningen, nemlig normkritiske, kunnskapsfokuserende og demokratiske perspektiv. Disse presenterer jeg og forklarer i neste avsnitt.

I det normkritiske perspektivet er rasisme et strukturelt fenomen som kan foregå uten at læreren eller skolen nødvendigvis er klar over det (Erdal, 2021, s. 271). Dette innebærer at læreren og elever bør være kritiske til prosesser som favoriserer enkeltmennesker basert på faktorer som etnisitet, legning, trosretning og funksjonalitet i samfunnet. Strukturell rasisme kan være vanskelig å oppdage, så dette krever blant annet refleksjon om den etniske maktordningen i skolen, fargeblindhet og antidiskriminerende undervisning. Videre, handler det kunnskapsfokuserende perspektivet om hva elevene har lært om samfunnet, og hvordan de har lært det (Erdal, 2021, s. 274). Her bør det tilstrebes at elevene tilegner seg god kunnskap om de ulike forholdene i samfunnet, og blir kritiske tenkere. Dette er samfunnsforhold som innvandring, religion og terrorhendelser. På denne måten kan rasismen blant elevene forminskes, samtidig som de får motivasjon til å videreutvikle seg i det demokratiet vi lever i. Til slutt går forfatterne inn på det demokratiske perspektivet, og det tar for seg tanken om at undervisningen skal bidra til at elevene selv mener at demokratiet er viktig, og ta et standpunkt mot handlinger som går imot demokratiske verdier (Erdal, 2021, s. 179). For at dette kan bli realisert er det gunstig at læreren utvikler elevene sin evne til å ha dialog om kontroverser, blant annet rasisme. Alle disse tre perspektivene i undervisningen skal kunne hjelpe læreren med å forebygge rasisme.

3.4.3 Seksualitet

Jeg har skrevet om, og kommet med forslag til hvordan undervisning om terror og rasisme kan håndteres, med bakgrunn i boken «Samfunnsfagdidaktikk». Nå skal jeg ta for meg hvordan møtet med temaet seksualitet i skolen kan foregå. Det oppfordres til at lærere skal opptre på en inkluderende og varm måte når alt som omfatter seksualitet blir tematisert både i klasserommet og utenfor (Norheim, 2021, s. 285). Videre blir det presentert ulike perspektiver som kan bli tatt i bruk i seksualundervisningen, og et av disse er normkritisk pedagogikk. Hensikten med å inkludere dette i undervisningsopplegg knyttet til seksualitet er å motivere elevene til å reflektere over og utforske om det finnes fastsatte normer i samfunnet, som kan bidra til å reproducere falske sannheter (Norheim, 2021, s. 287). Disse falske sannhetene kan

bidra til en skjevfordeling av makt og privilegier i samfunnet. Det pekes også på viktigheten av at alle elever har behov for å bli undervist av normkritiske lærere som tar elevene med på normkritiske undervisningsopplegg. Eksempler på dette kan være opplegg der elevene skal reflektere over hvorfor noen identitetsmarkører kan bidra til større privilegier enn andre, og diskutere dette ved hjelp av kritiske spørsmål fra læreren. For å gjennomføre slike opplegg, er det en forutsetning at miljøet i klassen er trygt og godt.

Det kommer også frem av en Ungdata-undersøkelse at læreren sine relasjonelle egenskaper i samråd med inkluderende språk er gunstig i seksualundervisningen (Norheim, 2021, s. 290). I tillegg springer det ut fra temaet seksualitet, begreper som kan være mer ubehagelige og betente enn andre. Et av disse er overgrep, og her blir det skrevet at det i samfunnsfag er viktig at elevene lærer å respektere og forstå andre sine grenser, i tillegg til sine egne. Dette kommer også frem i fagfornyelsen. Det blir lagt frem ulike forslag til hvordan det er mulig å få elever til å glad i seg selv og sin egen kropp. Eksempelvis, bør det i undervisningssammenheng bli vist bilder av alle ulike kropper, ikke bare «idealkroppen» (Norheim, 2021, s. 293). Her er det også viktig at læreren snakker positivt om alle kropper og utfordrer eventuelle fordommer. Det legges samtidig vekt på at læreren tør å prate om alt elevene lurer på om seksualitet, uansett hvor ubehagelig det kan være. I denne delen av oppgaven har jeg lagt frem ulike fremgangsmåter på undervisning om terror, rasisme og seksualitet.

3.5 Ekstreme ytringer i klasserommet

I samfunnsfag er det flere temaer som kan knyttes til ubehag i undervisningen, og jeg har gått gjennom hvordan noen av disse kan håndteres. I undervisningen av disse temaene kan det oppstå situasjoner der elever kommer med ekstreme ytringer. Dette kan være alt fra trusler og vold, til hatefulle og rasistiske ytringer som gir grunn til bekymring. Det kan være vanskelig for en lærer å vite hvordan dette skal håndteres på en tilfredsstillende måte. Katja H.-W. Skjølberg og Irene Trysnes har i boken «kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen», tatt for seg lærernes strategier i møte med ekstreme ytringer. Her blir det presentert fem ulike roller lærere inntar for å håndtere ekstreme ytringer i klasserommet. De ulike rollene er: konfliktvegneren, provokatøren, debattlederen, den forståelsesfulle og brobyggeren (Skjølberg & Trysnes, 2022, s. 60).

Konfliktvegreren er en rolle der læreren overser og nedtoner ekstreme ytringer i klasserommet. Hvis læreren inntar denne rollen, vil ubehagelige diskusjoner i plenum bli unngått. Læreren vil opptre med en avvisende holdning, og dette kan være for å unngå at episoder eskalerer (Skjølberg & Trysnes, 2022, s. 61). Provokatøren er motsetningen til konfliktvegreren og utfordrer de ekstreme ytringene, med målet om å fremme elevenes toleranse. Her er uenighet noe positivt, og ideen er at kontroversielle synspunkter bør bli utfordret. Debattlederen er en rolle der læreren forsøker å lære elevene at de kan diskutere for å håndtere uenighet. Her skal elevene lære å se saker fra flere sider, samtidig som de ha respekt for andre sine meninger (Skjølberg & Trysnes, 2022, s. 63). Den forståelsesfulle læreren møter elevene på en omsorgsfull og ikke-dømmende måte. I denne rollen er læreren opptatt av å kjenne til eleven sin individuelle bakgrunn, for å forstå de ekstreme ytringene som kommer. Brobyggeren er den siste rollen, og her vil læreren arbeide dialogorientert. Det fokuseres på å ivareta enkelteleven, samtidig som det skal bli fremmet forståelse på tvers av grupper. En slik lærer vil forsøke å bygge broer mellom ulike kulturer på skolen (Skjølberg & Trysnes, 2022, s. 66). Til slutt må det presiseres at lærere i møte med provoserende ytringer vil bevege seg mellom disse rollene, og ikke har den samme rollen hver gang.

3.6 Undervisning om, for og gjennom demokrati

Med mål om å forebygge rasisme og utenforskap i skolen har skoler rundt omkring i landet fått tilbud om å delta i det som kalles for «Dembra». Dette navnet er en forkortelse for «demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme», og er et tilbud som innebærer at lærere får kurs og veiledning med hensikt om å kunne forebygge utenforskap og fordommer i skolen. I Dembra blir demokratiet sett på som en av nøklene til å forebygge rasisme og antisemittisme i Norge. Det har blitt satt sammen et Dembra-hefte med bidrag fra flere forfattere, som skal styrke skolens kompetanse i arbeidet mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger. I dette heftet har en artikkel fra Stray og Sætra blitt inkludert for å hjelpe skolen med å utvikle en god demokratikompetanse. Stray og Sætra skriver i denne artikkelen om demokratiundervisningens tre dimensjoner. Dette kommer som et resultat av at lærere i skolen opplever at de ikke har god nok tid til å gjennomføre demokratiundervisning på en hensiktsmessig måte. På grunn av dette er det gunstig at lærere har en mer helhetlig tilnærming, og dette kan forstås i tre dimensjoner. Undervisningen bør nemlig være om, for og gjennom demokrati (Stray & Sætra, 2016a, s, 16).

At undervisningen skal være om demokrati handler om at elevene skal tilegne seg god kunnskap om demokratiet, og få en forståelse for det samfunnet vi lever i. På denne måten kan elevene ha et godt utgangspunkt for å bli informerte borgere. Undervisningen for demokrati tar for seg holdninger og verdier som elevene skal tilegne seg gjennom undervisningen. For at dette skal bli realisert er undervisningen nødt til å være organisert demokratisk, med en lærer som går foran som en god rollemodell. Det er ikke tilstrekkelig at elevene har god kunnskap om demokratiet som et begrep, hvis ikke undervisningen er demokratisk i seg selv. Den siste dimensjonen sier at undervisningen skal være gjennom demokrati og her er deltakelse, medvirkning og praktiske erfaringer viktige nøkkelord. Dette innebærer at elevene skal lære ved å delta aktivt og medvirke i demokratiske prosesser. Klasserommet skal altså gjenspeile det store samfunnet vi lever i, og oppfordre til medvirkning og deltakelse også utenfor klasserommets fire vegger (Stray & Sætra, 2016a, s, 20). Med denne helhetlige forståelsen av demokratiundervisning, er det mulig å argumentere for at de ubehagelige temaene bør bli inkludert i undervisningen, da disse temaene handler om situasjoner elevene befinner seg i hver dag. Ved å inkludere de ubehagelige temaene i undervisningen, kan elevene bli oppfordret til å ta del i forskjellige demokratiske læringsprosesser. Eksempler på dette er demokratiske diskusjoner og klassesamtaler.

På bakgrunn av det jeg nettopp har lagt frem, er det mulig å argumentere for at ubehagelige temaer bør bli inkludert i undervisningen. I undervisningen av disse temaene kan det forekomme ikke-demokratiske ytringer og holdninger fra elever i klasserommet. I forbindelse med det har Stray og Sætra lagt frem tre ulike måter å håndtere denne dialogen på. De tre måtene å håndtere dette på er gjennom konfrontasjon, argumentasjon og spørsmål (Stray & Sætra, 2016b, s. 286). Konfrontasjon handler om at læreren konfronterer eleven med at det som blir sagt er feilaktig. Læreren avviser eleven sin refleksjon fordi den er uholdbar, og overtaler eleven til å underkaste seg den ordenen som er satt. Denne håndteringen av uønskede ytringer er ikke forenlig med den atferden en lærer bør ha i undervisningen. Allikevel kan det være situasjoner hvor konfrontasjon er nødvendig. Et eksempel på dette kan være hvis en elev spolerer muligheten for fri meningsutveksling i klasserommet, ved å umyndiggjøre andre på bakgrunn av etnisitet. Da kan læreren bryte inn og konfrontere denne eleven, slik at alle får mulighet til å ytre sin mening.

Når det gjelder argumentasjon, kan dette være en gunstig måte å møte ikke-demokratiske ytringer på, gjennom en diskusjon basert på kunnskap. I motsetning til konfrontasjon vil

læreren her komme med demokratiske argumenter som vil overskygge holdningene som er ikke-demokratiske. Denne metoden kan gjøre det enklere for elevene å delta, uten frykten for å bli konfrontert (Stray & Sætra, 2016b, s. 288). I tillegg til konfrontasjon og argumentasjon, legger de frem at det å stille spørsmål kan være en måte å håndtere ikke-demokratiske ytringer på. Her legges det vekt på at læreren skal lytte til elevene og være åpen for at de kan komme med ulike forklaringer. Ved å ta i bruk denne metoden kan det hende at elevene responderer med samme åpenhet, slik at en fruktbar demokratisk diskusjon kan oppstå i klasserommet (Stray & Sætra, 2016b, s. 289). Det er til slutt verdt å nevne at utfallet av disse metodene ikke alltid blir som ønsket. Elevene kan for eksempel tolke det som at du konfronterer dem, når du egentlig er spørrende og lyttende.

4 Metode

I denne oppgaven har jeg som hensikt å finne ut hvilke handlingsrom lærere har i møte med ubehagelige situasjoner i klasserommet. På veien mot å svare på denne problemstillingen var det ulike valg som måtte bli tatt, og disse vil jeg forklare her. I denne delen av oppgaven som tar for seg metoden, forklarer jeg selve forskningsdesignet mitt og hvilken type studie denne oppgaven går under. Dette blir etterfulgt av en presentasjon av informantene som er involvert i prosjektet. Deretter viser jeg hvordan informasjonen ble innhentet, og hvor denne informasjonen kom fra. Videre, beskriver jeg hvilke etiske hensyn som måtte tas, og hvilket ansvar jeg har i forskerrollen. Helt til slutt forklarer jeg hvordan det ferske materialet jeg satt igjen med kom til å bli analysert. For å hjelpe med dette, ble blant annet metodeboken til Aksel Tjora tatt i bruk (Tjora, 2017).

4.1 Forskningsdesignet

For at Masteroppgaven skulle bli strukturert og forståelig, samtidig som den både belyser og besvarer den aktuelle problemstillingen, var det viktig at den følger en overordnet plan. Denne planen kan variere avhengig av forskjellige faktorer, blant annet problemstilling og forskningsspørsmål. Etter at det ble etablert hva denne oppgaven skulle handle om, så jeg det som hensiktsmessig å følge den kvalitative metoden. Innenfor denne forskningstilnærmingen finnes det flere veier å gå, og i denne oppgaven valgte jeg å ta i bruk det som kalles for fenomenologiske studier. Jeg vil nå forklare hvorfor denne har blitt valgt, og hva den dreier seg om.

«Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (Postholm, 2010, s. 41). I denne oppgaven vil fenomenet være ubehagelige temaer, og dette fenomenet vil jeg undersøke nærmere. Innenfor fenomenologien finnes det flere retninger, og jeg har valgt tilnærmingen som tar for seg et psykologisk, individuelt perspektiv. Denne tilnærmingen forsøker å gripe enkeltindividers opplevelser av et fenomen. Samtidig, vil forskeren her undersøke hvordan erfaringen av det samme fenomenet vil oppleves av flere enkeltpersoner. Dette vil si at jeg vil forhøre meg med flere enkeltpersoner om deres opplevelse av de ubehagelige temaene. Disse opplevelsene kan ikke observeres, da dette er erfaringer som allerede har hendt. For å få tilgang til dette, vil den eneste måten være gjennom dialog med personer som sitter på slike opplevelser.

4.2 Kvalitativ studie

Enten det er en oppgave, et prosjekt eller en Masteroppgave som skal skrives, er forskeren nødt til å velge hvilken metode oppgaven skal følge eller hvilken studie det skal være. I denne Masteroppgaven lyder problemstillingen som følger: Hvilke handlingsrom har lærere i møte med ubehagelige temaer i skolen? For å finne ut av dette, var det mulig å ta i bruk mange forskjellige metoder. Til denne oppgaven har den kvalitative metoden blitt valgt. Dette er av flere årsaker, og de blir forklart i de neste avsnittene.

For det første egnet den kvalitative metoden seg i denne oppgaven fordi det er en metode som forsøker å virkelig gå i dybden av et materiale. Det som er styrken til denne type forskning er at den har til hensikt å avdekke det som egentlig foregår i autentiske kontekster (Krumsvik, 2014, s. 18). Det som menes med autentiske kontekster i dette tilfellet, er situasjoner eller scenarioer som faktisk kunne utspilt seg i klasserommet. For å finne ut av dette, er det ikke nødvendigvis tilstrekkelig å gjennomføre spørreundersøkelser eller ren analyse av teori. Her ville det være gunstig å ta et dypdykk inn i materien, og i den anledning var den kvalitative metoden passende. Dette samsvarer godt med det denne oppgaven tok for seg, nemlig hvilke handlingsrom lærere har når de møter på temaer som kan være ubehagelige, eller skape ubehagelige situasjoner.

For det andre argumenterer Tjora for at kvalitative metoder fremhever innsikt og søkerforståelse (Tjora, 2017, s. 28) Dette vil si at de metodene som går under det kvalitative kan være effektive når det handler om å få en god og innsiktsfull forståelse om en gitt sak. For å finne ut hvilke handlingsrom lærere har i møte med ubehagelige temaer kreves det muligens en form for nysgjerrighet, og at dette blir tatt opp med lærere i skolen. For at denne prosessen skulle gå så knirkefritt som mulig, og at det skulle forekomme riktige og pålitelige resultater, var det nødvendig at riktig metode ble brukt. Problemstillingen krever en forståelse for hvilke valg og muligheter lærere har når de møter på det ubehagelige, og derfor virket denne metoden passende. Dette var en annen grunn til at den kvalitative metoden ble anvendt i dette prosjektet.

For det tredje, kommer det frem at menneskelig aktivitet bør studeres i sitt naturlige element, og ikke nødvendigvis gjennom simulering og forskning i et laboratorium (Krumsvik, 2014, s. 19). Denne menneskelige aktiviteten kan eksempelvis studeres ved å ta i bruk intervjuer eller

observasjoner. Et viktig aspekt i denne oppgaven, var at det skulle forskes på lærere sine tanker omkring møtene med ubehagelige temaer, og hvilke handlingsrom de har i denne undervisningen. På grunn av dette, kunne en kvalitativ tilnærming være gunstig for å få tilgang til lærere sine tanker og opplevelser. Ved å ta i bruk den kvalitative fremgangsmåten, kan det forekomme empiri som kan lede til forståelse av disse forskningsspørsmålene. Dette er relevant fordi forskningsspørsmålene, i tillegg til problemstillingen, krevde innsikt og et innblikk under overflaten. Dette innblikket ble viktig av flere grunner i denne oppgaven, blant annet fordi det skulle forskes på noe som de aller fleste lærere vil kjenne på i løpet av arbeidet sitt, og som ikke føles godt for noen som opplever det.

Når en omfattende og bred oppgave skal skrives, som baserer seg på forståelsen av et fenomen i motsetning til forklaringen av et fenomen, er den kvalitative metoden foretrukket. Her fokuseres det på den induktive fremgangsmåten, istedenfor den deduktive. Dette vil si at forskningen heller er eksplorerende og empiridrevet, enn teori- og hypotesedrevet (Tjora, 2017, s. 24). Dette er med på å vise at den kvalitative metoden er relevant å bruke når problemstillingen stiller krav til forståelse, noe den gjorde i dette tilfellet. For å finne ut av hvilke handlingsrom lærere har i møte med ubehagelige temaer, var lærere nødt til å involveres i prosjektet, og deres ytringer måtte bli forstått for å få frem resultater med god validitet. Her krevdes det både en forståelse av lærerne sine subjektive meninger og følelser, i samråd med de føringene og retningslinjene som ligger til grunn, både på skolene og i de nasjonale fagplaner.

4.3 Utvalg: Presentasjon av informanter

I denne oppgaven ble det gjennomført intervjuer av fire lærere i ungdomsskolen. Informantene hadde ulik fartstid i skolen, og denne erfaringen strakk seg fra svært kort tid, til svært lang tid i skolen. I tillegg til dette, var informantene av ulikt kjønn, da jeg ville intervjuer to kvinner og to menn. Grunnen til at jeg har valgt å intervjuer personer av forskjellig kjønn med ulik fartstid, var fordi jeg ville at forskningen skulle representere et stort spekter av lærere i skolen. Både kvinner og menn som har jobbet i kort tid, og i lang tid. Disse fire personene har jeg valgt å navngi med imaginære navn for å bevare deres anonymitet og følge de gjeldende retningslinjene. Informantene har i denne oppgaven fått navnene Jonas, Josefine, Geir og Gerd. I tillegg til å lage pseudonymer for informantene ville det være gunstig å lage en tabell som representerer deres karakteristikk (Tjora, 2017, s. 266). I denne tabellen vil

informantene sin alder, erfaring og arbeidssted være synlig. Felles for alle informantene er at de er etnisk norske lærere i samfunnsfag, på samme ungdomsskole.

Jonas	Josefine	Geir	Gerd
Alder: 20-30 år	Alder: 30-40 år	Alder: 40-50 år	Alder: 60-70 år
Erfaring: 1-3 år	Erfaring: 10-15 år	Erfaring: 15-25 år	Erfaring: 35-45 år
Sted: Ungdomsskole	Sted: Ungdomsskole	Sted: Ungdomsskole	Sted: Ungdomsskole
Etnisk Norsk	Etnisk Norsk	Etnisk Norsk	Etnisk Norsk

4.4 Semistrukturerte dybdeintervju

Det finnes veldig mange måter å gjennomføre en kvalitativ studie på, og disse handler om å samle inn data til et prosjekt. Det er mulig å observere, gjennomføre en innholdsanalyse, etnografi og intervjuer. Dette er kun noen av fremgangsmåtene som kan brukes innenfor en kvalitativ studie. Til denne oppgaven har en krysning mellom semistrukturerte intervju og dybdeintervju av lærere med ulik fartstid i skolen blitt utgangspunktet. I semistrukturerte intervjuer kan jeg holde meg til intervjuguiden og stille informantene de samme spørsmålene, men samtidig supplere med oppfølgingsspørsmål. Dette kan hjelpe med at intervjuene holdt sin struktur, men at jeg samtidig kunne stille flere spørsmål om det var behov for det.

Når det gjelder semistrukturerte intervju, som også kan kalles halvstrukturerte intervju eller delvis strukturerte intervju, er det sentrale momentet i disse å hente oppfatninger fra personen som intervjues, og undersøke hvordan disse personene opplever ulike fenomen basert på sine egne tanker og følelser (Krumsvik, 2014, s. 125). I Norge finnes det et stort mangfold av lærere, og disse lærerne har ulike fremgangsmåter når det gjelder å takle og komme seg gjennom forskjellige situasjoner. Dette gjelder sannsynligvis også møtet med de ubehagelige temaene, som er «fenomenet» i denne oppgaven. På bakgrunn av dette ville det bli spennende å se hva de ulike informantene hadde å bidra med av egne erfaringer, tanker og følelser rundt dette. For at de tankene informantene deler skulle passe inn, og være relevant i denne oppgaven, var det viktig at intervjuguiden som ble utformet var tuftet på de aktuelle spørsmålene denne oppgaven ble bygd av.

I et dybdeintervju er det vanlig at det blir stilt åpne spørsmål som gir intervjuobjektene mulighet til å reflektere og gå i dybden av et tema der de har mye å fortelle (Tjora, 2017, s. 114). Dette er i motsetning til andre forskningsmetoder som gjerne opererer med lukkede spørsmål og fastsatte svaralternativer. Det som også er verdt å nevne når det kommer til dybdeintervju, er at rammen rundt intervjuene kan være avslappet og informantene kan bruke den tiden de selv vil (Tjora, 2017, s. 114). Dette kan være med på at informantene får lavere skuldre og føler mindre press, som muligens kan føre til at svarene de kommer med er mer gjennomtenkte og begrunnede. Som et resultat av dette, ble denne intervjumetoden brukt i prosjektet, da problemstillingen og forskningsspørsmålene krevde at jeg fikk et godt innblikk i lærerne sine dypeste tanker omkring de ubehagelige temaene i klasserommet.

Det som er spesielt gunstig med semistrukturerte intervju er muligheten forskeren har til å supplere med oppfølgingsspørsmål (Brottveit, 2018, s. 92). I denne typen intervju er det mulighet for å følge samme intervjuguide som i et strukturert intervju, slik at forskeren er trygg på at noen fastsatte spørsmål blir besvart. Samtidig gir denne intervjumetoden en gyllen mulighet til å grave dypere, hvis det skulle være at informantene svarer ufullstendig, eller at forskeren er mer nysgjerrig. Det at intervjuene hadde en felles struktur gjorde det enklere å bearbeide materialet i etterkant, fordi informantene delte erfaringer om de samme temaene. På denne måten ville kategoriseringen av materialet i etterkant bli mer fruktbar, og dette kommer jeg nærmere inn på senere i metodedelen. I tillegg til dette, kan muligheten til oppfølgingsspørsmål i semistrukturerte intervju føre til mer individuell utdypning (Brottveit, 2018, s. 93). Dette vil si at hver og en av informantene kan dele mer av sine erfaringer, nettopp fordi oppfølgingsspørsmålene gir rom for å gå dypere i materien.

Etter å ha gjennomført disse semistrukturerte dybdeintervjuene, sitter jeg igjen med noen ulike erfaringer. Jeg opplever det som at lærerne var komfortable når de besvarte spørsmålene, og hadde lave skuldre. I tillegg virket det som at de var genuint interesserte i å bidra til forskningen, og kom med mange ulike eksempler. Denne typen intervju fungerte derfor godt med hensikten om å gå i dybden, og få innsikt i lærerne sine tanker om møtene med ubehagelige temaer i klasserommet. Underveis i intervjuene merket jeg at det ble vanskelig å komme med mange oppfølgingsspørsmål, da jeg var redd for å spore av og miste all struktur. På den ene siden burde jeg derfor ha tenkt nøyere på hvilke spørsmål som krevde mer utdypning, og muligens skutt inn flere spørsmål der det var naturlig. På den andre siden

opplevde jeg at informantene hadde gode og gjennomtenkte svar, som ikke trengte mer forklaring.

4.5 Intervjuguide

Det har blitt etablert at en kvalitativ studie, ved hjelp av en krysning mellom semistrukturerte intervju og dybdeintervju har blitt gjeldende i denne oppgaven. Jeg har i tillegg, ved hjelp av relevant pensumteori, begrunnet disse valgene. Det neste steget i oppgaven var derfor å utforme en intervjuguide som kunne brukes som et verktøy i løpet av intervjuene. Det ble her viktig at jeg stilte spørsmål som kunne føre meg nærmere et svar på problemstillingen, og dette var ikke nødvendigvis en rask og enkel prosess. Når en intervjuguide skal utformes, er det viktig at det stilles spørsmål som dekker de sentrale temaene i prosjektet, men at intervjueren samtidig er åpen for å diskutere informantene sine utsagn (Thagaard, 2018, s. 95). Dette krever nøye planlegging, slik at jeg får svar på det jeg faktisk lurte på, nemlig hvilke handlingsrom lærere har i møte med ubehagelige temaer i skolen.

I tillegg til å utforme spørsmål som gir rom for å besvare de aktuelle temaene i oppgaven, kunne det være lurt å gjøre seg opp en mening om hvor det blir naturlig å følge opp med flere spørsmål. Det ville først og fremst bli aktuelt å stille oppfølgingsspørsmål hvis informanten svarte veldig kort eller lite utfyllende på spørsmål som krevde utdypning og eksempler. I tillegg ble det naturlig å spørre videre hvis informanten svarte noe som var relevant og spennende, som gjerne kunne fortelles mer om. Når det kommer til formuleringen av spørsmål, bør disse oppmuntre informantene til å fortelle om et fenomen, og at spørsmålene virkelig er åpne (Thagaard, 2018, s. 97). Det som menes med dette, er at spørsmålene bør kunne besvares ved hjelp av lange og utdypende betraktninger, og ikke kun ved å svare ja eller nei. Med dette i bakhodet, fikk jeg utformet en intervjuguide og denne ligger som et vedlegg nederst i dokumentet.

4.6 Gjennomføring

Når det kommer til selve intervjuene som skulle gjennomføres, var det flere momenter som måtte planlegges for at resultatene skulle bli så gode og relevante som mulig. For det første, ville det hjelpe informantene at rammen rundt intervjuene var avslappet, og at vi gjennomførte intervjuene i et skjermet rom, slik at ingen andre kunne avbryte eller skape distraksjoner. Dette, blant annet fordi Tjora argumenterer for at rammen rundt et

dybdeintervju bør være avslappet (Tjora, 2017, s. 114). Som et resultat av dette, hadde jeg reservert et lite grupperom på den aktuelle skolen hvor jeg skulle innhente informasjon. Dette rommet ville bli brukt til å intervju de fire informantene jeg hadde laget avtaler med. For det andre, stilte intervjuguiden krav til lange svar og betraktninger. På grunn av dette, var det planlagt at en lydopptaker skulle være til stede underveis i disse intervjuene. Dette var for å sikre at jeg fikk transkribert alt det informantene sa, og kunne være trygg på at jeg ikke hadde glemt noe. I tillegg var det gunstig at intervjuene hadde god flyt, og dette kunne bli vanskelig hvis jeg måtte notere masse tekst underveis. Innholdet i lydopptakeren ble transkribert samme dagen, og ble selvfølgelig slettet kort tid etter, av etiske hensyn.

Underveis i intervjuene var det et mål at informantene skulle føle seg avslappet, tatt på alvor og hørt. For å sikre dette, tok jeg i bruk såkalte «prober» når informantene skulle svare på spørsmålene. Dette handler i korte trekk om at jeg stiller spørsmål og gir kommentarer til informanten som signaliserer at jeg lytter til deres utsagn (Thagaard, 2018, s. 96). Dette kan være et bekræftende nikk, smil eller oppfølgingsspørsmål, og målet med dette er å gi informanten en følelse av at det de sier er interessant og spennende. Dette kan være med på at samtalen flyter bedre og informantene føler seg trygge nok til å dele verdifulle erfaringer. Selv om prober er noe som faller seg inn naturlig i et intervju og en samtale, er det lurt å være oppmerksom på dette før intervjuene starter, slik at informantene får en god opplevelse.

For at det skulle forekomme empiri i dette prosjektet, krevde det at det ble skapt avtaler med lærere i skolen. Til dette prosjektet valgte jeg derfor å intervju fire lærere. Dette var altså lærere i skolen med ulikt kjønn, alder og fartstid i skolen. Det disse lærerne hadde til felles var at de alle underviser i samfunnsfag, som er det faget denne oppgaven hovedsakelig handler om. Målet med gjennomføringen av disse intervjuene, var derfor at de utvalgte informantene kunne hjelpe meg på veien mot å bli kjent med hvilke handlingsrom lærere har i møte med ubehagelige temaer i klasserommet.

4.7 Etiske hensyn og forskerrollen

I arbeidet med denne oppgaven var det ulike forskningsetiske hensyn som måtte prioriteres. Dette var for å sikre at ingen parter ble misfornøyde, enten det var meg, informantene eller forfattere av faglitteraturen. Disse hensynene kan ta utgangspunkt i de ulike prinsippene som ligger til grunn for forskningsetikk. Disse er nemlig respekt, gode konsekvenser, rettferdighet

og integritet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Dette innebærer at personer som tar del i forskningen skal bli behandlet med respekt, og at konsekvensene av forskningen bør være gode. Videre betyr det at jeg måtte opptre med ærlighet overfor de involverte og at forskningsprosjektet ikke skulle være urettferdig mot noen. Dette avhenger av at prosjektet blir publisert offentlig, slik at de involverte partene kan få innsyn i det de har blitt med på.

I tillegg til å ta hensyn til forskningsetiske prinsipper, skulle i tillegg personvernombudet for forskning bli tilfredsstilt. Dette innebar at det måtte utvikles en søknad for å begynne innsamling av data, og denne søknaden måtte leveres minst 30 dager før innsamlingen skulle begynne. Dette er fordi søknaden skulle bli behandlet med målet om at de involverte partene ivaretok sine rettigheter. Så fort denne søknaden ble behandlet og godkjent, måtte jeg få informantene til å skrive under på et informasjonsskriv. Deretter, kunne intervjuene begynne. Etter intervjuene hadde blitt gjort, var det viktig å tilstrebe at det som hadde blitt sagt ikke kunne føre til at informantene kunne bli kjent igjen, eller identifisert, men at det hele ble anonymisert.

For at oppgaven skulle bære preg av god pålitelighet, ville det være viktig at det forekom relevante koblinger mellom teori, analyse og empiri (Tjora, 2017, s. 263). Ikke bare måtte det være relevante koblinger, men det måtte også redegjøres godt for å ha en rød tråd. Derfor forsøkte jeg i denne masteroppgaven å finne sammenhenger mellom teori og resultater som jeg forsøkte å redegjøre godt for. Dette kunne gjøre at oppgaven ble så pålitelig som mulig. I formidling av kvalitativ forskning er det vanlig at sitater fra intervjuer blir ekstrahert, slik at leseren kommer tettere på empirien. Det er lettere for leseren å bli vist empirien, i motsetning til å bli fortalt den (Tjora, 2017, s. 265) Dette er grunnen til at jeg valgte å inkludere flere sitater fra informantene i analysedelen.

Etter å ha gjennomført intervjuene med lydopptaker, transkribert intervjuene, analysert det og lagt det frem som resultater, sitter jeg igjen med erfaringer som gikk bra og erfaringer som kunne gått bedre. Når det gjelder de etiske hensynene som ble tatt, er jeg fornøyd med måten jeg ivaretok informantene sin anonymitet. Lydopptakene ble slettet med en gang, og informantene ytret at de var fornøyd med å kunne bidra til forskningen. Jeg fikk også utformet et informasjonsskriv som informantene ikke hadde noe problem med å skrive under på. Når det gjelder utfordringer knyttet til dette, har jeg erfart at jeg bør være raskere med å sende søknad og sette meg inn i gjeldende retningslinjer. Denne prosessen var større enn jeg hadde trodd, og det førte til at jeg fikk dårligere tid enn jeg hadde medberegnet.

4.8 Meningskoding og kategorisering

Etter intervjuene var blitt gjennomført, tatt opp på lydopptaker og transkribert, gjensto et viktig arbeid. Dette arbeidet dreide seg om å analysere den informasjonen som var blitt gitt av informantene, og gjøre datamaterialet om til resultater. Disse resultatene vil sammen med teori og tidligere forskning gjøre det mulig å diskutere problemstillingen, og til slutt utarbeide en konklusjon basert på hele arbeidet. Når det gjelder selve analysen av intervjuene, finnes det flere måter å gjennomføre denne på i forbindelse med kvalitative studier. Til denne oppgaven valgte jeg å analysere ved hjelp av det som kalles for meningskoding og kategorisering av datamaterialet. I den forbindelse vil jeg forklare hva disse begrepene betyr, hva det innebærer, og hvorfor nettopp denne analysen har blitt valgt.

For det første er meningskoding og kategorisering to veldig like begreper som tar for seg hvordan analysen skal foregå av et datamateriale, i en kvalitativ studie. Dette betyr i praksis at relevante nøkkelord blir plukket ut av datamaterialet, slik at informasjonen fra eventuelle intervjuer blir komprimert og enklere å anvende (Krumsvik, 2014, s. 137). Dette ligner veldig på den analysemetoden Thagaard skriver om i sin bok, som hun kaller for koding. Denne fremgangsmåten innebærer at deler av en tekst blir delt opp og betegnet med utvalgte kodeord (Thagaard, 2018, s. 153). Ved å bryte empirien ned til relevante nøkkelord, er det mulig å plukke ut den aller viktigste delen av datamaterialet. Denne informasjonen ville bli brukt i diskusjonsdelen av oppgaven, og kunne hjelpe på veien mot å svare på det oppgaven krever.

For det andre kan gjennomføringen av meningskoding og kategorisering både være begrepsstyrt og datastyrt. Den begrepsstyrte kodingen handler om at nøkkelordene som utarbeides kan ses i lys av teorier som har blitt hentet på forhånd. Motsetningen er det som kalles for datastyrt koding, der forskeren dykker inn i materialet uten å ha fastsatte teorier i tankene, men lager heller nye teorier ved å utforme nøkkelord og koder (Krumsvik, 2014, s. 138). I denne oppgaven ble en kombinasjon av disse metodene brukt. Dette er fordi jeg i forkant av intervjuene hadde lest meg opp på hvilke temaer som kunne være ubehagelige, og hvordan disse kunne håndteres i undervisningen. Samtidig ble det i løpet av intervjuene belyst ulike perspektiver som jeg ikke hadde kjennskap til, som jeg dermed valgte å lage nøkkelord av. Jeg så det derfor som naturlig å anvende en kombinasjon av datastyrt og begrepsstyrt koding i analysen av datamaterialet, som kom av intervjuene.

5 Analyse/resultater

Som det kommer frem i metodedelen av denne oppgaven, har det blitt gjennomført semistrukturerte dybdeintervjuer av fire lærere i samfunnsfag med ulikt kjønn, alder og fartstid i skolen. Disse informantene er anonyme, og alle har blitt stilt de samme spørsmålene som intervjuguiden består av, i tillegg til oppfølgingsspørsmål der det har vært nødvendig. I analysen av intervjuene har det forekommet veldig mange forskjellige svar, men også mye likt. I tillegg, har hver og en av informantene kommet med flere relevante eksempler fra klasserommet, som kan hjelpe med å få en bredere forståelse for når og hvorfor dette «ubehaget» kommer til uttrykk, og hvordan det bør arbeides for å håndtere disse ubehagelige situasjonene. Jeg har valgt å sortere informasjon og refleksjoner fra intervjuene inn i ulike nøkkelord, for å gi bedre oversikt over materialet som har forekommet. Dette har jeg gjort ved å ta i bruk en induktiv strategi, som handler om å få tak i essensen og redusere volumet av materialet, og bruke detaljer i empirien for idégenerering (Tjora, 2017, s. 291) Dette er resultatene av empirianalysen.

5.1 Hvilke temaer var ubehagelige, og hvorfor?

I intervjuene ble det synlig at informantene delte like og ulike oppfatninger, av hvilke temaer som kunne føre til ubehag i undervisningen. Felles for intervjuene var at de ulike temaene ikke nødvendigvis var ubehagelige i utgangspunktet. Temaene kunne føre til ubehag, og det var av ulike årsaker. For det første var lærerne redde for å trække elever på tærne eller støte dem. For det andre kunne elevene sin atferd i klasserommet føre til ubehagelige situasjoner. For det tredje var det vanskelig å få til fruktbare diskusjoner når disse temaene var på agendaen I de neste avsnittene vil jeg formidle hvilke temaer informantene fortalte at kunne føre til ubehag i undervisningen. Jeg vil i tillegg forsøke å forklare hvorfor disse temaene kunne føre til ubehag, ved å tolke informantene sine ulike svar. Dette er fordi forskeren, i arbeidet med analysen gjør seg opp egne forståelser og fortolkninger (Larsen, 2017, s. 113). De følgende overskriftene er utformet etter hvilke temaer lærerne opplevde som ubehagelige.

5.1.1 Religionsrelaterte temaer

De to første spørsmålene i intervjuet handlet om hvilke temaer informantene opplever kan være ubehagelige å undervise i, og hvorfor. Av svarene kom det frem at det særlig er ett tema informantene mente at kunne føre til et ubehag i undervisningen. Dette var temaer knyttet til religion, og særlig diskusjoner om Islam. Informantene hadde forskjellige forklaringer for

hvorfor dette kunne være ubehagelig. Religion kan være et tema som splitter elevene i klasserommet, og Geir forteller at:

«Når man har elever som bruker Hijab og har sterke meninger om hvorfor de gjør det og andre har sterke meninger om hvorfor de ikke bør gjøre det i klassen.» (Geir)

Videre fortalte han at det i slike situasjoner var viktig å kjenne elevene sine godt, slik at man vet hvor grensene går, og kunne ha gode samtaler med dem. Denne erfaringen var lik den Gerd hadde, men i hennes erfaring kan det virke som om diskusjonen rundt religiøse plagg har blitt et tabu som elevene ikke tør å diskutere i plenum:

«Det må være i forbindelse med saker som er sterkt tilknyttet til religion, for eksempel bruk av Hijab. Dette kan nesten ikke diskuteres i klassen fordi at elevene har mange meninger, men dette kommer ikke frem fordi de er redd for represalier og konflikter, så de velger heller å tie stille om det.» (Gerd)

Det å ha slike diskusjoner i klasserommet kunne være ubehagelig, nettopp fordi det er så mange sterke meninger om det, ifølge Gerd. Hun peker samtidig på at maktbalansen i klasserommet er viktig for å kunne diskutere slikt. Jonas mente også at religionsrelaterte tema kunne føre til ubehag i undervisningen, og han pekte på at et ubehag rundt dette kunne oppstå når det eksempelvis skulle undervises om seksualitet. Han forklarer at den norske skolen har et bredt spekter av elever fra mange ulike kulturer, med ulik bakgrunn og religion. I den forbindelse har han erfart at:

«En annen ting jeg vil trekke frem er seksualitet, for der opplever jeg at det er ganske mange forskjellige holdninger knyttet til hva som er rett og galt.» (Jonas)

Dette var med på å hindre muligheten til å skape fruktbare diskusjoner i klassen, og den felles forståelsen man vil at elevene skal sitte igjen med. Dette var ofte på grunn av den religiøse bakgrunnen, mener Jonas. Videre forteller Josefine at det ikke nødvendigvis var noen temaer i samfunnsfag som er ubehagelige i seg selv, men at det i enkelte temaer kunne oppstå ubehagelige diskusjoner hvor hun som lærer var redd for å trå feil:

«Når vi for eksempel snakker om høyreekstremisme eller terror så vil du jo komme inn på ting som kan være sårt for noen elever knyttet til etnisitet eller religion eller sånne ting og da kan det være vanskelig for å trå riktig.» (Josefine)

Hun supplerte med at religionsrelaterte temaer kunne være utfordrende å undervise om, fordi det er ubehagelig å oppleve at man trækker elever på tærne. Med dette mener hun at det er ubehagelige å tenke at man kan fornærme elevene. Å undervise i religionsrelaterte temaer ser ut som noe alle informantene har til felles. De sier for eksempel at de er redde for å trække elever på tærne, noe som bidrar til en form forsiktighet og reservasjon i undervisningen. På den ene siden kan dette være positivt fordi læreren viser en form for respekt. På den andre siden kan dette være negativt da det kan lukke diskusjonene i klasserommet. Dette kan bidra til at lærerne unngår dialogbasert undervisning. I tillegg til religionsrelaterte temaer, opplevde informantene også at andre temaer kunne føre til ubehag.

5.1.2 Seksualitet

Et annet tema som ble belyst av intervjuene var hvordan seksualitetsundervisning kunne føre til ubehag. I denne sammenhengen fortalte både Geir, Jonas og Johanne at ubehag kunne oppstå når de underviste om dette, av ulike årsaker. Geir har opplevd at det kan være ubehagelig å undervise om seksualitet, fordi det kan være elever i klasserommet som er i sårbare situasjoner med hensyn til kjønnsidentitet:

«Når det gjelder seksuell orientering eller kjønnsidentitet så har jeg opplevd at det har kommet noen reaksjoner fra elever som befinner seg i en sånn usikker situasjon selv» (Geir)

Han pekte på at dette blir problematisk når han ikke har forberedt klassen sin på å vise respekt for andre sin «annerledeshet», og at det derfor kan komme uønskede kommentarer eller reaksjoner. Jonas forklarte at seksualitet var ubehagelig å undervise om, fordi det er ganske mange forskjellige holdninger knyttet til hva som er rett og galt. I tillegg forteller han at det har vært amper stemning i klasserommet når seksuell legning har blitt diskutert:

«Det har vært timer knyttet til temaer som seksualitet, der meningene til elever rundt om homofili er greit har blitt personlig og elevene har vært småfrelle mot hverandre.» (Jonas)

I likhet med Geir opplever han at det kan komme stygge kommentarer i forbindelse med undervisning om seksuell legning, som gjør at andre elever kan reagere og det oppstår en ubehagelig atmosfære i klasserommet. Ved å tolke det Josefine forteller, er det sannsynlig at hun også ser på seksualitet som et tema som kan føre til ubehag i undervisningen:

«Jeg hadde aldri gått inn i et klasserom som vikar til en klasse jeg ikke kjenner og tatt opp et sårt tema som enten går på seksualitet og legning eller som er knyttet til rasisme.» (Josefine)

Dette begrunner hun med at hun ikke vet hvordan klassen ville reagert hvis hun ikke kjente dem, og at det er fort å få upassende kommentarer slengt i ansiktet som hun ikke vet hvordan hun skal reagere på. Hun nevner også at overgrep er et tema det kan være ubehagelig å undervise om. Dette er fordi hun ikke nødvendigvis vet hva elevene har opplevd tidligere. I seksualundervisningen er det lærernes bekymring for enkeltelever som er tydelig. I tillegg er det tydelig at relasjonen mellom lærer og elevene er viktig. Seksualdidaktikk bør muligens ikke overlates til vikarer eller tilfeldige som ikke har kjennskap til klassekulturen.

5.1.3 Terrorisme

I tillegg til religionsrelaterte temaer og seksualitet, var terrorisme det siste temaet som det var enighet om at kunne føre til ubehag i undervisningen. Av informantene sine svar, kom det frem at både Josefine og Jonas hadde erfart ubehag knyttet til undervisning om terror.

Josefine sier at hun synes det kunne være vanskelig å trå riktig når hun underviser om dette. Som nevnt tidligere i forbindelse med religionsrelaterte temaer, fortalte Josefine at:

«Når vi da for eksempel snakker om høyreekstremisme eller terror for eksempel så vil du jo komme inn på ting som kan være sårt for noen elever knyttet til etnisitet eller religion eller sånne ting og da kan det være vanskelig for å trå riktig.» (Josefine)

Hun pekte på at det kunne være vanskelig å si det som må sies, fordi det kan være sårt og enkelte elever av den grunn føler seg støtt. Samtidig legger hun til at undervisning om terror ikke nødvendigvis er ubehagelig i utgangspunktet, men at det kan oppstå ting i dette temaet som kan være utfordrende. Eksempler på dette er folkemord og grusomme terrorhandlinger. Videre forteller Jonas at terror kan være ubehagelig å undervise om, fordi noen elever ikke tar det alvorlig nok. I stedet for å behandle disse hendelsene med respekt, blir det gjort narr av og tøyset med:

«En ting som jeg vil trekke frem er terrorisme. Her er gjerne utfordringen at det er en del elever som ikke klarer å sette seg inn i hva det vil si, hva det betyr og hva egentlig handlingene er for noe, og at man gjerne har barnslige holdninger til det som faktisk har skjedd. Man gjør heller litt narr og tenker at det er mer morsomt enn det egentlig er». (Jonas)

Han forteller videre at det i slike tilfeller kan være vanskelig å få til gode faglige diskusjoner, fordi noen elever i klassen har forståelse og vil lære, mens andre elever trekker nivået ned. Når det skal undervises om terror, opplevde altså Josefine og Jonas at dette kunne føre til ubehag. Dette var både på grunn av frykten for å trække elever på tærne og fordi elever kunne slite med å forstå dette, som fører til at de ikke tar det alvorlig og heller tøyser det bort. På en side kan det være positivt at læreren er bevisst på at noen temaer kan være mer kontroversielle enn andre. På den andre siden kan bekymringen for å trække feil føre til at diskusjoner lukkes, og ubehaget unngås.

5.1.4 Andre grunner til ubehag

Jeg har lagt frem hvilke temaer det var enighet om at kunne føre til ubehag i undervisningen. Disse temaene var religionsrelaterte temaer, seksualitet og terrorisme. I dette avsnittet legger jeg både frem andre temaer som kan føre til ubehag i undervisningen, samtidig som jeg skal presentere generelle forklaringer for hvorfor ubehag oppstår, ifølge informantene. Josefine nevner at rasisme er et tema det kan være utfordrende å ta stilling til, og som kunne føre til ubehag når det diskuteres i klasserommet:

«Kommer du innom rasisme, ekstreme tankegods og veldig spredte meninger, så må man unngå å trække på elever og det kan være litt sånn vriert.» (Josefine)

Også her forteller hun at årsaken til dette ubehaget kommer av redselen for å trække elever på tærne. Dette følte hun også på enkelte ganger i tilknytning til undervisning om terrorisme og religionsrelaterte temaer. Det kan derfor tolkes som at hovedårsaken til at Josefine føler ubehag i undervisningen, er redselen for hvordan elevene skal reagere på det. Et annet moment som kom til syne av intervjuene er at det kunne oppstå spontane hendelser utenfor klasserommet, som kunne føre til ubehag når elevene kom tilbake inn i klasserommet. Gerd forteller om et eksempel der det hadde blitt hengt opp en hel rekke provoserende bilder i gangene på skolen:

«Ja det husker jeg godt, for det var en periode her på skolen at det ble hengt opp tegninger av Muhammed rundt omkring, og det var også veldig mye diskusjoner rundt dette» (Gerd)

Dette førte til at en elev i klasserommet reagerte med sinne og kom med noe Gerd tolket som en trussel. Det er derfor mulig å si at ubehag også kan oppstå uten at det nødvendigvis er i tilknytning til et tema i undervisningen. Josefine peker på noe annet som kan være utfordrende i undervisningen av enkelte temaer:

«Balansen mellom hvor mye man skal dele av egne erfaringer kan være ubehagelig, i hvert fall hvis man blir personlig.» (Josefine)

Dette var i forbindelse med undervisning om seksualitet, men kunne også gjelde andre temaer som engasjerer elevene. Her mente hun at det var vanskelig å vite hvorvidt hun burde dele mer eller mindre av egne erfaringer knyttet til ulike temaer som kan skape ubehag. Jonas kom i tillegg med en påstand for hvorfor ubehag kan oppstå i klasserommet, når enkelte temaer blir diskutert:

«Jeg tror også at elever ofte farges av personer de liker godt gjennom medier for eksempel, som de er vant til å bruke mye tid på.» (Jonas)

Han forteller videre at når det forekommer diskusjoner om ulike temaer i klasserommet, kan det være vanskelig å nå frem til noen enkelte elever fordi de ikke klarer å forestille seg at idolet deres har noen negative sider. Dette er fordi de kun tenker på de gode sidene ved personen, istedenfor å veie opp på begge sider, sier Jonas. Et eksempel på et slikt «forbilde» kan være «Andrew Tate», som har blitt verdenskjent på sosiale medier. Han er en kontroversiell figur som er kjent for å provosere med sine meninger på diverse internettplattformer, og har fått oppmerksomheten til mange.

Etter å ha analysert intervjuene, har jeg avdekket at de temaene lærerne opplevde som ubehagelige i undervisningen er religionsrelaterte temaer, seksualitet og terrorisme. Dette var det flere grunner til. For det første var lærerne bekymret for å trække elevene på tærne, som kan føre til en passivitet fra læreren sin side. For det andre kunne elevene sin atferd føre til at det ble ubehagelig stemning i klasserommet. For det tredje kunne det være vanskelig å få til

fruktbare diskusjoner rundt disse temaene, fordi elevene har forskjellig bakgrunn og meninger. I tillegg til de nevnte temaene, kom det også frem at rasisme og spontane hendelser kunne føre til ubehagelige situasjoner i klasserommet. De ubehagelige temaene skaper utfordringer for lærerrollen. Faren i møte med kontroversielle temaer er at læreren passiviseres. Undervisningen blir mindre dialogbasert, og temaene unngås. I forbindelse med dette, forteller lærerne hvordan de ubehagelige temaene ikke bør bli håndtert.

5.2 Fallgruver i møte med ubehagelige temaer

I intervjuene ble informantene spurt om å forklare om situasjoner der de opplevde ubehag i undervisningen, men ikke mestret det. Her skulle de både beskrive situasjonen de ikke mestret, og forklare hvorfor de tror at situasjonen ikke gikk som de hadde sett for seg. Grunnen til at jeg var interessert i få vite hvilke fallgruver som finnes i møte med ubehagelige temaer i undervisningen, var at jeg ville undersøke hvordan lærerne håndterer denne undervisningen. Dette innebærer både at jeg får innsyn i solskinnshistorier, samt andre erfaringer som ikke gikk like bra. For å presentere funnene på en oversiktlig måte, har jeg valgt å sortere disse erfaringene inn i nøkkelord for hvorfor situasjonene ikke ble mestret. Den første fallgraven tok for seg erfaringer der læreren ikke har forberedt elevene eller seg selv godt nok før undervisningen.

5.2.1 Dårlig forberedelse

Når Geir blir spurt om å komme med et eksempel der han ikke mestret en situasjon knyttet til et ubehagelig tema, sier han at han ikke husker noe spesifikt. Han kan derimot fortelle at han generelt sett må være oppmerksom på å forberede klassen på å vise respekt for andre, uansett hvor uenige de er med hverandre. Han har opplevd at hvis han ikke har forberedt dem godt nok, vil det komme reaksjoner i etterkant, og da må han drive med det han kaller for «brannslukking»:

«Hvis man ikke har forberedt klassen på å vise respekt for andre sin «annerledeshet», for eksempel legning, seksuell orientering eller kjønnsidentitet så har jeg opplevd at det har kommet noen reaksjoner fra elever som befinner seg i en sånn usikker situasjon selv. Der har jeg vel ikke alltid følt at jeg har truffet helt supert hver gang, men da blir det jo på en måte å prøve litt brannslukking i etterkant» (Geir)

Han forklarte at han ikke alltid har mestret disse situasjonene slik han ønsker, og at dette har ført til at han må forsøke å fikse diskusjoner som har gått over styr i klasserommet. Dette kan være fordi elever kommer med stygge kommentarer, som kan føre til at andre elever blir fornærmet eller føler seg krenket. Denne følelsen av at læreren mister kontroll på elevene er noe Jonas også kan kjenne seg igjen i, spesielt når det gjelder undervisning i seksualitet. Dette er fordi det i forbindelse med dette temaet kan komme stygge eller frekke kommentarer fra elever som gjør at det oppstår en ubehagelig stemning i klasserommet. Josefine forteller også at en fallgrube i møte med ubehagelige temaer kan være at læreren ikke har forberedt seg godt nok på det som kommer:

«Det er ofte hvis ting ikke er forberedt godt nok fra min side, hvis det kommer inn temaer som jeg ikke har tenkt over på forhånd så jeg blir tatt litt på senga, for da er det så lett for meg å bli personlig, også blir jeg frustrert fordi jeg går inn i situasjonen med at jeg er personlig, og de ikke responderer på den måten jeg tenker at de bør gjøre. Så hvis jeg er uforberedt kan det være at jeg ikke mestrer ubehaget.» (Josefine)

For å unngå at slike situasjoner skal oppstå, forklarer Geir derfor om viktigheten av at undervisningen lærer elevene å respektere at folk er forskjellige. I forlengelsen av dette, sier Geir at læreren ikke kan la være å ta opp ting bare fordi at det kan skape ubehagelighet. Dette er fordi elevene skal ut i et samfunn der alle ikke er like åpne, og da mener han at det handler om å styrke elevene i møte med ulike menneskers oppfatning av dem. En annen fallgrube kan være å unngå ubehagelige situasjoner.

5.2.2 Unnvikelse av ubehagelige situasjoner

Jeg har tidligere i dette kapitlet lagt frem noen av informantene sine erfaringer, der de mestret undervisning om ubehagelige temaer. Selv om de i stor grad har opplevd å mestre denne undervisningen, har det også blitt fortalt om noen erfaringer der ubehaget rett og slett ble for stort. Et eksempel på dette kommer fra Josefine, der hun tidlig i sin lærerkarriere møtte på en situasjon som ble for mye for henne, og hun ikke visste hvordan hun skulle håndtere:

«Under en situasjon en gang måtte jeg bare gå. Veldig tidlig i min jobb som lærer hadde vi en jente som hadde en far som hadde tatt livet sitt, og grunnen til dette var fordi at hun hadde blitt utsatt for overgrep over mange år av han, og hun hadde nå fortalt dette hjemme.»
(Josefine)

Dette eksempelet kulminerte med at ledelsen på skolen kom inn i klasserommet for å informere resten av klassen om situasjonen. Elevene i klassen visste at noe hadde skjedd, men ikke hva, derfor skulle de nå bli informert. Når dette skjedde, endte Josefine opp med å forlate klasserommet. Dette var fordi hele situasjonen ble for heftig for henne, og hun klarte ikke å stå i den. Det ble veldig nært for henne og hun likte ikke tanken på at elevene skulle se at hun ble berørt av dette selv. Det kan tolkes som at Josefine skulle ønske hun klarte å stå stødig i denne situasjonen, og ikke hadde forlatt klasserommet. Samtidig forklarer hun at dette var tidlig i karrieren hennes, og at hun med årene har blitt bedre til å finte seg ut av situasjoner der hun merker at hun er på dypt vann. En fallgrube kunne derfor være å unngå en situasjon som kan være ubehagelig, istedenfor å stå i den, ifølge det Josefine fortalte. Videre, kan en fallgrube være å miste struktur i klassesamtaler når utfordrende temaer skal diskuteres.

5.2.3 Miste struktur i klassesamtaler

En annen fallgrube knyttet til undervisning om ubehagelige temaer, kunne ifølge Jonas være å miste struktur på samtaler i klassen når slike temaer skal diskuteres. Hvis læreren ikke har kontroll på elevene sine når de diskuterer, kunne dette føre til at ubehaget ble større og ikke håndtert på en hensiktsmessig måte. Da kunne elevene sine meninger bli kastet frem og tilbake uten noen struktur, og dette kunne føre til at elevene ble personlige mot hverandre, sa Jonas:

«Det har vært timer knyttet til temaer som seksualitet, der meningene til elever rundt om homofili er greit har blitt personlig og elevene har vært småfrelse mot hverandre.» (Jonas)

Dette sitat ble nevnt tidligere i forbindelse med hvorfor seksualitetsundervisning var ubehagelig, men her trakk jeg det frem for å fremheve et annet poeng. Når samtaler i klassen eskalerte på denne måten, mener Jonas at ubehaget ikke blir mestret slik han ønsker. Han vil heller praktisere en undervisning der han utøver god kontroll på elevene sine under samtaler, slik at alle elevene skal få mulighet til å komme med sin mening uten at noen går over grensen. Når undervisningen blir preget av denne holdningen og tonen, går det helt imot hva han vil ha utbytte av i timen. For å få et godt utbytte av timen, må det være en felles forståelse om hvor man skal starte og hvordan vi skal diskutere dette, og det får man ikke når alle er på tå og ute etter å ta hverandre, sier Jonas. Det er derfor mulig å argumentere for at ubehagelige temaer kan bli håndtert dårlig, hvis læreren ikke har en struktur i

klassediskusjoner. I tillegg til å miste struktur i klassediskusjoner, blir det nevnt at en fallgruve kan være å eskalere en ubehagelig situasjon.

5.2.4 Eskalere situasjonen

Når lærere kommer opp i ubehagelige situasjoner, finnes det mange måter å håndtere disse på. Ut ifra det Gerd sier, kan det virke som om hun er opptatt av at de ubehagelige situasjonene ikke bør bli eskalert. Dette betyr at de ubehagelige situasjonene heller bør bli roet ned, slik at de ikke utvikler seg til noe større. På grunn av dette, ville hun i slike situasjoner heller rette søkelyset mot noe annet:

«Når du skal håndtere en ubehagelig situasjon så må du få roet ned situasjonen og få vridd det vekk over på noe annet.» (Gerd)

Gerd fortalte også at det letteste ville være å unngå de ubehagelige situasjonene, men at det ikke alltid er mulig. Hun nevner her at det er spesielt viktig at ekstreme ytringer får motstand. På grunn av dette, tolker jeg det som at hun vrir situasjonen over på noe annet når hun har vurdert at det som diskuteres ikke trenger å bli diskutert ytterligere. Det er derfor ikke nødvendigvis slik at Gerd mener at læreren alltid skal bytte tema når ubehaget oppstår, men at det i noen situasjoner kan være effektivt å roe ned situasjonen og bytte tema. På denne måten kan en fallgruve, ifølge det Gerd fortalte, være å eskalere den ubehagelige situasjonen. Jeg har hittil lagt frem hvordan de ubehagelige temaene ikke bør bli håndtert, ifølge informantene. Imidlertid sier mine informanter at de har mestringsstrategier som hjelper dem i møtene med utfordrende og sårbare elever.

5.3 Når ubehaget blir mestret

I tillegg til å fortelle om situasjoner de ikke mestret, ble informantene spurt om situasjoner i klasserommet der de opplevde et ubehag knyttet til et tema de skulle undervise om, men mestret situasjonen. Her delte alle informantene ulike erfaringer der de opplevde at de mestret ubehaget, og forklarte hvorfor de tror de mestret det. Disse erfaringene var knyttet til religionsrelaterte temaer, seksualitet og terrorisme, og jeg har valgt å dele disse erfaringene inn i ulike nøkkelord som beskriver hvorfor de mestret situasjonene. Den første erfaringen tok for seg viktigheten av å skape et godt klassemiljø.

5.3.1 Atmosfæren i klasserommet

Den første oppløftende erfaringen med undervisning om ubehagelige temaer kommer fra Josefine, der hun mestret en situasjon knyttet til en diskusjon om homofili i klasserommet. Her var det flere elever som frontet at de var imot homofili, og dette var ubehagelig for Josefine fordi hun var redd for at andre elever ville føle seg krenket. Allikevel ble dette en fruktbar samtale:

«Det som er gøy er at jeg hadde en situasjon med den ene klassen hvor vi endte med å ha en veldig god diskusjon om homofili. Dette var elever som tålte at jeg stilte vanskelige spørsmål tilbake, og jeg kunne gjøre dette. De gangene man lykkes føles det som om det er fordi rammene tilsier at det skal gå bra og at resten av klassen forstår at dette ikke er for å henge ut noen. Akkurat i denne situasjonen gikk det greit fordi eleven jeg diskuterte med var med på og vi ble enige tidlige om at vi kan diskutere dette. Dette er avhengig av at de som diskuterer tåler dette, og at atmosfæren i klassen er god og at elevene forstår det dette ikke er noe personlig» (Josefine)

I dette eksempelet la Josefine vekt på at det var rammene og den trygge atmosfæren i klassen som var grunnen til at situasjonen utviklet seg slik hun ønsket. Hun fortalte at elevene tålte å bli stilt vanskelige spørsmål, og at dette er noe hun hadde fått erfare ved å bli godt kjent med dem. Samtidig la hun til at hun hadde blitt enig med en elev i klassen at det var greit å diskutere dette i plenum med resten av klassen. Dette gjorde hun for å sikre at eleven skulle føle seg trygg i disse rammene, for å få til en god klassesdiskusjon. Når hun forteller om å lage rammer, tolker jeg det som at hun sammen med eleven blir enig om når, hvor og hvordan dette skulle diskuteres. Den gode atmosfæren er noe Gerd også mener er avgjørende, og dette betyr at klasserommet skal være et sted hvor elevene føler seg trygge til å delta og medvirke. I forlengelsen av dette, kom det frem at det var gunstig å ha individuelle samtaler med elevene i forbindelse med ubehagelige temaer.

5.3.2 Individuelle samtaler med elever

Geir forteller også om en situasjon der han mestret en situasjon som var litt ubehagelig. I likhet med Josefine, nevnte han her at en av suksessfaktorene for å mestre situasjonen var at han hadde en individuell samtale med eleven før temaet skulle bli tatt opp. Dette gjorde Josefine også, da hun og elevene hadde en god diskusjon om homofili i klassen. Situasjonen

som Geir fortalte om startet med at en jente i klassen med muslimsk bakgrunn frontet sin holdning om at kvinner hadde et mindre lystpreget forhold til seksualitet. Hun mente at menn hadde mer lyst på sex enn kvinner, og at det derfor var kvinner sin plikt å dekke seg til i form av plagg som hijab. Dette var det mange andre i klassen som reagerte på, og elevene var uenige. Dette var en ubehagelig situasjon, men Geir følte at det ble en god diskusjon på tross av dette:

«Ja, hvis vi tar den situasjonen jeg nevnte da, med den jenta som hadde et syn på at kvinners seksualitet var mer dempet i forhold til menn, så hadde jeg snakket med denne jenta på forhånd. jeg tenker at det er også er viktig å prate gjennom ting på forhånd med de elevene dette kan være ubehagelig for, så langt som man vet dette, for man vet jo egentlig ikke hva som er inni hodet på alle. Men det det handler jo strengt tatt om å kjenne eleven egentlig, godt.» (Geir)

I dette tilfellet forklarer Geir viktigheten av å kjenne den enkelte elev. Læreren har ikke innsyn i hva hver enkelt elev tenker, og derfor ville det hjelpe å bli godt kjent med elevene sine sier han. På denne måten kan læreren notere seg hvordan elevene vil reagere på ulike temaer og situasjoner, og dermed kunne ha individuelle samtaler i forkant av ubehagelige temaer. Han nevner at læreren ikke kan vite med sikkerhet hvilke elever som kan kjenne på ubehag, men at dette vil være enklere hvis relasjonen til eleven er god. I tillegg, ble det lagt vekt på at læreren bør være godt faglig forberedt på de ubehagelige temaene.

5.3.3 Faglig forberedt

Jonas fortalte også om en sitasjon han mestret, til tross for ubehaget. I samfunnsfag skulle han undervise over en lengre periode om temaet «22. juli-terroren». Dette var noe han på forhånd visste kunne bli ubehagelig og når han underviste om dette var det en elev som hadde en del påstander om ting som Breivik hadde gjort og sagt, og hvor han hadde vært den dagen som terroren hendte. Dette ble litt ubehagelig, fordi alvoret ble litt tullet vekk med unødvendig diskusjon. Allikevel føler Jonas at denne undervisningstimen ble håndtert på en god måte:

«Jeg mestret dette ved at jeg var veldig godt forberedt på denne timen og egentlig alle timene vi hadde om dette temaet, fordi jeg tenkte at da må man være klar for de kampene som kan komme. Det jeg gjorde da var at jeg hadde en helt konkret tidslinje med faktaene om hele dagen, fra første hendelse til han ble stoppet av politiet. I tillegg hadde vi en økt der vi gikk

gjennom ting han hadde gjort i forberedelser til massakren, så elevene visste litt om hva slags meninger han hadde i utgangspunktet og hvor lang prosessen var.» (Jonas)

Når Jonas reflekterer over hvorfor han mestret dette ubehagelige temaet, la han vekt på viktigheten av å være godt faglig forberedt på det han skulle undervise om, i tillegg til å være forberedt på eventuelle spørsmål om temaet som gjennomgås. Han forteller at han sammen med elevene gikk såpass dypt inn i terrorhendelsen at det ikke var rom for å komme med tøysete utsagn. Han kunne motbevise disse utsagnene ved å legge frem faktaopplysninger fra den gjeldende dagen i form av en tidslinje. Om han mot formodning ikke skulle vite alt om et tema, forteller han at det er normalt.

5.3.4 Kan ikke vite alt

Videre legger han til at det ikke alltid er mulig å være helt forberedt på hvilke spørsmål som skal komme, eller temaet som undervises om. Det kan for eksempel være hvis han har fått vikartimer eller lignende, og ikke har fått tid til å forberede seg. I slike situasjoner fortalte han at det er greit å ikke vite alt, selv om han gjerne skulle ønske det:

«Man kan da samle opp litt spørsmål og meninger som man finner ut av mens elevene arbeider med oppgaver eller lignende. Dette tar man opp igjen på slutten av økten, og går gjennom de spørsmålene elevene lurte på. Man må tillate seg selv å tenke at det er greit å ikke vite alt, for ingen kan det.» (Jonas)

Her var Jonas klar på at læreren ikke kan vite alt om absolutt alt, og at dette også er greit å formidle til elevene hvis slike situasjoner oppstår. Han fortalte videre at det også var mulig å inkludere elevene til å lære bort, selv om det er han som er læreren. Jonas opplever altså at det var viktig å være godt forberedt på de ubehagelige temaene han skal undervise om. Samtidig mente han at det ikke er nødvendig å late som om han vet alt, om han mot formodning ikke er helt forberedt på det elevene skal lære om. På en side er det forståelig at læreren ikke kan vite alt, om alt. På den andre siden er det viktig at læreren ikke bruker dette som en hvilepute og en unnskyldning for å ha lite kunnskap. Videre ble det lagt vekt på at læreren bør vise forståelse for elevene i møte med ubehagelige situasjoner.

5.3.5 Vise forståelse

Tidligere i oppgaven fortalte jeg om opplevelsen Gerd hadde hatt, da noen hadde hengt opp flere klistremerker av profeten Muhammed på skolen hun jobber på. Dette gjorde at en elev oppførte seg truende mot Gerd, og dette var ubehagelig for både hun og elevene. Til tross for dette, føler Gerd at hun mestret denne ubehagelige situasjonen:

Da sa jeg kort og godt at «vi må respektere ytringsfrihet i Norge, og for oss så er det helt naturlig å ha bilder av vår religion. Jeg forstår veldig godt at du tenker sånn, men vi har ikke noe bildeforbud i Norge, så du kan ikke nekte noen det, men jeg har ikke noe behov for å vise noen tegning av Muhammed, det kan jeg i hvert fall forsikre deg om.» (Gerd)

Grunnen til at Gerd mestret denne situasjonen, sa hun var fordi hun var klar og tydelig, samtidig som hun viste forståelse for eleven sine følelser. Hun fortalte eleven med tydelig stemme at dette ikke er noe han kunne bestemme, men at hun ikke hadde noe behov for å trække over hans grense. På denne måten viste hun eleven at hun forstår og respekterer hans grenser, samtidig som det han ytret ikke er akseptabelt. På en side kan det være positivt å vise forståelse, slik at eleven skjønner at du er på hans side. På den andre siden kan det å vise forståelse for en elev med uønskede ytringer, vise de andre elevene i klassen at dette er greit. Videre burde læreren våge å stå støtt i ubehagelige situasjoner, ifølge informantene.

5.3.6 Stå støtt i situasjonen

I intervjuet med Geir fortalte han at ubehagelige situasjoner kunne forekomme, selv om læreren ikke hadde forutsett dette på forhånd. Han beskrev elevene som uforutsigbare, og dette gjorde at ubehaget kunne komme når som helst i undervisningen. På bakgrunn av dette, var Geir tydelig når han sa at det er viktig å stå i situasjonen, uansett hvor ubehagelig det kan være for læreren:

«Elevene er jo uforutsigbare, så man havner helt sikkert i situasjoner der man trækker noen elever på tærne, men da må man stå i situasjonen og ikke bare unngå ubehageligheten.» (Geir)

Han la trykk på at læreren bør våge å stå i ubehageligheten selv om det kan være utfordrende, og mener at ubehageligheten ikke bør unngås. Han mente med andre ord at det ikke var mulig

å mestre ubehaget hvis man alltid unnviker det. I tillegg la han til at læreren, i ubehagelige situasjoner kunne føle seg litt frem med elevene, med hensikten om å vite hvor grensen går og hva de var komfortable med å diskutere. Dette prinsippet om å våge å stå i de ubehagelige situasjonene var noe Jonas også mente at var en viktig egenskap for læreren, når ubehaget oppstår:

«Selv om elever kan være vanskelige, kritiske og ha meninger som du ikke forstår, så må du allikevel møte dem med åpenhet og klare å ha faglige diskusjoner ut ifra dette også. Det er nok ganske vanskelig for mange, men det å tørre og gjøre det er nok det aller viktigste, og å stå i det.» (Jonas)

Han forklarte her at det oppstod situasjoner der elever har meninger det kunne være vanskelig å forstå, men at det i slike situasjoner var viktig å opptre med åpenhet og ikke minst våge å stå i det, uansett hvor utfordrende det kunne være. Han la til at lærere faktisk har et samfunnsmandat som sier at elevene skal lære grunnleggende kunnskap slik at de kan gå ut og bidra til samfunnet, og kunne forsørge seg selv. På grunn av dette ansvaret mente Jonas at lærere bør stå i de ubehagelige situasjonene, fordi disse situasjonene kan være med på å utvikle elevene til å bli bedre samfunnsborgere. Budskapet her var derfor at lærere bør våge å håndtere ubehaget, selv om det kan være utfordrende. Faren med å unnvike disse temaene kan være at enkelte temaer blir tabu, og ikke diskutert. I forbindelse med ubehagelige temaer kan det forekomme provoserende ytringer. Disse ytringene kunne lærerne stille seg avvisende til, ifølge Gerd.

5.3.7 Være avvisende til provoserende ytringer

Det kan være utfordrende å undervise om temaer som splitter elevene og som kan ha viktig personlig betydning for dem. Disse utfordringene kan bli enda større hvis noen elever tøyser og tuller, eller kommer med provoserende ytringer i forbindelse med disse temaene. I møte med disse provoserende kommentarene, har Gerd erfart en metode som kan være effektiv å ta i bruk:

«Noen ganger kan man også velge å tie provoserende utsagn, og det kan være effektivt.» (Gerd)

Hun forteller at noen kommentarer ikke behøver å få oppmerksomhet, og at læreren dermed kan velge å tie slike ytringer. Dette betyr i praksis at læreren ikke skal bruke tid på å svare på disse kommentarene, men heller overser, eller ber elevene som sier dette om å slutte med dette. I tillegg forteller hun at det i noen situasjoner er mulig å være avvisende og fortelle elevene at nok er nok. Som lærer vil man sannsynligvis oppleve at elever kommer med upassende og provoserende kommentarer, som ikke alltid har relevans. I forbindelse med dette mener Gerd at det ved enkelte anledninger kan være effektivt å være avvisende og tie disse ytringene. Utfordringen i slike tilfeller kan være å identifisere hvorvidt ytringen er så provoserende at den bør avvises. I verste fall avviser læreren en ytring som hadde behov for å diskuteres videre, eller oppklares. I møte med ubehagelige temaer, pekes det også på læreren sin evne til å lede klassen.

5.3.8 Maktbalansen i klasserommet

Det kunne som sagt være utfordrende å undervise i temaer som skaper temperatur i klasserommet, eller som elever kunne ta seg nær av. Med hensikt om å mestre denne undervisningen, har informantene kommet med flere metoder og erfaringer fra sin egen undervisning. En av disse erfaringene kommer fra Gerd, der hun har opplevd at det viktigste i møte med ubehagelige temaer er å være oppmerksom på maktbalansen i klasserommet:

«Det handler mye om hvem som har makt i klasserommet, og her må læreren unngå at det oppstår ekstreme grupperinger som får makt. Ikke la enkelte grupper i klassen få for stor makt er rett og slett det største tipset for å håndtere ubehagelige situasjoner.» (Gerd)

I dette eksempelet forteller Gerd at læreren bør konsentrere seg om å lede klassen slik at det ikke er enkelte elever eller grupper som får en overvekt av makt. Hun mente at dette kunne føre til at andre elever i klassen ble dempet og at det dannet seg en ukultur i klassen, der noen få elever satt med all makten. Det var ifølge Gerd viktig at elever med ekstreme meninger fikk motstand, både fra læreren og medelever. Hvis disse elevene fikk for stor makt i klasserommet, ville de derfor få lite motstand fra medelevene, fordi de muligens var redde for å si dem imot. Det positive med å dempe disse elevene kan være at andre elever også får mulighet til å ytre sin mening. Det negative kan være at elevene med mye makt blir dempet så mye at de ikke får ytret sine meninger, og dermed ikke får diskutert det. Det neste steget i analysen ble å se på hvilken rolle skolen, kollegiet og fagfornyelsen har i møte med ubehagelige temaer.

5.4 Samarbeid i skolen og kollegiet

Hittil i analysen har jeg lagt frem resultatene som er relevante i forbindelse med de to første forskningsspørsmålene i oppgaven. Det vil si at jeg først presenterte hvilke temaer informantene opplever som ubehagelige og hvorfor, før jeg gikk gjennom hvordan lærerne håndterte disse temaene i undervisningen sin. Nå er det på tide å se på hvilke resultater som kunne knyttes til det siste forskningsspørsmålet. Dette tok for seg hvilken rolle skolen, kollegiet og fagfornyelsen spiller i møtet med ubehaget. Når det gjelder kollegiet, er det synlig at de ubehagelige temaene er noe alle kunne snakke med kollegaene sine om, i den grad de trengte det. Geir opplevde at det var full åpenhet i kollegiet for å ta opp slikt:

«Jeg tenker at det er ikke noe problem sånn jeg opplever det. Hvis det er et tema jeg tenker kan være ubehagelig, enten i min klasse eller i andre klasser, er det full åpenhet for å ta dette opp i kollegiet. Det samme gjelder for ledelsen, i den grad jeg skulle ha behov for å ta noe opp med dem.» (Geir)

Samtidig som det var full åpenhet i kollegiet, nevnte han også at det var mulig å ta opp slikt med ledelsen på skolen han jobber, om han skulle ha behov for det. Han opplevde altså at han hadde god støtte av de rundt seg på arbeidsplassen hvis ubehaget skulle oppstå. Denne oppfatningen delte også Josefine, da hun fortalte at hun ikke hadde noen problemer med å fortelle til kollegaer at en situasjon var ubehagelig. Videre fortalte hun at selv om hun kunne prate med kollegaene sine og ledelsen om dette, diskuterte de ikke nødvendigvis noe om hvordan de eventuelt skulle håndtere dette i fremtiden. Det virket derfor som at Josefine kunne prate med kollegiet om ubehagelige temaer og situasjoner, men at dette ikke nødvendigvis var noe de hadde veldig stort fokus på. I tillegg, la hun til at selv om det hadde vært vanskelig å ta opp slikt med ledelsen, ville hun uansett gjort det for elevene sitt beste. Jonas følte også at han kunne ta opp ubehagelige situasjoner med kollegaene sine, og fortalte at det var en positiv kultur i kollegiet hans:

«Med de jeg jobber med kan jeg snakke om det meste vil jeg si. Det er en ganske positiv kultur blant kollegaene spesielt på trinnet mitt. Det er veldig åpent og greit, ikke noen problemer å diskutere slikt.» (Jonas)

I likhet med de andre, følte også Gerd at de ubehagelige temaene var noe hun kunne snakke med kollegaene sine om. Samtidig fortalte hun at de muligens ikke var så opptatte av de ubehagelige temaene, fordi de ikke kom frem så ofte. Dette er likt det Josefine fortalte, nemlig at ubehaget kunne bli diskutert i kollegiet, men at det ikke nødvendigvis ble rettet et stort fokus på håndteringen av disse ubehagelige temaene. Det var positivt at lærerne hadde muligheten til å spørre hverandre om hjelp hvis det skulle trenge. Samtidig burde dette kanskje være et større fokusområde i kollegiet, slik at de ubehagelige temaene kan bli håndtert enda mer hensiktsmessig.

I tillegg til å være nysgjerrig på om informantene er del av et kollegium som hjelper hverandre med håndteringen av ubehaget, var jeg interessert i få vite om skolen de jobber på hadde satt egne føringer for hvordan ubehagelige temaer eller situasjoner skal jobbes med. Ut ifra de svarene som forekom, hadde ikke skolen lagd en egen plan eller satt noen egne føringer for hvordan dette skal håndteres. Skolen har altså ingen fast beredskapsplan for slikt, men selv om dette er tilfellet, kunne Josefine fortelle om at skolen har arbeidet med det som kalles for «Dembra», som handler om demokratisk beredskap mot rasisme:

«Vi har jobbet litt med noe som kalles «Dembra» (demokratisk beredskap mot rasisme) som tar for seg temaer om inkludering hvor vi har jobbet med ulike øvelser, men vi har ikke diskutert noe etisk om hvordan man gjør det i praksis.» (Josefine)

Dette viser at selv om ikke skolen hadde egne føringer for hvordan ubehagelige temaer skal håndteres, ble det jobbet med noen slike temaer i lærerfellesskapet. Rasisme er et eksempel på dette. Det ble derimot, som Josefine sier, ikke diskutert hvordan man skal håndtere dette i praksis, og i den anledning antydet Josefine at hun savnet mer tydelighet fra skolen om dette:

«I det området jeg underviser i er det så stort mangfold av alt mulig, og da bør vi være mye mer tydelig på hvordan vi møter slike situasjoner og håndtere det.» (Josefine)

Josefine mente altså at det ville vært enklere å arbeide med ubehagelige temaer hvis det var mer tydelighet fra skolen om hvordan dette skulle blitt håndtert. Videre kunne Gerd fortelle at selv om ikke skolen hadde egne føringer, ble det arbeidet med prinsipper som skulle gjøre at skolen ble en trygg plass, der det var rom for alle elever uansett hvem du var:

«Ikke sånn bevisst kan jeg huske, men her på skolen har vi noe som kalles den gode skoleeleven, og da skal det være rom for alle.» (Gerd)

I denne sammenhengen ville «den gode skoleeleven» være en elev som var inkluderende, og som handlet ut ifra gode verdier. Dette prinsippet skal være med på å utvikle gode samfunnsborgere, som kan motarbeide usunne holdninger knyttet til temaer som kan skape ubehag. I likhet med de andre, nevnte også Geir og Jonas at skolen ikke hadde lagt egne føringer for de ubehagelige temaene. Jonas sitter med en oppfattelse av at det var litt opp til hver og en lærer å bestemme seg for hvordan dette skulle håndteres. Han nevnte at lærerne på skolen hadde noe som kalles for den lærerprofesjonsetiske plattformen, og dette var noe han regnet med at de fleste brukte. Dette var et verktøy som blant annet forteller at læreren skal være klar over hvilken rolle, posisjon og påvirkning man har ovenfor elevene. Ut ifra det informantene har svart, står lærerne mye alene i møtene med de ubehagelige temaene. Derfor burde det kanskje rettes et større søkelys mot håndteringen av disse temaene, fra ledelsen på skolen. Dette var informantens sine betraktninger om skolen og kollegiet sin rolle i møte med ubehagelig temaer. Det neste ville bli å se på fagfornyelsen sin rolle i denne sammenhengen.

5.5 Fagfornyelsen og nasjonale fagplaner

I forrige del tok jeg for meg hvilken rolle skolen og kollegiet hadde i møte med de ubehagelige temaene. I denne delen tar jeg for meg hvorvidt informantene mente at fagfornyelsen og de nasjonale fagplanene spiller en rolle, eller ikke, i møte med ubehagelige temaer. Av intervjuene kom det frem at informantene ikke er helt innarbeidet i fagfornyelsen. Jonas sa at han kunne svart mer på spørsmål om fagfornyelsen om et par år, enn han kunne nå. Grunnen til at de ikke var helt innarbeidet, kom både av at fagfornyelsen var ganske ny, i tillegg til at det i pandemien var mye sykdom, fravær og usikkerhet i skolehverdagen. Selv om de ikke var helt innarbeidet, kom de allikevel med tanker om hvilke rolle fagfornyelsen og de nasjonale fagplanene spiller i møte med ubehagelige temaer. Geir fortalte at:

«Jeg føler ikke at det spiller en spesielt stor rolle. Det står nevnt noen mål som både kan skape ubehagelighet og ikke, men jeg føler jeg ikke at nasjonale fagplaner eller fagfornyelsen og slikt sier noe særlig om håndteringen annet enn i overordnet del som sier at man skal ha et åpent menneskesyn og være åpne og inkluderende mennesker. Men ellers så synes jeg ikke fagplanene verken nødvendigvis hjelper eller gjør det vanskeligere å håndtere slike

situasjoner. Jeg tror dette handler mer om lærerens eller skolens måte å håndtere dette på.»

(Geir)

Geir hadde erfart at fagfornyelsen og de nasjonale fagplanene verken gjorde det enklere eller vanskeligere å gå de ubehagelige temaene i møte, da de ikke sa noe om håndteringen. Han pekte derimot på at den overordnede delen av læreplanen kunne fungere som hjelp i denne sammenhengen, da den tok for seg at man skal ha et inkluderende læringsmiljø og et åpent menneskesyn. Josefine forteller at hun ikke var helt innarbeidet i fagfornyelsen, men nevnte at de tverrfaglige temaene muligens kunne være til hjelp:

«Spesielt når det gjelder de tverrfaglige temaene så er det inni her de ubehagelige temaene kan komme, og man får kanskje mer fagstøtte og mer kjøtt på beina og teori og kan jobbe med slike temaer uten at det nødvendigvis kun blir diskusjon bare basert på egne meninger.»

(Josefine)

Hun sa at de tverrfaglige temaene kunne gi lærerne mer fagstøtte, slik at diskusjoner i klassen med elevene ikke bare ble basert på egne meninger. Hun sa videre at fagfornyelsen la opp til at man kunne jobbe med ubehagelige temaer på en faglig måte. Gerd var i likhet med Josefine, positiv til de tverrfaglige temaene. Hun opplevde at temaet «folkehelse og livsmestring» var viktig, fordi de ubehagelige temaene også handlet om livsmestring. Til slutt fortalte Gerd at hun trodde at fagfornyelsen kunne være med på å bedre håndteringen av ubehagelige temaer i klasserommet. Jonas slet med å trekke frem noe negativt om fagfornyelsen, men kom med noen positive bemerkninger:

«Jeg kan ikke si så mye om hva jeg tenker er negativt ennå, men det jeg vil trekke frem som positivt er det som handler om dybdelæring og mer tverrfaglighet. At man tenker at demokrati og medborgerskap er et samfunnsansvar og at det er mål og et overordnet tema som kommer frem i flere fag og får mer fokus.» (Jonas)

Jonas var også positiv til de tverrfaglige temaene, og mente at det var fint at det ble skapt rom for mer dybdelæring i undervisningen. I tillegg mente han at det var positivt at demokrati og medborgerskap blir rettet søkelyset mot, og at dette vil prege flere av fagene. Hvilken rolle informantene mener at fagfornyelsen og de nasjonale fagplanene har i møte med ubehagelige temaer, kan oppsummeres med at lærerne trenger mer tid til å bli kjent med alt dette

innbefatter. På grunn av pandemien og usikkerhet i skolen har andre aspekter ved undervisningen vært i fokus, og det trengs mer tid til å bli innarbeidet. På tross av dette, er informantene generelt positive til fagfornyelsen sin inntredelse, og spesielt introduksjonen av de tverrfaglige temaene.

6 Diskusjon

Det har det blitt lagt frem relevant teori og tidligere forskning som denne oppgaven skal styrkes av. I tillegg har jeg presentert analysen av datamaterialet som kom frem av intervjuene. I denne delen av oppgaven som tar for seg diskusjonen, vil jeg diskutere de ulike perspektivene som har blitt lagt frem, og dette vil jeg gjøre med problemstillingen som utgangspunkt. Problemstillingen til denne masteroppgaven lyder som følger:

Hvilke handlingsrom har lærere i møte med ubehagelige temaer i klasserommet?

Det finnes mange perspektiver som kunne bli belyst i denne problemstillingen, da den ikke var helt konkret. For å hjelpe med å spisse inn denne problemstillingen, utformet jeg ytterligere tre forskningsspørsmål, og slik ser de ut:

1. Hvilke temaer er ubehagelige, og hvorfor kan de føre til ubehag i undervisningen?
2. Hvordan håndterer læreren ubehagelige temaer i undervisningen?
3. Hvilken rolle spiller skolen, kollegiet og fagfornyelsen i møtet med ubehaget?

Disse forskningsspørsmålene var viktige når jeg skulle begi meg ut på diskusjonsdelen av denne oppgaven. Jeg har valgt å lage tre overskrifter som representerer de tre forskningsspørsmålene, og diskuterer disse hver for seg. Jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene når jeg skulle trekke frem de viktigste funnene som kom av analysen. Deretter ble disse funnene sett i lys av teori og tidligere forskning på feltet. Her vil jeg se hvorvidt funnene bekrefter, avviser eller utfyller de perspektivene jeg har tatt for meg i teoridelen.

6.1 Temaer som førte til ubehag i undervisningen

Det første forskningsspørsmålet denne masteroppgaven tok for seg er hvilke temaer som er ubehagelige, og hvorfor de kan føre til ubehag i undervisningen. Etter å ha analysert intervjuene, ble det avdekket at spesielt tre temaer kunne være med på å skape et ubehag i undervisningen. Det dreide seg om undervisning knyttet til religionsrelaterte temaer, seksualitet og terrorisme. Dette var temaer jeg på forhånd var bevisst på at kunne prege

informantene sine svar. Ubehaget er subjektivt, så jeg ville at oppgaven skulle være basert rundt lærerne sine egne opplevelser om hvilke temaer som er ubehagelige. Det viste seg at de temaene de fortalte om, var temaer jeg hadde forutsett. I tillegg var dette temaer som Europarådet definerer som kontroversielle, som viser at det var en bevissthet om at disse kunne skape temperatur i klasserommet. De definerte det som «tema som vekker sterke følelser og splitter opinionen i lokalmiljøer og samfunn» og nevne at eksempler på slike temaer var ekstremisme og seksuell legning (Europarådet, 2016, s. 8). Videre skrev Anker og Von der Lippe at undervisning om 22. juli hadde blitt et tabu enkelte steder, som viser at terrorisme kan være utfordrende å undervise om. På grunn av dette, er det sannsynlig at disse temaene ikke bare var ubehagelige for lærerne jeg intervjuet, men også for andre lærere i den norske skolen. Dette er med på å vise hvorfor det bør forskes mer på undervisning i temaene som kan skape ubehag.

Ved å se tilbake på de ulike definisjonene på ubehag, var det en tydelig sammenheng mellom disse, og følelsene informantene opplevde når de underviste i ubehagelige temaer. Ubehag kunne forekomme som en følelse av irritasjon, motvilje og ulyst (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2022). I tillegg definerte Åse Røthing ubehag som følelser knyttet til frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring (Røthing, 2019, s. 1). På en side, hadde dette sammenheng med lærerne sine opplevelser og erfaringer. I analysen ble det synlig at elevene sin atferd i undervisningen tilknyttet de ubehagelige temaene, var noe av roten til ubehaget. Her hendte det at elevene kom med uønskede kommentarer til hverandre, og de kunne tøyse med alvorlige hendelser knyttet til terrorisme. I slike situasjoner er det tenkelig at lærerne følte på følelser som irritasjon, frustrasjon og usikkerhet. På den andre siden dekket lærerne sine opplevelser muligens et større spekter av følelser enn det som ble synlig av disse definisjonene. Eksempler på dette var når Josefine måtte forlate klasserommet fordi hun var så trist på en elev sin vegne, eller når Gerd ble truet av en elev, og kan ha følt på følelser som redsel og skrekk. Det kan derfor argumenteres for at ubehaget informantene opplever, på flere måter bekrefter forskningen. Samtidig kan lærerne sine opplevelser være mer komplekst enn det de ulike definisjonene sier.

6.1.1 Årsaker til ubehaget

Når det kom til hvorfor noen temaer var ubehagelige, hadde informantene flere grunner til dette. En stor grunn til at det kunne være ubehagelig å undervise om ubehagelige temaer, var bekymringen for å skulle trække elever på tærne eller støte dem. På den ene siden kan dette

være positivt fordi det viser at læreren er opptatt av å ha respekt for elevene. På den andre siden kan det være negativt da det kan gjøre at lærerne unngår dialogbasert undervisning. Dette stemte overens med Europarådet sine årsaker til hvorfor kontroversielle temaer er utfordrende å undervise om. Spesielt det som gjaldt årsaker knyttet til verdi og interesse, og at læreren må håndtere kulturen og bakgrunnen til elevene nøytralt og sensitivt (Europarådet, 2016, s.8). I et klasserom kan det være elever fra alle mulige bakgrunner, med tanke på faktorer som etnisitet, religion og økonomi. Når det eksempelvis skal undervises om religionsrelaterte temaer, kan det være at elevene har ulike verdier. Dette kan oppleves som utfordrende for læreren, fordi store motsetninger i klassen kan føre til ubehagelige situasjoner, i form av opphetede diskusjoner eller krangler. Jeg ser derfor at det er sammenheng mellom årsaker som informantene deler, og det forskningen sier. Dette kan også knyttes opp til annen forskning. Det kan argumenteres for at en lærer som er engstelig for å fornærme elevene, har større sannsynlighet for å unngå de ubehagelige situasjonene. Hvis det forekommer et mønster der læreren unngår å diskutere ubehagelige temaer på grunn engstelighet, går dette imot teorien om ubehagets pedagogikk. Denne teorien sier at ubehaget bør bli brukt som en ressurs, istedenfor å bli sett på som noe negativt (Røthing, 2019, s. 5). Ifølge denne teorien er ubehaget også viktig for å kunne skape en forandring. I eksempelet om undervisning i religionsrelaterte temaer, kan det være at klassen har elever med vidt forskjellige meninger. Det kan i slike situasjoner være vanskelig for læreren å vite hvordan dette skal diskuteres i klassen, uten at det blir til diskusjon som ligner på krangling. Ifølge teorien om ubehagets pedagogikk bør læreren i slike situasjoner, hvis ubehag oppstår, se på dette som noe positivt og gå nærmere inn på det. På denne måten kan det oppstå diskusjoner som virkelig utfordrer elevene, som gjør at utbyttet kan bli større. Dette krever samtidig at læreren vet hvordan klassediskusjoner kan håndteres.

Imidlertid, var det ikke bare frykten for å fornærme elever som gjorde at temaer kunne være ubehagelige. Det var også årsaker knyttet til elevene sin atferd i klasserommet. Det var tydelig at det i sammenheng med temaene jeg har nevnt, kunne oppstå situasjoner der elever kom med stygge og unødvendige kommentarer, og hadde veldig sterke meninger imot hverandre. I tillegg kunne elever tøyse med alvorlige hendelser, som gjorde at læringsutbyttet i klassen ikke ble så godt som informantene så for seg. Denne årsaken til ubehaget som omhandlet elevene sin atferd, kan knyttes til de funnene Anker og Von der Lippe gjorde i sin studie. Der fant de ulike grunner til at lærere unngikk å ta opp ubehaget. For det første, fant de ut at en grunn til at lærere unngår å ta opp kontroversielle og sensitive spørsmål, er at de har begrenset

med tid til undervisning og vurdering (Anker & Von der Lippe, 2017, s. 270). I en travel hverdag der lærere har kompetansemål og årsplaner de skal komme seg igjennom, kan det tenkes at uønsket atferd i form av stygge og unødvendige kommentarer kan skape et ubehag. Dette kan være fordi læreren må håndtere denne atferden, som kan stjele mye av tiden resten av klassen har til faglig læring. For det andre, avdekket Anker og Von der Lippe en annen grunn som handlet om graden av kompetanse lærerne innehar. Hvis læreren underviser om et tema som bør bli behandlet med respekt, for eksempel 22. juli, kunne det oppstå ubehag hvis elevene tøyset med dette og viste lite respekt. I tillegg kunne det være utfordrende når elever hadde veldig sterke meninger imot hverandre, og dette ikke ble diskutert på en ordentlig måte. I slike tilfeller er det mulig at graden av kompetanse kan påvirke hvor ubehagelig situasjonen blir. Med andre ord, kan ubehaget bli større hvis læreren ikke har noen kunnskap om det elevene er uenig i. I slike tilfeller kan det være vanskelig for læreren å hjelpe elevene, som muligens kan føre til uønsket atferd. Hvis læreren derimot har god kompetanse på området, kan det være enklere å hjelpe elevene med å diskutere dette, som derfor gjør at det blir mindre ubehagelig. Som et resultat av dette, er det mulig å si at mine informanter sine årsaker til ubehag, på flere måter stemmer overens med Anker og Von der Lippe sine funn.

I forbindelse med årsaker til ubehag, ble det også fortalt at det kunne være vanskelig å få til fruktbare diskusjoner, enten det var om religionsrelaterte temaer, seksualitet eller terrorisme. Mye av roten til dette var fordi elevene var forskjellige når det kom til bakgrunn, tro og modenhet. Det ble også nevnt at undervisning i disse temaene kunne være utfordrende, fordi det var vanskelig å komme frem til en felles forståelse i klassen om det som ble diskutert. Dette er noe som også ble synlig i Thea Hanssen sin masteroppgave, der hun kunne konkludere med at lærerne i skolen var altfor opptatt av å skape enighet i klasserommet (Hanssen, 2021, s. 57). Dette argumenterte hun med at kom som et resultat av det samfunnet vi lever i, og behovet vi har for å skape enighet rundt oss. «Konsensusfelleskap» var et uttrykk hun brukte i denne sammenhengen, og dette skyldtes en deliberativ demokratiforståelse. I forlengelsen av dette, argumenterte Hanssen for at vi i større grad bør sette søkelys på den agonistiske demokratiforståelsen, som er preget av at det skal være mer uenighet. Grunnen til dette var fordi det kunne føre til at flere elever fikk sagt og ytret sin mening uten at læreren hadde et overdrevent fokus på å skape enighet. Dette kan også knyttes til teorien om ubehagets pedagogikk, som sier at ubehaget er viktig for å kunne skape en forandring i tankesett eller verdier (Røthing, 2019, s. 7). På bakgrunn av det som har blitt diskutert, kan det argumenteres for at en enhver fruktbar diskusjon ikke nødvendigvis behøver

å kulminere i en felles forståelse og blant elevene. En diskusjon kan derfor være god, selv om det ender med uenighet blant elevene.

6.1.2 Temaer som skilte seg ut

Det er tydelig at flere av temaene lærerne opplever som ubehagelige, har blitt satt søkelys på i forskning, blant annet i Europarådet sin læringsressurs. Det er stor bevissthet rundt disse temaene hos informantene. Av intervjuene kom det frem en erfaring som det kanskje bør forskes mer på. En av informantene fortalte at elever kan bli påvirket av kjente personer på sosiale medier. Dette kunne føre til at elevene stoler fullstendig på det disse personene ytrer, uten å være kritisk. Et eksempel på dette var «Andrew Tate», som hadde blitt stor på sosiale medier for sine uortodokse meninger. Utfordringen kommer når de kjente personene har meninger eller verdier som ikke er forenlig med det verdigrunnet som undervisningen er bygd på. Jonas opplevde at dette kunne bli ubehagelig, fordi det opplevdes som umulig å nå frem til elevene når de hadde slike «forbilder». Analysen viste også at det kunne være ubehagelig å håndtere hendelser som ikke nødvendigvis var knyttet til undervisning, men som hendte i friminutt eller utenfor klasserommet. Et eksempel på dette var når det hadde blitt hengt opp flere klistremerker av profeten Muhammed på skolen. For å være bedre rustet til å møte ubehagelige situasjoner, kan det derfor argumenteres for at dette er utfordringer det burde forskes mer på.

6.2 Lærerens håndtering av ubehagelige temaer i undervisning

Det andre forskningsspørsmålet denne masteroppgaven tok for seg var hvordan læreren håndterer ubehagelige temaer i undervisningen. Det ble av analysen tydelig at lærerne hadde flere tanker og erfaringer om hvordan disse temaene kunne bli håndtert. Disse erfaringene sorterte jeg inn nøkkelord for hvilke fallgruver det var mulig å gå i, og hvordan det var mulig å mestre de ubehagelige situasjonene. I denne delen diskuterer jeg hvorvidt erfaringene lærerne hadde med håndteringen av ubehag bekrefter, avkrefter eller utfyller den forskningsbaserte kunnskapen som ble lagt frem i det teoretiske rammeverket.

6.2.1 Mestringsstrategier

Informantene delte flere erfaringer knyttet til hvordan de mestret ubehaget i undervisningen. Mestringserfaringene ble delt inn i nøkkelord, og tre av disse kan ses i sammenheng med hvordan Europarådet foreslår at kontroversielle temaer bør håndteres. For det første, ble det i

analysen klart at klasserommet bør være en trygg atmosfære der det er rom for god meningsutveksling. Dette betyr i praksis at elevene i klassen skal føle at det er trygt å delta i klassesdiskusjoner og ytre sin mening. Dette blir det også lagt vekt på i forskningen. Ifølge læringsressursen til Europarådet skal klasserommet være et trygt miljø for elevene, der de åpent kan diskutere kontroversielle temaer med veiledning fra lærer (Europarådet, 2016, s. 12). I likhet med det informantene sier, var derfor viktigheten av en god atmosfære avgjørende for å kunne håndtere ubehagelige temaer i klasserommet. For det andre, ble det også synlig at det å ha en god relasjon til elevene sine, var en måte å håndtere ubehagelige temaer på. Her ble det av informantene fortalt at det kunne være nyttig å ha individuelle samtaler med elevene. Dette kan knyttes til Europarådet sin læringsressurs, som sier at læreren bør ha god kjennskap til sammensetningen i klassen (Europarådet, 2016, s. 19). På denne måten vil læreren kunne vite hva som blir oppfattet som kontroversielt, og kunne forberede seg deretter, for eksempel ved å ha samtaler med enkelte elever i forkant. For det tredje, kunne informantene fortelle at de i enkelte tilfeller ikke var så forberedt som de ville, og at dette var greit. Det ble fortalt at læreren ikke nødvendigvis kan vite alt om alt, og at dette ikke behøver å være et nederlag. Det kommer i Europarådet sin læringsressurs frem at læreren i enkelte situasjoner bør unngå rollen som «kunnskapsrik ekspert» når kontroversielle temaer er på agendaen (Europarådet, 2016, s. 20). Denne fremgangsmåten kan være effektiv med målet om å få elevene til å bli engasjert, og lære selv. På en side var det sammenheng mellom resultatene og forskningen i dette tilfellet. Dette er hvis læreren i uforberedte situasjoner klarer å engasjere elevene til å lære om et tema selv. På den andre siden kan det også hende at læreren ikke vet alt, men heller ikke klarer å få elevene til å bli engasjert. Hvis dette skjer, er det ikke sammenheng med Europarådet sin læringsressurs. Eksemplene jeg har tatt for meg i dette avsnittet viste at det var sammenheng mellom det forskningen sier, og noen av lærernes erfaringer om håndtering av ubehagelige temaer.

Det ble i analysedelen av denne oppgaven lagt frem diverse erfaringer knyttet til mestring av ubehaget, og ulike fallgruver det er mulig å gå i. To av disse var ganske like. Flere av informantene var overbevist om at læreren bør stå støtt i situasjonen, selv om noen temaer kunne skape et stort ubehag i undervisningen. Dette var blant annet fordi læreren har et samfunnsmandat som sier at elevene skal lære grunnleggende kunnskap slik at de kan gå ut og bidra til samfunnet, og kunne forsørge seg selv. For å mestre undervisningen av ubehagelige temaer, må læreren altså våge å stå i ubehagelige situasjoner. I likhet med dette, ville det være en fallgrube å unngå ubehagelige situasjoner. Dette vil si at læreren velger å

ikke undervise om noe som er ubehagelig, bytter tema hvis ubehag oppstår, eller forlater en ubehagelig situasjon. Det sistnevnte hadde Josefine erfart, da hun tidlig i karrieren forlot klasserommet når hun ikke klarte å stå i situasjonen, fordi det ble for sårt. Dette var i forbindelse med at faren til en elev hadde gått bort, og ledelsen på skolen skulle informere resten av klassen om dette. Josefine fortalte om dette da hun skulle svare på hvilke situasjoner hun ikke hadde mestret. Derfor tolker jeg det som at hun skulle ønske hun håndterte det på en annen måte. Denne tanken om at læreren bør stå i de ubehagelige situasjonene og ikke unngå dem, har sterk tilknytning til teorien om ubehagets pedagogikk. Denne teorien gikk ut på at ubehaget ikke bør unngås. Videre sa den at lærere og elever bør bli engasjert til å utfordre sine emosjonelle komfortsoner, ved å diskutere temaer som rasisme, forskjeller og urettferdighet i verden (Røthing, 2019, s. 5). Ubehag er ifølge denne teorien uunngåelig, i klasserom der det skal skapes en forandring i form av tankesett eller verdier. Informantene sine sterke oppfordringer til å stå i ubehaget, bekrefter derfor teorien om ubehagets pedagogikk. I forbindelse med dette, var det også deler av analysen som argumenterte imot at læreren skal stå i alle situasjoner. Av det Gerd fortalte, tolket jeg det som at en fallgrube kunne være å eskalere en ubehagelig situasjon. Hun fortalte at når en ubehagelig situasjon skulle håndteres, måtte læreren få roet ned situasjonen og vridd det over på noe annet. Dette går imot tanken om at læreren alltid skal stå støtt i situasjonen, selv om det er ubehagelig, og avkrefter noe av det forskningen sier, nærmere bestemt ubehagets pedagogikk.

6.2.2 Undervisning fra et konfliktperspektiv

Videre, var det også to andre nøkkelord fra analysen som hadde likhetstrekk. Dette var mestringsstrategien som tok for seg at læreren bør være godt faglig forberedt på temaene i undervisningen. I likhet med dette, ville en fallgrube være å ha forberedt seg dårlig på temaene som skulle gjennomgås. I forbindelse med dette opplevde Jonas at god faglig forberedelse kunne hjelpe han med å mestre undervisningen om et tema som kunne være ubehagelig. Han skulle undervise om 22. juli med klassen sin over en periode, og dette bestemte han seg for å forberede seg veldig nøye på. I den ene undervisningstimen var det en elev som kom med en rekke usanne påstander om terrorhendelsen. Dette kunne Jonas motbevise ved å vise elevene en konkret tidslinje for hendelsesforløpet den dagen. I tillegg til dette hadde han en undervisningstime der han sammen med elevene, gikk gjennom hvordan gjerningsmannen hadde forberedt seg på massakren. På denne måten fikk elevene vite hva slags meninger han hadde i utgangspunktet og hvor lang prosessen var. Denne håndteringen av undervisning om terrorhendelsen 22. juli, kan bli sett på som et frisk pust, ifølge

forskningen. I artikkelen til Anker og Von der Lippe kom det frem at skolen ikke hadde gjort tilstrekkelig for å dekke elevenes behov for innsikt og kunnskap om denne hendelsen. Elevene satt derfor med et behov for å vite hva, hvordan og hvorfor denne hendelsen forekom (Anker & Von der Lippe, 2017, s. 261). Ved å håndtere undervisningen på den måten Jonas har gjort, kan det se ut til at han har lyktes i å dekke dette behovet for innsikt. Samtidig ble også i Erdal og Granlund sin artikkel etterlyst et behov for undervisning om konfliktorienterte aspekter ved denne terroren (Erdal & Granlund, 2021, s. 139). Dette kom som et resultat av at mesteparten av undervisningen om 22. juli hadde blitt gjort fra et harmoniperspektiv. Dette vil si at det heller ble undervist om rosetogene og hvordan nasjonen samlet seg, istedenfor undervisning om gjerningsmannen sine motiver for terrorhandlingen. Ut ifra denne informasjonen kan det argumenteres for at Jonas sin håndtering av 22. juli-undervisningen, tilfredsstiller de anbefalingene som forskningen kommer med. Dette styrker tanken om at undervisning om terror, i større grad bør foregå ved hjelp av et konfliktperspektiv, som gir elevene dypere innsikt.

6.2.3 Håndtering av provoserende ytringer

Under intervjuet med Gerd fortalte hun om en metode for å håndtere provoserende ytringer i klasserommet. I tilfeller der elever kom med provoserende og unødvendige kommentarer, mente hun at det kunne være effektivt å avvise disse ytringene. På en side kan det enkelte ganger være behov for å avvise provoserende ytringer. Dette kan forstås i lys av Stray og Sætra sin teori om konfrontasjon i møte med ikke-demokratiske ytringer. Denne sier at læreren kan avvise ikke-demokratiske ytringer hvis det spolerer muligheten for fri meningsutveksling i klasserommet. Dette, for eksempel ved å umyndiggjøre andre elever på bakgrunn av etnisitet (Stray & Sætra, 2016b, s. 288). Denne håndteringen kan også minne om konfliktvegreten, som var en rolle Skjølberg og Trysnes skrev om. Dette var en rolle lærere inntok for å unngå at situasjoner eskaleres (Skjølberg & Trysnes, 2022, s. 60). På den andre siden kan det være utfordrende for læreren å identifisere hvilke ytringer som er så provoserende, at det er behov for å avvise. I verste fall kan kritiske ytringer som bør bli diskutert, bli avvist, og dette er verken læreren eller elevene tjent med. Det kan derfor argumenteres for at provoserende ytringer bør bli vurdert og tatt på alvor, før læreren velger å avvise det.

Dette er særlig viktig, med kunnskapen om at demokratisering kan foregå gjennom dialog (Erdal & Granlund, 2021, s. 145). Med dette menes det at demokratilæring ikke bare foregår

ved å lære om begrepet, men også gjennom å ha demokratiske dialoger. Hvis læreren velger å avvise for mange ytringer, kan dette føre til at elever ikke tør å delta. Det kan dermed bli lavere grad av dialog i klasserommet, som kan svekke demokratiseringen. I analysen ble det også synlig at det å vise forståelse for eleven, kunne være en god måte å håndtere ekstreme ytringer på. På en side kan det være positivt å vise forståelse, slik at eleven skjønner at du er på den sitt lag. På den andre siden kan det å vise forståelse for en elev med uønskede ytringer, vise de andre elevene i klassen at dette er greit. Andre fremgangsmåter i forskningen om ikke-demokratiske ytringer kunne være å møte elevene med argumentasjon eller spørsmål, som Stray og Sætra skrev om. Samtidig kunne læreren innta roller som gjør at ekstreme ytringer blir utfordret, for eksempel rollen som provokatør (Skjølberg & Trysnes, 2022, s. 62). Videre har det blitt avdekket at elevaktivitet og klasseromdiskusjon er metoder som bør bli tatt i bruk i møte med kontroversielle temaer (Børhaug et al, 2022, s. 252). Dette er med på å bekrefte at læreren ikke bør være avvisende til alle slags provoserende ytringer, fordi det kan svekke dialogen. Samtidig kan det i noen tilfeller være nødvendig, som jeg har forklart i dette avsnittet.

6.2.4 Maktbalansen og diskusjonskompetanse

En annen erfaring som ble synlig i analysen var at læreren bør være klar over maktbalansen i klasserommet. Gerd fortalte at det viktigste i møte med ubehagelige temaer, var å hindre at noen elever fikk en overvekt av makt i klassen. Hun mente at dette kunne føre til at andre elever i klassen ble dempet og at det dannet seg en ukultur i klassen, der noen få satt med all makten. Hun la også til at elever med ekstreme meninger bør få motstand, noe som ble vanskelig hvis de hadde stor makt i klasserommet. Det positive med å dempe disse elevene kan være at andre elever også får mulighet til å ytre sin mening. Det negative kan være at elevene med mye makt blir dempet så mye at de ikke får ytret sine meninger, og dermed ikke får diskutert det. Dette kan på en side knyttes til som ble skrevet om at læreren bør være bevisst på elevsammensetningen i klassen (Europarådet, 2016, s. 19). Dette er fordi bedre kjennskap til elevene, kan hjelpe læreren med å avgjøre hvilke temaer som kan skape temperatur og ikke. På en annen side nevner ikke Europarådet noe om at maktbalansen i klassen har noe å si. På grunn av dette, kan det argumenteres for at betydningen av maktbalansen i et klasserom bør forskes mer på. Dette er fordi maktbalansen blant elever, ifølge analysen, kan påvirke hvorvidt ubehagelige temaer blir håndtert på en god måte.

Videre ble det fortalt at en fallgrube i møte med ubehagelige temaer kunne være å miste struktur klassesdiskusjoner. I slike situasjoner kunne elevene slenge kommentarer til hverandre uten at det var noe struktur på diskusjonen, og dette kunne være ubehagelig. I læringsressursen til Europarådet ble kompetansen en lærer hadde til å både planlegge og lede diskusjoner i klasserommet, lagt vekt på. Denne kompetansen krevde at læreren hadde kunnskap om hvilke strukturer en diskusjon kunne ha, hvordan disse diskusjonene skulle styres og evnen til å avgjøre når det eventuelt skulle brytes inn (Europarådet, 2016, s. 20). Det kom samtidig frem at læreren i undervisning om terrorisme, kunne benytte seg av vinklingen «demokratilæring gjennom dialog» (Erdal & Granlund, 2021, s. 145). Dette var for å styrke elevene sin motivasjon til demokratisk handling og deltakelse i samfunnet. I undervisning som forebygge rasisme, ble det også lagt vekt på at læreren skulle utvikle elevene sin evne til å ha dialog om kontroverser (Erdal, 2021, s. 179). Kort oppsummert mente informantene at det var negativt å miste struktur på klassesdiskusjoner. Samtidig sa forskningen at dialog kunne bli brukt i undervisningen av kontroversielle temaer, og at lærerens evne til å lede diskusjoner ble lagt vekt på. Som et resultat dette, kan det argumenteres for at lærerens evne til å både planlegge og lede diskusjoner i klasserommet, er viktig for god håndtering av ubehagelige temaer.

6.2.5 Håndtering av temaet seksualitet

I analysen kom det både frem erfaringer om hvordan læreren mislykkes i undervisning knyttet til seksualitet, og erfaringer om hvordan dette kunne bli mestret. Det ble fortalt at en fallgrube kunne være hvis læreren ikke hadde forberedt klassen på å vise respekt for andre sin «annerledeshet», når de skulle undervises om for eksempel legning, seksuell orientering eller kjønnsidentitet. Ved å ikke være godt nok forberedt, kunne det altså oppstå ubehag i undervisningen om slike temaer. Videre, ble det fortalt at en mestringsstrategi i møtet med seksualitetsundervisning kunne være å ha individuelle samtaler med elever som er i sårbare situasjoner. Det ble lagt vekt på at læreren bør kjenne elevene godt, slik at det kunne bli skapt trygge rammer. Et eksempel på dette var når Geir pratet individuelt med en elev i forkant av undervisningen. Denne eleven hadde ytret at kvinner hadde mindre lystpreget forhold til seksualitet enn menn, og dette skulle bli diskutert i klasserommet. Ved å se på Norheim sin artikkel om håndtering av temaet seksualitet i undervisningen, er det mulig å se likheter og ulikheter med det informantene forteller.

Det ble oppfordret til at lærere skulle opptre på en inkluderende og varm måte når alt som omfatter seksualitet ble tematisert både i klasserommet og utenfor (Norheim, 2021, s. 285). Ut ifra det Geir fortalte om håndteringen av situasjonen, ser det ut som han var genuint opptatt av at jenta skulle bli trygg i sin egen religion. Samtidig fokuserte han på at dette skulle bli diskutert på en saklig og ordentlig måte i klasserommet, med resten av elevene. Dette var fordi andre elever i klasserommet hadde reagert med sjokk og vantro på det jenta sa. Dette ønsket om at alle elevene skulle bli hørt og respektert, vitner om at Geir håndterte det på en varm måte. Det ble samtidig lagt vekt på i forskningen, at læreren tør å prate med elevene om alt de lurer på knyttet til seksualitet, uansett hvor ubehagelig det kan være (Norheim, 2021, s. 285). Det som var samtaleemnet i klassen til Geir kunne oppleves som ubehagelig, men han valgte fremdeles å ta dette opp til diskusjon. Videre kunne denne håndteringen også minne om brobyggeren, som er en rolle læreren kan innta i klasserommet, i møte med ekstreme ytringer. Her vil læreren fokusere på å ivareta enkelteleven, samtidig som det skal bli fremmet forståelse på tvers av grupper. En slik lærer vil forsøke å bygge broer mellom ulike kulturer på skolen ved hjelp av dialog (Skjølberg & Trysnes, 2022, s. 66). Det som nå har blitt diskutert, viser at informantene sin mestring av temaet seksualitet, bekrefter noe av det forskningen sier.

6.3 Skolen, kollegiet og fagfornyelsen i møtet med ubehaget

Det tredje forskningsspørsmålet denne masteroppgaven tok for seg er hvilken rolle skolen, kollegiet og fagfornyelsen spiller i møtet med ubehaget. I grove trekk kom det av analysen frem at informantene har en positiv kultur i kollegiet, der det var mulig å diskutere de ubehagelige temaene. Selv om dette var tilfellet, ble disse sjeldent diskutert da det ikke var noe stort fokus på dette i kollegiet. Skolen hadde ikke lagt egne føringer for hvordan lærerne skulle håndtere disse temaene, men de hadde i fellesskap jobbet med ulike temaer som kunne knyttes til dette, for eksempel håndtering av rasisme. I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på hvordan informantene sine opplevelser av skolen, kollegiet og fagfornyelsen har sammenheng med forskningen.

6.3.1 Større fokusområde

Erdal la i sin artikkel vekt på at arbeidet med forebygging av rasisme må være forankret i hele skolen (Erdal, 2021, s. 270). Det er derfor ikke bare opp til hver enkelt lærer i undervisningen

i samfunnsfag å forebygge rasisme, men noe lederne på skolen i samråd med lærerne har et felles ansvar for. I forbindelse med dette, ble det lagt frem tre ulike perspektiver som var avgjørende for forebygging av rasisme. Ett av disse ble kalt det normkritiske perspektivet, som sier at rasisme er et strukturelt fenomen som kan foregå uten at læreren eller skolen nødvendigvis er klar over det (Erdal, 2021, s. 271). Dette innebærer at læreren og elever bør være kritiske til prosesser som favoriserer enkeltmennesker basert på faktorer som etnisitet, legning, trosretning og funksjonalitet i samfunnet. Strukturell rasisme kan være vanskelig å oppdage, og krever refleksjon. Det positive er at informantene opplevde at de kunne diskutere ubehaget med kollegaene sine, om det var behov for det. Det som kan være negativt er at de sjeldent pratet om håndteringen av de ubehagelige temaene. Dette kan bli problematisk når det eksempelvis gjelder strukturell rasisme, som er vanskelig å oppdage. Hvis kollegiet og skolen ikke diskuterer slike utfordringer sammen, kan det bli vanskelig for hver enkelt lærer å løse dette på egenhånd. Det kan derfor argumenteres for at de ubehagelige temaene ikke bare bør bli satt søkelys på når det virkelig trengs. De bør kanskje være et større fokusområde på skolen, blant ledelsen og i kollegiet. Dette vil være med målet om å forebygge at fenomener som strukturell rasisme skal oppstå, og at håndteringen av ubehagelige temaer skal være så hensiktsmessig som mulig.

6.3.2 Savner tydelighet fra skolen

Under intervjuet med Josefine fortalte at hun syntes at enkelte temaer kunne være ubehagelige i undervisningen. I forlengelsen av dette forklarte hun hvilken rolle skolen, kollegiet og fagfornyelsen spilte i møte med ubehagelige temaer. Her kom det frem at hun savnet mer tydelighet fra skolen om hvordan enkelte temaer kunne bli håndtert i undervisningen. Hun presiserte at skolen bar preg av et stort mangfold av elever med ulik bakgrunn og kultur. På bakgrunn av dette, etterlyste hun mer tydelighet om hvordan læreren skal møte ulike ubehagelige situasjoner. Det at hun savnet mer tydelighet om hvordan dette bør håndteres, kan også ses i forskningen. I Artikkelen til Anker og Von der Lippe blir det argumentert for at det kreves mer tydelighet fra skolemyndighetene (Anker & Von der Lippe, 2017, s. 271). Dette, med mål om at det ikke skulle være helt tilfeldig hvordan undervisning om kontroversielle og sensitive spørsmål ble gjennomført i klasserommet. Studien som dette funnet baserer seg på, sier også at håndteringen av disse kontroversielle temaene avhenger av lærernes personlige erfaringer og graden av didaktisk, pedagogisk og faglig kunnskap.

Videre, er det derfor på en side mulig å si at lærerne har et stort ansvar i møte med ubehagelige temaer, og kan føle på et press når disse skal håndteres. Samtidig kan mangelen på tydelighet gjøre at lærerne sitter på mange muligheter når det kommer til ubehaget, fordi de selv kan velge hvordan det skal håndteres. På den andre siden er det ikke nødvendigvis slik at læreren står helt alene i møtet med ubehaget. Det finnes fastsatte rammer og fagplaner som skal være med på å hjelpe læreren, og eksempler på dette er verdigrunnlaget i opplæringen og de tverrfaglige temaene. I den overordnede delen av læreplanen er det en egen del som tar for seg opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Den praksisen og undervisningen som blir gjort i skolen, skal være basert på verdiene som blir presentert i opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, 2008). Av disse verdiene tok jeg for meg menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet og demokrati og medvirkning. Alle disse verdiene kan fungere som en pekepinn for hvordan læreren skal håndtere all undervisning, som også kan fortelle læreren hvilke verdier som er viktige i møte med ubehagelige temaer. Det samme gjelder for de tverrfaglige temaene, nærmere bestemt folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap. Disse temaene har blitt satt søkelys på for at elevene skal utvikle sin egen identitet, ta gode valg i livet og håndtere ulike utfordringer som de møter på. I tillegg skal de bidra til å forebygge ekstreme holdninger og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Dette er med på å vise at selv om læreren står relativt alene i sine valg om hvordan ubehagelige temaer skal håndteres, finnes det hjelp på veien.

6.3.3 Demokratikompetanse

Informantene var ikke så innarbeidet i Fagfornyelsen som de skulle ønske. Dette var på grunn av pandemien og at det var mye sykdom, fravær og usikkerhet i skolehverdagen. På tross av dette, hadde de noen tanker om hvilken rolle fagfornyelsen og de nasjonale fagplanene spilte i møte med ubehagelige temaer. De var spesielt positive til dybdelæring og introduksjonen av de tverrfaglige temaene, og mente at disse kunne være nyttige i møte med ubehagelige temaer. Jonas opplevde at det var positivt at demokrati og medborgerskap kom frem i flere fag, og at det blir sett på som et samfunnsansvar. Denne tanken om at demokratikompetanse er viktig i skolen ble også synlig i forskningen. Stray og Sætra forklarte i sin artikkel om demokratiets tre dimensjoner. Dette handlet om at undervisningen skulle være om, for og gjennom demokrati (Stray & Sætra, 2016a, s, 20). Grunnen til dette var fordi klasserommet skal gjenspeile det store samfunnet vi lever i, og oppfordre til medvirkning og deltakelse også utenfor klasserommets fire vegger. I forbindelse med dette, ble det argumentert for at

inkludering av ubehagelige temaer i undervisningen kunne være med på å styrke demokratikompetansen til elevene. Dette var fordi disse temaene handler om situasjoner elevene befinner seg i hver dag. I slike situasjoner blir elevene oppfordret til å ta del i forskjellige demokratiske læringsprosesser, for eksempel diskusjoner og klassesamtaler. Det at demokrati og medborgerskap har blitt inkludert i fagfornyelsen kan derfor bli sett på som noe positivt, når lærerne skal undervise i ubehagelige temaer. For at det skal foregå på best mulig måte, avhenger av at lærerne underviser om, for og gjennom demokratiet.

Informantene var generelt positive til fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene. Allikevel ble det fortalt at fagfornyelsen verken gjorde det enklere eller vanskeligere å gå de ubehagelige temaene i møte. Geir sa at dette var fordi fagfornyelsen ikke sier noe om hvordan disse temaene skal bli håndtert, og at det derfor er opp til hver enkelt lærer å finne ut av det. Tidligere i diskusjonen har det blitt synlig at lærerne står ganske alene i håndteringen av ubehagelige temaer, men at det finnes hjelp på veien. Dette var fra opplæringens verdigrunnlag og de tverrfaglige temaene. Allikevel hadde Geir et godt poeng når han fortalte at fagfornyelsen verken gjorde undervisning i ubehagelige temaer enklere eller vanskeligere. Ved å se på kompetansemålene for samfunnsfag etter 10. trinn, var det mulig å knytte minst tre av disse til undervisning i ubehagelige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Selv om disse kunne knyttes til ubehagelige temaer, ble det ikke forklart hvordan disse kunne bli håndtert i undervisningen. Dette er med på å vise at læreren har mange valgmuligheter når det kommer til håndteringen av ubehagelige temaer, som kan være utfordrende. Dette styrker ideen om at ubehagelige temaer bør bli rettet større søkelys på i skolen og kollegiet.

7 Avslutning

7.1 Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven var å finne ut av hvilke handlingsrom lærere har i møte med ubehagelige temaer i klasserommet. Med handlingsrom mente jeg muligheten læreren har til å gjennomføre undervisningen som planlagt, uten at ubehaget ødelegger for dette. På veien mot å svare på problemstillingen, utformet jeg tre forskningsspørsmål, og disse har hjulpet meg med å gjøre intervjuene om til interessante data.

Når det gjelder hvilke temaer som var ubehagelige og hvorfor, har jeg funnet ut at det innenfor lærerne sine handlingsrom, hovedsakelig var tre temaer som kunne føre til ubehag i undervisningen. Religionsrelaterte temaer, terrorisme og seksualitet, og disse ble også satt søkelys på i forskningen. Det er økt fokus på dette i skolen, og dette er temaer som gjerne må forskes mer på. I tillegg var lærerne sine følelser i undervisningen av disse temaene, muligens mer komplekse enn det som kom frem av definisjonene på ubehag. Når det kom til hvorfor disse temaene var ubehagelige, ble det avdekket tre grunner til dette. For det første var lærerne redde for å trække elevene på tærne eller støte dem. For det andre kunne elevene sin atferd i klasserommet føre til ubehagelige situasjoner. For det tredje var det vanskelig å få til fruktbare diskusjoner når disse temaene var på agendaen. I forbindelse med disse årsakene, argumenterte jeg for at lærerne burde være mindre engstelige i undervisningen, at god fagkunnskap kan kunne hjelpe mot uønsket atferd og at en klassesdiskusjon kunne være like god selv om den endte i uenighet blant elevene. Av årsaker som skilte seg ut, fortalte informantene at elevene kunne bli påvirket av kjente personer, og at det kunne være vanskelig å håndtere situasjoner som hadde hendt utenfor klasserommet.

For at lærere skal kunne oppleve et stort handlingsrom i møte med ubehagelige temaer, må de ha kunnskap om hvordan slike temaer kan bli håndtert. I diskusjonen argumenterte jeg for flere måter å håndtere denne undervisningen. Dette var på bakgrunn av det som kom frem i analysen, sett i sammenheng med forskningen. Her støttet jeg meg på forskningsprosjektene til Anker og Von der Lippe (Anker & Von der Lippe, 2017), og Røthing (Røthing, 2019). For det første, ble det lagt vekt på at en trygg atmosfære i klasserommet og en god relasjon til elevene kunne hjelpe med å mestre håndteringen av de ubehagelige temaene. I tillegg var lærerens kompetanse til å planlegge og lede diskusjoner viktig for å håndtere temaene gjennom dialog. For det andre, kom det frem at lærerne burde strekke seg langt for å stå støtt i

de ubehagelige situasjonene. Samtidig, var det også enkelte situasjoner der det kunne være nyttig at situasjoner ikke ble eskalert. I forbindelse med dette argumenterte jeg for at læreren ikke bør være avvisende til alle provoserende ytringer. Dette var fordi avvisning kunne føre til mindre dialog, som kunne svekke demokratiseringen. For det tredje, kunne et konfliktperspektiv i undervisningen om terror være nyttig, slik at elevene fikk vite mer om hva, hvordan og hvorfor terrorhendelser oppstår. Når det skulle undervises om temaer knyttet til seksualitet, ble det synlig at læreren burde opptre på en varm måte, med fokus på å ivareta hver enkelt elev. Av analysen kom det også frem at lærerens bevissthet på maktbalansen i klasserommet var det viktigste for å håndtere ubehagelige temaer. Samtidig kunne elever bli påvirket negativt av kjente personer på sosiale medier. Jeg argumenterte for at maktbalansen i klasserommet og den negative påvirkningen utenfra, gjennom sosiale medier, burde forskes mer på.

For å finne ut av hvilke handlingsrom lærerne har, var jeg interessert i å finne ut av hvilken hjelp lærerne fikk fra skolen, kollegiet og fagfornyelsen. For det første, kom jeg frem til at skolen og kollegiet burde gjøre de ubehagelige temaene til et større fokusområde. Dette var for å kunne håndtere temaene bedre, og for å forebygge fenomener som strukturell rasisme. For det andre, argumenterte jeg for at det burde være mer tydelighet fra skolen om hvordan de ubehagelige temaene kunne bli håndtert. Det positive med at det var lite tydelighet, var at lærerne hadde store valgmuligheter. Det negative var at lærerne kunne føle seg alene i håndteringen av de ubehagelige temaene. For det tredje, fant jeg ut at selv om lærerne kunne føle seg alene i møte med ubehagelige temaer, fantes det hjelp på veien. Her var det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap noe informantene var positive til, for å håndtere ubehagelige temaer. Når det gjaldt kompetansemålene for samfunnsfag, var det negativt at disse ikke sa noe særlig om håndteringen av de ubehagelige temaene.

I de foregående avsnittene har jeg forklart det som kom frem av oppgaven, om hvilke handlingsrom lærere har i møte med ubehagelige temaer i klasserommet. Dette har jeg gjort ved å diskutere de ulike forskningsspørsmålene hver for seg. For å oppsummere, var det tre temaer som påvirket handlingsrommet, hovedsakelig av tre årsaker. Jeg argumenterte for hvordan disse temaene kunne bli håndtert, før jeg til slutt la frem hvilken rolle skolen, kollegiet og fagfornyelsen spiller i disse møtene. Avslutningsvis vil jeg ta for meg implikasjoner av funn, samt forslag til videre forskning.

7.2 Implikasjoner av funn

Denne forskningen baserte seg på opplevelsen til fire lærere, om ubehagelige temaer i ungdomsskolen. Som et resultat av arbeidet med denne oppgaven, har jeg refleksjoner om hvordan funnene kan bli anvendt i lærerrollens praksis.

For det første, har oppgaven vist at det i samfunnsfagundervisningen, er noen temaer som kan føre til ubehag. I tillegg til dette, har teorien om at ubehagets pedagogikk blitt styrket av resultatene som kom i analysen. Denne teorien handlet i korte trekk om at ubehaget bør brukes som en ressurs, istedenfor noe negativt (Røthing, 2019, s. 5). På bakgrunn av dette, burde læreren være bevisst på at enkelte temaer kan føre til ubehag i undervisningen. Hvis læreren er bevisst på at ubehag kan oppstå, og samtidig har kunnskap om at ubehag ikke nødvendigvis er noe negativt, kan det være enklere å forberede seg på slike situasjoner.

For det andre, kom det frem at klassediskusjoner ikke nødvendigvis trenger å kulminere i en felles forståelse blant elevene. Hvis en diskusjon ender med uenighet, kan den fremdeles ha vært fruktbar. Vissheten om dette, kan oppfordre læreren til å bruke mer dialog i undervisningen, uten å være engstelig for uenighet mellom elevene. Dette vil være positivt, fordi det har blitt avdekket at dialog er viktig i håndteringen av kontroversielle temaer.

For det tredje, argumenterte jeg for at ubehagelige temaer burde være et større fokusområde på skolen og i kollegiet. Fenomener som strukturell rasisme kan være vanskelig å oppdage, og forebygging av rasisme må være forankret i hele skolen (Erdal, 2021, s. 270). Dette er med på å vise at lærerfellesskapet burde diskutere ubehagelige temaer hyppigere, og ikke bare når det virkelig trengs. I tillegg ble det synlig at skolen burde være mer tydelig på hvordan ubehagelige temaer skal håndteres. Derfor kan denne oppgaven fungere som en felles oppfordring til ansatte i skolen om å fokusere mer på ubehagelige temaer.

7.3 Forslag til videre forskning

Jeg har lagt frem hvordan funnene i denne oppgaven kan anvendes som en del av lærerrollens praksis. I forlengelsen av dette, hadde det vært spennende å se videre forskning på noen av aspektene ved dette forskningsarbeidet.

I analysen kom det frem en erfaring om at elever kunne bli påvirket i negativ retning, av kjente personer på sosiale medier. I slike tilfeller kunne det være vanskelig å nå frem til elevene. Dette var fordi de forgudet sine «forbilder» så mye, at de alltid tok parti med deres meninger, samme hva det handlet om. Utfordringen kom når de kjente personene hadde meninger eller verdier som ikke var forenlig med verdigrunnet som undervisningen er bygd på. Det ville vært spennende å se mer forskning på utfordringer som dette, og hvordan det kan bli håndtert.

Det ble også i analysen lagt vekt på at maktbalansen blant elevene i klasserommet var det viktigste i møte med ubehagelige temaer. Her ble det fortalt at elever med ekstreme meninger måtte få motstand, både fra læreren og elever. Hvis disse elevene hadde en overvekt av makt i klassen, kunne dette gjøre at de fikk lite motstand av medelever, fordi ingen turte å si dem imot. I forbindelse med dette, ville det vært interessant å forske videre på betydningen av maktbalansen blant elevene, i undervisningen av ubehagelige temaer.

Videre, ble det synlig at lærerne ikke var så innarbeidet i fagfornyelsen som de skulle ønsket. Dette var knyttet til håndteringen av pandemien, mye sykdom og usikkerhet i hverdagen. På bakgrunn av dette, hadde det vært nyttig å forske videre på fagfornyelsen sin rolle i håndteringen av ubehagelige temaer. Det ville vært spennende å se hvilke erfaringer lærerne hadde gjort seg med dette, etter at de hadde jobbet med det i flere år. Dette er noe som kan bli forsket på i de kommende årene, når lærerne virkelig er innarbeidet i fagfornyelsen.

Til slutt, har denne oppgaven handlet om lærere sine handlingsrom i møte med ubehagelige temaer i ungdomsskolen. Det hadde også vært interessant å undersøke dette fra et elevperspektiv, og finne ut hvilke opplevelser ungdomsskoleelever har med ubehagelige temaer. Her ville det vært spennende å sammenligne hvorvidt lærere og elever har like opplevelser av hvilke temaer som er ubehagelige, og hvordan disse kan bli håndtert.

Referanseliste

- Anker, T. & Von der Lippe, M. (2017). Tid for terror: Lærerens håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 4. s. 261-272.
<https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (2022). *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Erdal, S. F., Granlund, L. & Ryen, E. (2021). *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Europarådet. (2016). *Å undervise i kontroversielle tema*. Utdanningsdirektoratet.
<https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Generelle forskningsetiske retningslinjer. I *De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene*. Hentet 5. mars 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Handlingsrom. I *Det Norske Akademi for Språk og Litteratur*. Hentet 6. september 2022 fra <https://naob.no/ordbok/handlingsrom>
- Hanssen, T. (2021). *Kontroversielle temaer i samfunnsfag: En kvalitativ studie om hvordan lærere opplever og håndterer undervisning i kontroversielle temaer*. (Masteroppgave, Norges arktiske universitet) <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22405/thesis.pdf>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Norheim, C. L. (2021). *Samfunnsfagdidaktikk – kropp, kjønn og seksualitet: normkritiske perspektiver og samfunnsdidaktiske muligheter*. Universitetsforlaget.

- Opplæringsloven. (2008). *Kapittel 1 – Formålet med opplæringen*. Kunnskapsdepartementet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? FLEKS. - *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Skjølberg, K.H.W., & Trysnes, I. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. I Eriksen, K.G., Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M, K. (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 52-67). Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016a). *Demokratisk undervisning i skolen*. Dembra – Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen (1) s.14-36. https://dembra.no/no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_1_2016.pdf
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016b). *Dialog og demokratisering*. Nordic Studies in Education, 36(4), 279-294. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ubehag. I *Det Norske Akademi for Språk og Litteratur*. Hentet 6. september 2022 fra <https://naob.no/ordbok/ubehag>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagets relevans og sentrale verdier*. (SAF01-04). <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelementer*. (SAF01-04). <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål og vurdering*. (SAF01-04). <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordnet del – opplæringens verdigrunnlag*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Tverrfaglige temaer*. (SAF01-04).

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Referansenummer: 600845

Vurderingstype

Standard

Dato

28.06.2022

Prosjekttittel

Lærere sitt handlingsrom i møte med ubehagelige temaer

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Rønnaug Sørensen

Student

Christian Jelvez Stenersen

Prosjektperiode

01.09.2021 - 01.12.2022

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.12.2022.

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Oppfølging av prosjektet: Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Kontaktperson: Olav Rosness, rådgiver. Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Lærere sitt handlingsrom i møte med ubehagelige temaer

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å redegjøre for lærere sitt handlingsrom i møtet med ubehagelige temaer i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Etter å ha jobbet i skolen i forbindelse med både praksis og vikarlærerjobb, har jeg erfart at enkelte temaer kan skape større splittelse blant elevene, enn andre temaer. Som et resultat av dette, har jeg lyst til å finne ut av hvilke handlingsrom lærere har i møtet med ubehagelige temaer i klasserommet. Det er mange grunner til at jeg vil forske på dette. En av disse grunnene er at jeg vil bidra med forskning på dette området slik at jeg selv, samt andre kan bli tryggere på hvordan det er mulig å håndtere møtet med slike temaer. En annen grunn er at jeg er interessert i å finne ut av hvordan ulike lærere opptrer i slike situasjoner, og hvorfor de velger å opptre slik. Alt dette, med hensikt om å bli en profesjonell lærer som kan håndtere mange situasjoner.

Problemstillinger/forskerspørsmål som skal analyseres:

- Hvilke handlingsrom har lærere i møtet med ubehagelige temaer i klasserommet?
- Hvilke temaer blir sett på som ubehagelige?
- Hvilken rolle spiller Fagfornyelsen og nasjonale fagplaner i arbeidet med håndteringen av ubehagelige temaer?
- Hvilken rolle har skolen i arbeidet med ubehagelige temaer?

Dette er i forbindelse med en masteroppgave som skal leveres 1. Desember 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil at lærere i samfunnsfag med ulik erfaring, alder og kjønn skal delta i dette prosjektet. Dette er for å sikre at resultatene blir så dekkende og relevante som mulig. Jeg anser deg som en stor ressurs som kan hjelpe meg på veien mot å få svar på problemstillingen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet i uke 3 eller 4. Dette intervjuet vil bli tatt opp ved hjelp av en lydopptaker, og vil senere bli transkribert på en datamaskin slik at opplysningene kan analyseres og brukes i oppgaven. Du vil bli spurt om ulike spørsmål knyttet til ubehagelige temaer i klasserommet, og disse finner du under dette avsnittet. Intervjuet vil sannsynligvis strekke seg over en tid på 15-30 minutter, litt avhengig av lengden på svarene som forekommer.

1. Er det noen temaer du opplever som ubehagelig å undervise i? - kom gjerne med eksempler.

2. Er det noen temaer du opplever som mer ubehagelig å undervise i, enn andre? I så fall, hvilke?
3. Husker du en situasjon i klasserommet der du opplevde et ubehag knyttet til temaet du underviste om, hvor du opplevde at du mestret situasjonen på tross av ubehaget? Hva skjedde da? Hvorfor tror du at du lykkes? (gjerne flere eksempler)
4. Husker du en situasjon i klasserommet der du opplevde et ubehag knyttet til temaet du underviste om hvor du opplevde at du IKKE mestret situasjonen fordi ubehaget ble for stort? Hva skjedde da? Hvorfor tror du at du ikke lykkes? (gjerne flere eksempler)
5. Hvilken rolle spiller Fagfornyelsen og nasjonale fagplaner i arbeidet med håndtering av ubehagelige temaer? Hva er positivt, og hva er negativt.
6. Har skolen du jobber på egne føringer i betydningen: metoder, arbeidsformer, etiskplattform, i møtet med ubehagelige temaer?
7. I hvilken grad opplever du at du kan diskutere ubehagelige temaer som oppstår i undervisningen med kollegaer?
8. I hvilken grad opplever du at du kan diskutere ubehagelige temaer som oppstår i undervisningen med ledelsen på skolen?
9. Noe annet du ønsker å tilføye?

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette kan du gjøre ved å sende meg en mail på christian.stenersen@hotmail.com.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være meg og min veileder, Rønnaug Sørensen (førstelektor ved Universitet i Sørøst-Norge) som har tilgang til materialet som forekommer av intervjuene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dette, vil intervjuet bli tatt opp med hjelp av en lydopptaker som ikke er knyttet til et nettverk. I tillegg vil transkriberingen av intervjuet gjennomføres på en annen datamaskin enn den prosjektet blir skrevet på. Deltakere i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes ved å lese oppgaven. Dette er fordi personlige opplysninger ikke vil bli inkludert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. Desember 2022. Materialet som har blitt brukt blir da slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra **Universitet i Sørøst-Norge** har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Universitet i Sørøst-Norge, ved:

- Christian.Stenersen@hotmail.com
- Ronnaug.Sorensen@usn.no
- Vårt personvernombud: Personvernombud@usn.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Christian Jelvez Stenersen

(Forsker/veileder)

Rønnaug Sørensen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at svarene jeg bidrar med i intervjuet kan analyseres og brukes i oppgave
- at materialet oppbevares helt til prosjektet har blitt levert 1. juni 2022

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide - Ubehagelige temaer i klasserommet

1. Er det noen temaer du opplever som ubehagelig å undervise i? - kom gjerne med eksempler/case.
2. Er det noen temaer du opplever som mer ubehagelig å undervise i, enn andre? I så fall, hvilke? (gjerne flere eksempler)
3. Husker du en situasjon i klasserommet der du opplevde et ubehag knyttet til temaet du underviste om hvor du opplevde at du mestret situasjonen på tross av ubehaget? Hva skjedde da? Hvorfor tror du at du lykkes? (gjerne flere eksempler)
4. Husker du en situasjon i klasserommet der du opplevde et ubehag knyttet til temaet du underviste om hvor du opplevde at du IKKE mestret situasjonen fordi ubehaget ble for stort? Hva skjedde da? Hvorfor tror du at du ikke lykkes? (gjerne flere eksempler)
5. Hvilken rolle spiller Fagfornyelsen og nasjonale fagplaner i arbeidet med håndtering av ubehagelige temaer? Hva er positivt, og hva er negativt.
6. Har skolen du jobber på egne føringer i betydningen: metoder, arbeidsformer, etiskplattform, i møte med ubehagelige temaer?
7. I hvilken grad opplever du at du kan diskutere ubehagelige temaer som oppstår i undervisningen med kollegaer?
8. I hvilken grad opplever du at du kan diskutere ubehagelige temaer som oppstår i undervisningen med ledelsen på skolen?
9. Noe annet du ønsker å tilføye?