

# Holdninger i samfunnsfag - åpenhet eller ikke?

Ungdomsskolelæreres refleksjoner rundt egne holdningers innvirkning på samfunnsfagundervisningen.

**Kamilla Hokland Terkelsen**

Lektorutdanningen i kultur- og samfunnsfag

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



# **Holdninger i samfunnsfag - åpenhet eller ikke?**

Ungdomsskolelæreres refleksjoner rundt egne holdningers innvirkning på samfunnsfagundervisningen.

© Kamilla Hokland Terkelsen

2023

Holdninger i samfunnsfag - åpenhet eller ikke?

Kamilla Hokland Terkelsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Holdningsundervisning skjer implisitt i alle fag, gjennom undervisning, arbeidsmetoder, og hvordan lærere og elever behandler hverandre. Hvordan lærere forholder seg til egne holdninger kan være betydningsfullt, da lærere er viktige forbilder for mange elever.

Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan erfarer og forstår ungdomsskolelærere egne holdningers innvirkning på samfunnsfagundervisningen?*

For å svare på problemstillingen, har jeg gjennomført syv individuelle kvalitative semistrukturerte intervju, med lærere fra fire ulike ungdomsskoler i en by på Østlandet. Gjennom en abduktiv tematisk analyse av empirien, kom jeg frem til disse fire overordnede temaene: 1) politisk ståsted og politiske holdninger, 2) dannelsesmandat og nøytralitet, 3) identitet og roller, og 4) elevsammensetning og kontekst.

Funnene fra intervjuene viser at samfunnsfaglærerne er seg bevisste egne holdninger på ulike måter. Mens alle de syv lærerne var klare på at de *ikke* ønsket å påvirke elevenes partipolitiske holdninger, var samtlige av lærerne tydelige på at de *ønsket* å påvirke elevenes holdninger når det kom til temaer som tydelig kan knyttes til skolens dannelsesmandat. Dette illustrerer hvordan lærerne i deler av samfunnsfagundervisningen ønsker å bidra til en selvstendigjøring, mens de i andre deler av undervisningen søker å sosialisere elevene, med en mer styrende undervisning. Det var likevel et spenn i hvordan lærerne forholdt seg til egne holdninger i samfunnsfagundervisningen innenfor begge disse overordnede temaene.

Videre fant jeg at representasjonene lærerne opplevde at elevene tilskrev dem, påvirket hvordan de valgte å forholde seg til egne holdninger i samfunnsfagundervisningen. For noen i retning av bevisst tilbakeholdenhet, og for andre i retning av å bevisst være åpne om egne holdninger, for å kompensere og nyansere. Jeg fant også at elevsammensetning og kontekst var relevant når samfunnsfaglærerne vurderte om de ønsket å være åpne om egne holdninger eller ikke.

Jeg ønsker med denne oppgaven å bidra til forskning på betydningen av hvem læreren som underviser er, noe som etterlyses av Cassar, Oosterheert og Meijer (2021). Funnene i studien tyder på at lærerens holdninger har en betydelig innvirkning på visse deler av samfunnsfagundervisningen.

# Forord

Denne oppgaven marker slutten på mine fem år på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Veien hit har vært preget av oppturer og nedturer. Det har tidvis vært hektisk og slitsomt, samtidig som det hele veien har vært lærerikt.

Først og fremst vil jeg takke de syv informantene mine. Takk for at dere stilte til intervju, og for at dere kom med mange spennende refleksjoner. Uten dere hadde det ikke vært noen oppgave.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Tonje Myrebøe, som har veiledet og støttet meg dette halvåret. Takk også til min første veileder, Marielle Stigum Gleiss, som var til stor hjelp i starten av prosjektet.

Tusen takk til den flotte buketten av mennesker som har støttet meg gjennom prosessen, både i Oslo og i Grimstad. Jeg er uendelig takknemlig for dere.

Takk til mamma, pappa, Kristine, Maria, og nabokatten, Snupi.

Og sist, men ikke minst, takk til min fantastiske mann, Laurits Hokland Terkelsen.

Kamilla Hokland Terkelsen

Oslo, mai 2023

# Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1. Prosjektets aktualitet og begrunnelse .....	1
1.2. Formål, problemstilling og avgrensning .....	2
1.3. Begrepsavklaring.....	2
1.4. Samfunnsfag i den norske konteksten.....	3
1.5. Oppgavens oppbygning.....	4
2. Teori og tidligere forskning.....	4
2.1. Holdninger.....	4
2.2. Nøytralitet.....	6
2.3. Informasjonskontroll og tilskrevne representasjoner .....	10
2.4. Kontroversielle og sensitive temaer .....	11
2.4.1. Elevsammensetning, kontekst og ubehag.....	12
2.5. Profesjonalitet.....	14
2.6. Skolens formål.....	15
3. Metode.....	16
3.1. Kvalitativt forskningsdesign .....	16
3.2. Populasjon og utvalg .....	17
3.3. Semistrukturerte dybdeintervju .....	19
3.3.1. Utforming av intervjuguiden.....	19
3.3.2. Gjennomføring .....	20
3.4. Analyse.....	21
3.4.1. Transkribering .....	21
3.4.2. Koding og kategorisering .....	22
3.5. Reliabilitet .....	22
3.6. Validitet.....	24
3.7. Overførbarhet .....	25
3.8. Etske betraktninger.....	25
3.8.1. Ivaretagelse av informantene .....	26
3.8.3. Informert samtykke .....	27
4. Analyse og diskusjon .....	27
4.1. Hvordan forstår lærerne begrepet holdninger?.....	27

4.2. Politisk ståsted og politiske holdninger .....	29
4.2.1. Politisk engasjement: åpenhet versus tilbakeholdenhet .....	29
4.2.2. Politiske holdninger og påvirkning .....	33
4.3. Dannelsesmandat og nøytralitet .....	34
4.3.1. Demokrati og medborgerskap .....	35
4.3.2. Toleranse, likeverd og respekt .....	38
4.4. Identitet og roller .....	40
4.4.1. Individualitet og kjønn .....	40
4.4.2. Religion og informasjonskontroll.....	42
4.5. Elevsammensetning og kontekst .....	45
4.5.1. Skolenes elevdemografi .....	45
4.5.2. Ukrainakrigen.....	47
4.5.3. Israel/Palestina konflikten .....	48
4.5.4. Transseksualitet .....	50
4.6. Hvordan har dette forandret seg over tid?.....	53
4.6.1. Mer åpne og vage kompetansemål .....	54
4.6.2. Profesjonelle læringsfellesskap .....	55
5. Avslutning .....	59
5.1. Oppsummering av hovedfunn og didaktiske implikasjoner.....	59
5.2. Forslag til videre forskning .....	62
Referanser.....	63
Vedlegg .....	71
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	72
Vedlegg 2: Vurdering av behandling av personopplysninger .....	74
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	78





# 1. Innledning

## 1.1. Prosjektets aktualitet og begrunnelse

Lærere, og i tur deres undervisning, påvirkes av både personlige og profesjonelle normer (Cassar, Oosterheert & Meijer, 2023). Skolen har et dannelsesmandat som går ut på å overføre bestemte holdninger, verdier, ferdigheter og kunnskaper fra en generasjon til neste (Hunnes, 2015, s. 126). Det er altså visse holdninger som normativt skal formidles av lærere, som en del av deres dannelsesmandat. Andre holdninger, som for eksempel personlige holdninger til politiske partier, er det derimot normer i skolen om at man som lærer ikke skal være åpen om (se for eksempel McAvoy & Hess, 2015). I denne masteroppgaven vil jeg se nærmere på hvordan lærere reflekterer rundt egne holdninger i samfunnsfagundervisning. Er det visse holdninger lærerne er åpne om, og andre de ikke er åpne om? Hvordan begrunner de i så fall disse valgene? Dette gjelder både i undervisning om politikk og politiske partier, men også en rekke andre holdningsladede temaer innenfor samfunnsfaget. Hvordan lærere forholder seg til egne holdninger er interessant å utforske, da lærere er viktige rollemodeller for elever, med stor påvirkningskraft (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I den amerikanske konteksten er det synliggjort at det kan oppstå en konflikt mellom lærernes ønske om å være nøytrale, og deres ønske om å skape gode demokratiske medborgere (Hess & McAvoy, 2015). Jeg tror dette dilemmaet kan være relevant også i den norske konteksten, og ønsker derfor å utforske norske samfunnsfaglæreres tanker om, og erfaringer med, dette. Relevansen er muligens enda større med den nye læreplanen, som kom med Kunnskapsløftet 2020, da den nye læreplanen har færre kompetansemål i samfunnsfag, og disse er formulert mer generelt enn i tidligere læreplaner (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020). Dette gir samfunnsfaglærere et større handlingsrom når det kommer til hva og hvordan de ønsker å undervise. Noen mener dette er en positiv utvikling, da det gir lærerne profesjonstillit og autonomi, mens andre frykter at det elevene sitter igjen med fra samfunnsfagundervisningen i for stor grad vil avhenge av hvilken lærer de har.

Med denne oppgaven ønsker jeg å bidra i forskningen på betydningen av hvem læreren som underviser er, noe som etterlyses av Charlot Cassar, Ida Oosterheert og Paulien C. Meijer (2021). Jeg ønsker også å ta opp Nora Elise Hesby Mathé (2018) sin etterlysning om mer forskning som ser på hvorvidt, og i hvilken grad, lærere tar *den retningsbestemte rollen (the*

*directional role*), som anbefales av Paulo Freire (2014). Den retningsbestemte rollen går ut på at lærere ikke skal påtvinge sine egne holdninger på elevene, men at de likevel er åpne med klassen om dem (Freire, 2014). Det at lærere er åpne om personlige holdninger anser flere som en kontroversiell tilnærming. For eksempel mener Paula McAvoy og Diana E. Hess (2013), i motsetning til Freire (2014), at lærere bør være tilbakeholdne med å dele egne holdninger med elevene sine.

## **1.2. Formål, problemstilling og avgrensning**

Hovedmålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere forholder seg til egne holdninger i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen, og hvordan de reflekterer rundt holdningers potensielle påvirkning på samfunnsfagundervisningen. For å finne ut av dette, har jeg gjennomført syv kvalitative semistrukturerte dybdeintervju med samfunnsfaglærere som jobber på fire ulike ungdomsskoler, fordelt på tre ulike bydeler, i en kommune på Østlandet.

I intervjuene ønsket jeg å undersøke på hvilke måter samfunnsfaglærerne forteller at de er bevisste på sine egne holdninger og hvordan de mener at disse potensielt kan påvirke undervisningen. Med dette som utgangspunkt, er problemstillingen min som følger:

*Hvordan erfarer og forstår ungdomsskolelærere egne holdningers innvirkning på samfunnsfagundervisningen?*

For å svare på problemstillingen, vil jeg undersøke hvordan lærerne beskriver at de er åpne om sine holdninger, eller ikke, i undervisningen, samt hvordan de begrunner dette valget. I oppgaven vil det være et hovedfokus på lærernes holdninger, men også elevenes (antatte) holdninger trekkes inn, da lærerne jeg intervjuet selv fremhevet dette som relevant.

## **1.3. Begrepsavklaring**

Holdninger er et sentralt begrep i denne oppgaven. Ifølge Odd Ragnar Hunnes (2015) er holdninger tett knyttet til verdier og handlinger. Verdier handler om å foretrekke noe fremfor noe annet, mens holdninger handler om hvordan en person «vurderer nokon eller noko i lys av verdiane sine» (Hunnes, 2015, s. 124). Videre speiler gjerne holdningene til personen deres handlinger (Hunnes, 2015). Hunnes (2015) definerer altså holdninger som et mellomnivå, som påvirker og påvirkes av både verdier og handlinger. I den pedagogiske og samfunnsfagdidaktiske litteraturen er det generelt et syn på holdninger som noe som kan læres og endres (Sæther, 1997). Hunnes (2015, s. 125) skriver selv at «både verdiane, haldningane og handlingsmønsterane til ein person kan forandre seg, og dette skjer oftare over tid enn frå ein

dag til den neste». I denne oppgaven vil jeg benytte meg av Hunnes (2015) sin definisjon på holdninger, men jeg vil også dra nytte av hvordan lærerne jeg intervjuet selv definerer begrepet.

I prosessen med utarbeidelsen av problemstillingen vurderte jeg å snevre oppgaven inn til *politiske holdninger*, men jeg endte i stedet opp med å bruke begrepet *holdninger*.

Hovedårsaken til at jeg valgte å bruke det mer åpne begrepet holdninger, er at det rommer mer, og dermed åpnet for muligheten til å ta i betraktning alle aspektene ungdomsskolelærerne fremhevet som relevante, ikke bare de politiske, men også religiøse og verdibaserte.

#### **1.4. Samfunnsfag i den norske konteksten**

Holdninger og verdier er noe vi finner tydelige føringer på i den overordnede delen av den nye læreplanen. Dette gjelder spesielt under dens første del, opplæringens verdigrunnlag, som bygger på opplæringslovens formålsparagraf. Formålsparagrafen setter klare føringer for hvilke holdninger og verdier som skal fremmes i undervisningen:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

I den overordnede delen av den nye læreplanen står det videre at skolen skal «fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering», «skape respekt for at mennesker er forskjellige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) og bidra til at elevene utvikler «respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Den norske skolen skal altså fremme visse holdninger. I denne sammenheng er det interessant å undersøke hvordan ungdomsskolelærere forholder seg til sine egne holdninger i undervisningen.

Videre er oppgavens problemstilling relevant i samfunnsfag (SAF01-04), blant annet fordi mange av temaene som skal undervises i dette faget er svært holdningsladede. Under *Fagets relevans og sentrale verdier* kommer det spesielt godt frem dette mulige dilemmaet om hvorvidt man som samfunnsfaglærer kan, bør eller skal påvirke elevenes holdninger eller ikke. Her står det nemlig at faget skal bidra til å «bygge opp under holdninger og verdier som

toleranse, likeverd og respekt» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), og altså påvirke elevene i en bestemt retning når det kommer til disse holdningene og verdiene. Samtidig står det at samfunnsfaget skal bidra til at elevene selv kan «påvirke sitt eget liv og framtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), noe som peker i retning av en mindre førende undervisning. Jeg anser det derfor som svært relevant å undersøke hvordan formålet med samfunnsfagundervisningen kan påvirke hvordan norske ungdomsskolelærere forholder seg til egne holdninger i samfunnsfag. I delkapittel 2.6. kommer jeg nærmere tilbake til dette.

## **1.5. Oppgavens oppbygning**

Oppgaven består av fem kapitler. I første kapittel har jeg presentert oppgavens problemstilling, samt begrunnet dens relevans og aktualitet. Andre kapittel tar for seg relevant teori og tidligere forskning. I tredje kapittel presenteres metodiske valg og refleksjoner rundt validitet, reliabilitet og overførbarhet, samt etiske refleksjoner. I fjerde kapittel legger jeg frem og diskuterer funnene mine, ved å trekke inn teori og tidligere forskning. Det femte kapitlet, avslutningen, har som formål å oppsummere oppgaven, og løfte frem relevante didaktiske implikasjoner.

## **2. Teori og tidligere forskning**

I dette kapitlet presenterer jeg relevant teori og tidligere forskning, som jeg videre vil bruke i analyse- og diskusjonskapitlet. Det er begrenset hva som finnes av forskningslitteratur om hvordan lærere reflekterer rundt holdninger og deres potensielle innvirkning på undervisningen innenfor rammen av den norske samfunnsfagsdidaktikken. Internasjonalt finnes det dog noe forskning på dette, og jeg vil derfor benytte meg av denne internasjonale forskningen, og undersøke hvorvidt, og i så fall hvordan, denne kan benyttes i den norske konteksten.

### **2.1. Holdninger**

Begreper som holdningsskapende arbeid, holdningsutvikling og holdningsdanning dukker opp i både pedagogisk og samfunnsfagsdidaktisk litteratur. Holdningsundervisning er nemlig noe som skjer implisitt i alle fag, «både gjennom undervisningstema, undervisningsmåtar og deltakarane sine veremåtar» (Hunnes, 2015, s. 130). Som nevnt innledningsvis, vil jeg i denne oppgaven hovedsakelig benytte Hunnes (2015) sin definisjon av holdninger, som plasserer holdninger som et mellomnivå mellom verdier og handlinger. I analysedelen vil jeg også

benytte informantenes egne definisjoner av holdninger. Men i dette kapittelet vil jeg nå belyse hvordan andre pedagoger og samfunnsfagdidaktikere ser på holdninger i undervisningen.

I likhet med Hunnes (2015), knytter Jostein Sæther (1997) holdninger opp mot verdier. Den første karakteristikken Sæther (1997) gir av holdninger, er at de, i motsetning til verdier, har et holdningsobjekt. Altså at man har holdninger «til noko eller nokon» (Sæther, 1997, s. 17), mens verdier ikke har en slik spesifikk referanse og avgrensning. Videre knytter Sæther (1997) holdninger til normer. Han definerer normer som «rettleiande handlingsreglar eller handlingsprinsipp», og forklarer at holdninger og normer har den likhet at de er rettet mot noe eller noen på en mer konkret måte enn verdier. Men videre kan vi ha en holdning til verdier og normer. For den andre karakteristikken av holdninger, som Sæther (1997, s. 17) trekker frem, er nettopp at det refererer til en vurdering: «Det ein har holdningar til, blir vurdert som negativt eller positivt». Liknende definerer Dag Fjeldstad (2011, s. 33) holdninger som «en mental følelse om ideer, personer, objekter, situasjoner og/eller relasjoner». Fjeldstad (2011, s. 33) legger vekt på at holdninger kan endres over tid, da holdninger trolig ikke er «så dypt rotfestet som verdier». Holdninger er antagelig preget av enda mindre stabilitet hos elever i ungdomsskolealder, enn i befolkningen for øvrig, fordi ungdom i begynnelsen av tenårene er i utvikling (Fjeldstad, 2011, s. 33). Dette er en av grunnene til at det er spesielt interessant å undersøke akkurat ungdomsskolelærere, og hvordan deres holdninger kan ha en innvirkning på samfunnsfagundervisningen.

Holdninger er en sentral del av skolens dannelsesmandat, som går ut på at skolen skal overføre bestemte holdninger, verdier, ferdigheter og kunnskaper fra en generasjon til neste (Hunnes, 2015, s. 126). Skolens dannelsesmandat står oppført som en del av den overordnede delen av læreplanen, og stadfester blant annet at «[a]lle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Enkelte pedagoger og samfunnsfagdidaktikere stiller seg noe kritiske til dette, da læreplanen er et politisk dokument, som har stor påvirkningskraft på undervisningen, og derfor elevene, da den legger tydelige føringer for hvilke kunnskaper, ferdigheter, holdninger, og verdier som skal fremmes. For eksempel kan samfunnsfaget fremstille enkelte «økonomiske, politiske og kulturelle strukturer som riktige, naturlige og gode» (Børghaug, 2005, s. 173). Steinar Bøyum (2020) kaller dette for en *styrende undervisning*, og setter dette i motsetning til en *ikke-styrende undervisning*. Om undervisningen er styrende eller ikke, handler ikke nødvendigvis om hvilke metoder en bruker, men heller om hva som er målet med undervisningen (Bøyum, 2020, s. 71). I denne

sammenheng påpeker Dag Fjeldstad og Rolf Mikkelsen (2008) at man som lærere bør være bevisste på hvem som har definisjonsmakt og bestemmer hva som defineres som gyldig og ønskelig kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger.

## 2.2. Nøytralitet

Hvorvidt samfunnsfaglærere bør være åpne om egne holdninger eller ikke, er tett knyttet til spørsmålet om nøytralitet. Innenfor samfunnsfagsdidaktikken er det stor uenighet om det i det hele tatt er mulig å være nøytral i samfunnsfagundervisningen. Mange ser nemlig på nøytralitet som en umulighet (se for eksempel Freire, 2003, og Shor, 1992). Samtidig ser flere på nøytralitet som et ideal, og fremmer nøytralitet som en norm i undervisningen (se for eksempel Hess & McAvoy, 2015). Det er verdt å merke seg at det ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende å se på nøytralitet som en umulighet og å se på nøytralitet som et mål. På den ene side kan man argumentere for at selv om noe er umulig, er det likevel mulig å strekke seg etter det som et ideal. På den andre side, kan en argumentere for at det er uhensiktsmessig med et umulig ideal, og at man heller bør finne oppnåelige tilnærminger.

Før jeg går videre inn i denne diskusjonen, ser jeg det som fordelaktig å gi en definisjon på hva som kan legges i begrepet *nøytralitet*, da dette er et begrep med flere mulige definisjoner og meningsinnhold. For eksempel definerer John J. Furlong og William J. Carroll (2008, s. 158) nøytralitet som “the practice of taking no position on an issue or issues, for some significant period of time”. Dette er en definisjon som fordrer at læreren er passiv. Andre, som for eksempel John Elliott (1973), mener at lærerens nøytralitet ikke trenger, og i enkelte tilfeller heller ikke bør, inneholde en slik passivitet. Elliot (1973) mener at lærere burde søke en type nøytralitet han kaller *procedural neutrality*, som går ut på at læreren skal gi like mye vekt til likeverdige argumenter.

En av dem som mener at nøytralitet i samfunnsfagundervisningen er en umulighet, er Freire (2014). Han argumenterer for at lærere heller enn å innta en «nøytral posisjon», bør være åpne med elevene om sine personlige politiske synspunkter og holdninger (Freire, 2014). Dette kaller Freire (2014) *den retningsbestemte rollen (the directional role)*. Motsatsene til dette er *den manipulerende rollen (the manipulative role)* og *den autoritære rollen (the authoritarian role)* (Freire, 2014). I motsetning til den manipulative rollen, søker ikke den retningsbestemte rollen å manipulere eller indoktrinere. Videre innebærer den retningsbestemte rollen autoritet, men skiller seg fra en autoritær rolle, da denne autoriteten er demokratisk. Ira Shor (1992) beskriver denne «demokratiske autoriteten» (s. 156) slik:

The teacher leads and directs the curriculum, but does so democratically with the participation of the students, balancing the need for structure with the need for openness. The teacher brings lesson plans, learning methods, personal experience, and academic knowledge to class but negotiates the curriculum with the students and begins with their language, themes, and understandings. (Shor, 1992, s. 16).

Retningsbestemte lærere er åpne om egne holdninger og idealer, samtidig som de tillater og respekterer elevenes varierende idealer og holdninger (Freire, 2014; Mathé, 2018). Selv sier Freire (2014, s. 65) at han har “no right whatsoever to impose my preferences for the political party I support”, men at han har “a duty to tell them what that party is”. Dette overensstemmer i stor grad med Elliots *procedural neutrality*, som går ut på at lærere kan være åpne om egne holdninger, så lenge man sikrer at alternative posisjoner er like tilgjengelige for elevene, og at elevene ikke forveksler lærerens utsagn som privatperson og med lærerens utsagn som underviser (Elliot, 1973, s. 64). Samtidig er ikke Elliot (1973) overbevist om at det alltid er lurt som samfunnsfaglærer å være åpen om egne holdninger. Han argumenterer for at dette er en empirisk, og ikke en logisk, avgjørelse, som bør tas på bakgrunn av hva læreren mener er pedagogisk fornuftig, og hvordan lærere-elev interaksjonen på den enkelte skole er (Elliot, 1973, s. 64).

Hess og McAvoy (2015, s. 194-202) fant i sine studier at lærere i praksis forholdt seg til spørsmålet om åpenhet og nøytralitet på tre ulike måter: *hensiktsmessig tilbakeholdenhet (Purpuseful Withholding)*, *periodevis åpenhet (Occasional Disclosure)*, og *politisk lekkasje (Political Seepage)*. Hensiktsmessig tilbakeholdenhet viser til lærere som bevisst ikke er åpne om egne holdninger, mens periodevis åpenhet viser til lærere som tidvis er åpne om egne holdninger med elevene sine (Hess & McAvoy, 2015, s. 194-197). Politisk lekkasje viser til lærere “who believe that they should not explicitly state their views to students but whose political opinions nevertheless “seep” or “spill” into the classroom” (Hess & McAvoy, 2015, s. 199).

Judith Everington har gjennomført en rekke studier som undersøker hvorvidt religionslærere er åpne om egne holdninger. Everington (2012, s. 348; 2016, s. 184) fant blant annet at å være åpen om seg selv som lærer, var en viktig del av det å være en profesjonell lærer, for mange religionslærere. Religionslærerne fortalte blant annet at de var åpne om seg selv og egne holdninger for å gjøre undervisningen mer relevant, ekte og interessant for elevene (Everington, 2016, s. 181). Videre trakk religionslærerne frem at de var åpne, og brukte

personlige opplevelser, for å hjelpe elever med å forstå og tolke religiøse begreper eller konsepter (Everington, 2012, s. 348-349). Lærerne forsøkte da å bruke sine egne erfaringer som en bro mellom elevenes verden og den religionen de studerte (Everington, 2012, s. 349). En tredje begrunnelse lærerne i Everington (2012) sin studie ga for at de var åpne med elevene sine om egne holdninger, var at det kunne bidra til at elevene selv turte å være åpne om sine holdninger, og at de ved å være åpne dermed kunne bidra til et trygt klasserom, preget av tillit og åpenhet (s. 348). I denne oppgaven vil det være relevant å undersøke om samfunnsfaglærere gir noen av de samme begrunnelsene som religionslærerne i Everington sine studier for hvorfor de eventuelt utøver periodevis åpenhet.

I motsetning til Freire (2014) og lærerne i Everingtons studier, mener McAvoy og Hess (2013) at samfunnsfaglærere bør være tilbakeholdne med å dele personlige holdninger med klassen. De mener altså at samfunnsfaglærere helst bør utøve hensiktsmessig tilbakeholdenhet. Hess og McAvoy (2015) argumenterer for at det kan oppstå et dilemma mellom samfunnsfaglærerens ansvar for nøytralitet, og deres ansvar for å forberede elever på et liv som demokratiske medborgere. Dette dilemmaet kaller de *den politiske undervisningens paradoks (the political education paradox)* (Hess & McAvoy, 2015, s. 4). Ifølge Hess og McAvoy (2015) kan samfunnsfaglærere møte på en rekke utfordringer når det kommer til undervisning om politikk, hvorav en av de største utfordringene er å anslå “where political education ends and partisan proselytizing begins.” (s. 4). Som samfunnsfaglærer skal man fremme demokrati og medborgerskap, men man skal ikke presse på partiske holdninger. Dette tyder på at McAvoy og Hess (2013), i likhet med Freire (2014), er imot at lærere inntar en manipulativ rolle, der de forsøker å indoktrinere elevene. I likhet med Freire (2014), mener også Hess og McAvoy (2015) at samfunnsfagundervisningen ikke kan være nøytral, siden “the political classroom is undergrinded by values that promote a particular view of democratic life” (s. 4). Men i motsetning til Freire (2014), argumenterer McAvoy og Hess (2013) for at samfunnsfaglærere som en følge av dette bør være varsom med å uttrykke sine personlige holdninger i klasserommet.

Samtidig kan man innvende at selv om lærere ikke er eksplisitt åpne om egne holdninger i samfunnsfagundervisningen, kan måten læreren legger frem ulike temaer på antyde hvilke holdninger, verdier og meninger læreren innehar (Journell, 2017, s. 349). For å unngå dette, argumenterer Hess og McAvoy (2015) for at samfunnsfaglærere bør jobbe for å fremme et mangfold av meninger, ved å sørge for at det er rom for ulike perspektiver i klasserommet. Dette helst ved å unngå personlige holdninger. Men dersom lærerne likevel er åpne om egne



holdninger, mener McAvoy og Hess (2013, s. 42) at de bør sørge for at deres stemme kun er en av mange, og at den ikke er “presented or viewed as the dominant, or “correct”, view”. Dette stemmer i stor grad overens med Elliots (1973) *procedural neutrality*.

Det kan altså virke som om mange av pedagogene og samfunnsfagsdidaktikerne som mener at nøytralitet ikke er mulig, tar utgangspunkt i definisjonen som Furlong og Carroll (2008) har lagt til grunn, som fordrer passivitet. I denne oppgaven vil også jeg bruke definisjonen til Furlong og Carroll (2008). Dette skiller jeg altså fra *procedural neutrality*, som gir lærerne mulighet til å fortelle om sine egne preferanser, så lenge de legger frem likeverdige argumenter for «den andre siden», og er tydelig på at det er *personlige* preferanser (Elliot, 1973). For enkelthetskyld vil jeg videre i oppgaven referere til *procedural neutrality* som å være *balansert*, da jeg anser dette som en anstendig oversettelse av begrepet.

En av grunnene til at jeg har valgt å oversette *procedural neutrality* til balansert, er fordi jeg ble inspirert av Diana Hess (2004). Hess (2004) skiller nemlig mellom fire tilnærminger til kontroversielle temaer: 1) *benektelse*, 2) *privilegium*, 3) *unngåelse*, og 4) *balanse*. Her bruker Hess (2004) begrepet balanse om måten hun mener lærere bør fremstille kontroversielle temaer, nemlig ved å ta sikte på å sikre at ulike sider av en sak får en god og rettferdig fremstilling. Hess (2004) bruker begrepet balansert i sammenheng med kontroversielle temaer, mens jeg i denne oppgaven vil bruke begrepet i en bredere sammenheng, slik Elliot (1973) bruker begrepet *procedural neutrality*.

Til slutt i dette delkapittelet om nøytralitet, vil jeg skille mellom åpne og lukkede problemstillinger. Dette handler om hvorvidt et tema er “a matter of controvercy or has been decided” (Hess & McAvoy, 2015, s. 161). Diana Hess (2009) definerer *åpne problemstillinger (open issues)* som problemstillinger der det kan inntas flere enn én rasjonell eller rimelig posisjon. Hess og McAvoy (2015) argumenterer for at alle rasjonelle og rimelige posisjoner fortjener å bli hørt, når det undervises om slike åpne problemstillinger. Samtidig gjør ikke det at en problemstilling er åpen, at alle mulige argumenter knyttet til problemstillingen holder vann (Journell, 2021). En av lærerens viktigste roller er derfor å være “curricular gatekeepers” (Thornton, 1989, s. 4). Læreren må bestemme hva som er mest fornuftig å bruke tid på i samfunnsfagundervisningen, da lærere ikke har tid til å diskutere alle mulige problemstillinger som dukker opp i løpet av tiden man er på skolen, og samtidig få dekket alle læreplanmålene (Thornton, 1989; Journell, 2021). Hess og McAvoy (2015) argumenterer for at lærere bør unngå diskusjon rundt *lukkede problemstillinger (settled*

*issues*); problemstillinger som ikke er oppe for debatt i samfunnet, og heller ikke bør være det i klasserommet. Et eksempel på en slik lukket problemstilling er hvorvidt kvinner skal ha rett til å stemme ved valg. Lærere bør heller påpeke urimeligheten av konkurrerende påstander til lukkede problemstillinger (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2015; Journell, 2021). Dette skillet mellom åpne og lukkede problemstillinger kan ved første øyekast virke enkelt og greit, men i praksis kan lærere møte på mange utfordringer når det kommer til hvordan de bør møte elevenes argumenter og holdninger (Journell, 2021).

### **2.3. Informasjonskontroll og tilskrevne representasjoner**

For noen lærere er det vanskeligere å innta en nøytral posisjon enn for andre. Erving Goffman (1959) bruker begreper fra dramaturgien for å forklare sosialt samspill. I skolen inntar man, ifølge Goffmans (1959) termer, ulike roller som lærere og elever, og klasserommet og undervisningens fysiske og digitale kontekst kan forstås som kulisser. Mens enkelte lærere kan velge hvilken rolle de ønsker å innta i klasserommet, og har kontroll på kulissene og hvordan disse oppfattes, mangler andre denne informasjonskontrollen (Goffman, 1959). Marjan Nadim (2019) skriver om hvordan religiøse og etniske minoriteter får tilskrevet representasjoner i media, og jeg vil argumentere for at dette er relevant også i skolesammenheng. Dette er noe jeg ser i min empiri, og som støttes av forskning i norsk skolekontekst (se for eksempel Vassenden & Andersson, 2011, og Myrebøe, 2021).

Ifølge Nadim (2019, s. 233-234) handler etnisk og religiøs identitet om både *self-identification*, altså hvordan en identifiserer seg selv som et medlem av en spesifikk gruppe, og *ascription*, som er hvordan andre identifiserer og tilskriver en person rollen som et medlem av en spesifikk gruppe. Begreper som mangfold og etnisitet er vage og flertydige begreper, som ofte brukes deskriptivt (Lund, 2017, s. 31), og hvor grensene gjerne defineres utfra hva som blir ansett som sosialt relevante forskjeller. Ikke alle får bestemme hvordan de blir kategorisert (Nadim, 2019, s. 234). Ytre markører, som hudfarge, kan altså føre til at lærer og elever automatisk blir kategorisert og tilskrevet etniske og religiøse identiteter, uavhengig av hvordan læreren eller eleven forstår sin egen tilhørighet (Nadim, 2019, s. 234). Videre kan personer bli tilskrevet rollen som representant for denne etniske gruppen, og bli redusert til denne rollen. Dette kalles essensialisme, og vil si at ett trekk, som hudfarge, etnisitet, eller religiøs bakgrunn, blir avgjørende for hvordan identiteten til en person defineres, og personen reduseres til dette ene trekket (Nadim, 2019, s. 234-5). Dette kan skje på grunnlag av ytre markører, som hudfarge eller bruk av religiøse plagg, som hijab, og kan føre til at lærere og

elever blir tilskrevet en grupperepresentasjon, uavhengig av hvordan de identifiserer seg selv (Nadim, 2019). Hvis en person videre opplever å bli tvunget inn i en rolle hvor de forventes å representere «sin gruppes» gitte synspunkter, betegnes dette som *representasjonens forbannelse* (Midtbøen & Steen-Johnsen, 2016). En slik grupperepresentasjon står i motsetning til en individuell representasjon, som tillater at individets mangfoldige identitet, med ulike erfaringer og interesser, anerkjennes (Nadim, 2019, s. 235).

For eksempel kan en lærers bruk av et smykke med et kors på, påvirke hennes samfunnsundervisning om et kontroversielt og sensitivt tema som abort. Elever kan tillegge læreren visse holdninger, som kan føre til at enkelte elever ikke tør å uttale seg om egne holdninger, i frykt for å gå på tvers av lærerens (antatte) holdninger. På denne måten kan en ytre markør føre til at læreren blir tilskrevet en grupperepresentasjon, og ikke fremstår nøytral som underviser. Dette kan gjøre undervisning om kontroversielle og sensitive temaer utfordrende.

## **2.4. Kontroversielle og sensitive temaer**

Flere av temaene som inngår i samfunnsfag på ungdomsskolen kan kategoriseres som kontroversielle. Kontroversielle temaer er temaer som ikke har ett entydig svar, og hvor ulike personer eller grupper ender med ulike konklusjoner på grunnlag av ulike verdisyn (Andresen, 2020, s. 153). Siden kontroversielle temaer ikke har et entydig svar, er det spesielt interessant å undersøke om samfunnsfaglærere er åpne om egne holdninger knyttet til slike temaer. Det er også interessant å undersøke hvordan lærere forholder seg til kontroversielle temaer i samfunnsfagundervisningen, fordi dette gjerne er holdningsladede temaer, som både lærer og elever kan ha sterke meninger og følelser knyttet til (Journell, 2017).

En form for kontroversielle temaer som i denne sammenheng kan være ekstra utfordrende, er kontroversielle identitetstemaer (*controversial identity issues*). Dette er kontroversielle temaer som “implicate students’ identities” (Journell, 2017, s. 339). Kontroversielle identitetstemaer er gjerne sensitive temaer, som vil si at «de lett kan forårsake følelser som ubehag, fornærmelse og sinne» (Goldschmidh-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 14). Noen temaer i samfunnsfagundervisningen er altså kontroversielle og sensitive, mens andre kan være kontroversielle uten å være sensitive, eller sensitive uten å være kontroversielle (Sætra, 2020). Det kan også variere innad i en klasse, hvem som opplever ulike temaer som kontroversielle og sensitive (Goldschmidh-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 14).

Forskning på kontroversielle temaer i undervisning tyder på at hvem læreren er, har stor betydning for hvordan undervisningen om temaet blir (Cassar, Ooserheert og Meijer, 2021). Undervisning om, og diskusjon rundt, kontroversielle temaer kan være en planlagt del av samfunnsfagundervisningen, men ofte oppstår det mer sporadisk, uplanlagt og autentisk i klasserommet (Cassar, Ooserheert og Meijer, 2021). Når samfunnsfaglærere adresserer kontroversielle temaene uten å planlegge dette på forhånd, blir hvem læreren er spesielt avgjørende (Cassar, Ooserheert og Meijer, 2023, s. 24). Empiri fra Nederland og andre europeiske land, viser at lærere i disse tilfellene er bevisste og oppmerksomme både på elevene deres og seg selv, og at de velger å handle utfra det de i øyeblikket anser som mest fornuftig (se for eksempel Cassar, Ooserheert og Meijer, 2023, s. 24, og Roefs m.fl., 2021, s. 20).

#### **2.4.1. Elevsammensetning, kontekst og ubehag**

Undervisning om kontroversielle, sensitive og holdningsladede temaer kan føre til at lærere og elever føler på ubehag (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022). Mange lærere vegrer seg for å undervise om slike temaer, da det å «åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, kan oppleves utrygt» (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94). Samtidig argumenterer flere pedagoger og samfunnsfagsdidaktikere for at det kan være lurt å omfavne dette ubehaget i undervisningen. Begrepet *ubehagets pedagogikk* (*pedagogy of discomfort*) ble introdusert av Megan Boeler i 1999, og senere videreutviklet til et pedagogisk rammeverk (Røthing, 2019). En sentral tanke innenfor ubehagets pedagogikk er at «ubehag kan forstås som en ressurs», og som en forutsetning for utvikling av demokratisk dannelse og kritisk tenkning (Røthing, 2019, s. 44). Ifølge ubehagets pedagogikk er det derfor viktig at lærere klarer å motstå fristelsen til å unngå ambivalens og ubehag i samfunnsfagundervisningen. Ubahagets pedagogikk søker, i tråd med den norske læreplanen, å være antirasistisk og antidiskriminerende, ved å blant annet behandle og utfordre maktforhold (Zembylas, 2010).

Å sette seg inn i, og forsøke å forstå, andres perspektiv kan bidra til å redusere “stereotyping and negative judgement of other groups” (Sandahl, 2022, s. 3). Perspektivtaking kan altså benyttes som en metode i arbeidet med elevers dannelse, og bidra positivt i undervisning om kontroversielle og sensitive temaer. Martha Ritter (2018) fant i sin studie, der hun observerte rasistiske og innvandreriendtlige holdninger blant elever på en ungdomsskole i USA, at en fruktbar måte å få elevene til å vise forståelse og empati var ved bruk av personlige narrativ. Ved å bruke personlige narrativ støttet læreren elevenes refleksjon og kritiske tenkning.

Læreren gjorde det lettere for elevene å forstå andres perspektiv ved å “put a human face on an abstract issue” (Ritter, 2018, s. 22). I Ritter (2018) sin studie ble det brukt videoeksempler, mens andre lærere bruker seg selv som eksempel, for å vise elevene et annet perspektiv.

Ifølge Utdanningsdirektoratets rapport *Å undervise i kontroversielle tema* (2017, s. 18), finnes det tilfeller der det er fordelaktig som lærer å dele personlige erfaringer, da dette «kan tilføre ny informasjon om et tema og bidra til at elevene får økt forståelse og andre perspektiver». Ifølge rapporten er det viktig som lærer å reflektere over egne holdninger, verdier og overbevisninger, og hvordan disse kan påvirke undervisningen og samhandlingen med elevene. En viktig del av denne prosessen handler om å finne en balanse mellom «det private og det offentlige» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18).

Ikke bare læreren, men også elevsammensetning og kontekst kan ha betydning for hvordan ubehag settes i spill i samfunnsfagundervisningen (Ahmed, 2004). Silje Andresen (2020) beskriver klasserommet som en dynamisk arena, der læreren møter elever med ulik kompetanse, bakgrunn, engasjement og konsentrasjon. Elevsammensetningen på skolene er blitt stadig mer mangfoldig, og den økte heterogeniteten fører til at «politiske, etniske og religiøse skillelinjer synliggjøres og forhandles om i alle klasserom» (Andresen, 2020, s. 152). Skolen er med andre ord en arena der ulike holdninger og verdier brynes på hverandre (Andresen, 2020, s. 152).

Ifølge Tonje Myebøe (2021) er det viktig at elevsammensetning og kontekst tas i betraktning i holdningsskapende arbeid. Hvilke temaer som oppleves som ubehagelig kan variere fra klasse til klasse (Johannessen & Røthing, 2022). Tidligere forskning har pekt på at islam kan være et tema som både elever og lærere forbinder med usikkerhet og ubehag (Ahmed, 2004; Johannessen & Røthing, 2022). Ifølge Johannesen og Røthing (2022, s. 10) kan for eksempel jenter med muslimsk bakgrunn forstås som ekstra utsatte i klasserommet, «på grunn av sin tilhørighet til en religiøs minoritet, samt i kraft av å være nettopp jenter med en slik tilhørighet». Samtidig viser Johannessen og Røthing (2022) at dette varierer med elevsammensetning og kontekst. De viser til klasseromsobservasjon og intervju med elever, der de så at muslimske jenter i en heterogen klasse ikke fremsto som en minoritet og heller ikke fremtrådte som spesielt utsatte i en klasseromsdiskusjon om islam (Johannesen & Røthing, 2022, s. 10-11).

I denne oppgavens sammenheng er det derfor interessant å undersøke om elevsammensetningen og konteksten på den enkelte skole, og i den enkelte klasse, fører til at

samfunnsfaglærere forholder seg til egne holdninger på ulike måter. Påvirker elevsammensetning, kontekst og ubehag hvilke temaer lærerne fokuserer på i samfunnsfagundervisningen, og hvordan disse temaene legges frem?

## 2.5. Profesjonalitet

Ifølge Myrebøe og Røthing (2021, s. 67) er lærernes autonomi, og deres bruk av skjønn knyttet til elevsammensetning og kontekst, en vesentlig del av lærernes profesjonalitet. Lærere har, som en del av sin profesjon, et handlingsrom til å selv avgjøre hva de vil gjøre i undervisningen, innenfor visse rammer (Bøyum, 2020). Bøyum (2020, s. 104) omtaler denne autonomien som et privilegium, og ifølge Peder Hauge og Sølvi Mausethagen (2019, s. 30) er dette «viktig for å kunne tilpasse yrkesutøvelsen best mulig til elevgruppen og de lokale forholdene på den enkelte skole». For streng styring, og for lite autonomi, kan svekke lærerprofesjonen, samtidig som for mye autonomi kan «vere ei byrde» (Bøyum, 2020, s. 104), som krever mye av den enkelte lærer. Som nevnt innledningsvis, kan en argumentere for at samfunnsfaglærernes autonomi er blitt enda større med den nye læreplanen i samfunnsfag, fordi de vagere formulerte kompetansemålene gir lærerne større spillerom (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020).

En mulig motvekt til lærernes autonomi, er deres profesjonelle læringsfellesskap. Louise Stoll og hennes kollegaer (2006) definerer profesjonelle læringsfellesskap (*professional learning community*) som «en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom en vedvarende, refleksiv, samarbeidende, inkluderende, læringsfremmende og utviklingsorientert prosess» (oversatt i Aas & Vennebo, 2021, s. 14). Viktigheten av profesjonelle læringsfellesskap understrekes i overordnet del av læreplanverket, der det under kapittel 3.5. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling, blant annet står følgende:

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. [...] God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og

etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

Som Hauge og Mausestaden (2019, s. 40-41) påpeker, kan kollegaer, gjennom diskusjon og samarbeid, være «en sentral kunnskapskilde for lærere».

Ifølge Aldenmyr (2010, s. 74) kan en autentisk undervisning, der læreren er åpen og gir uttrykk for egne følelser og holdninger, true muligheten for å innta en profesjonell rolle. Imidlertid fant Myrebøe (2021, s. 383) at læreres åpenhet og bruk av personlig bakgrunn, kan brukes som et verktøy i undervisningen, og være en viktig del av skolens holdningsskapende arbeid, også på et profesjonsnivå. Videre argumenterer Frøydis Oma Ohnstad (2014, s. 244) for at det å opptre profesjonelt som lærer «tar utgangspunkt i faglig kunnskap og praktiske ferdigheter, så vel som personlige egenskaper, verdier og holdninger». Innenfor religionsdidaktikken, fant også Everington (2012, s. 348; 2016, s. 184) at det å være åpen om seg selv som lærer, var en viktig del av det å være en profesjonell lærer, for mange religionslærere.

## 2.6. Skolens formål

Hvorvidt, og i hvilken grad, lærerne ønsker at deres holdninger skal påvirke samfunnsfagundervisningen, kan variere utfra deres tanker om hva som er formålet med undervisningen. Gert Biesta (2009) argumenterer for at utdanning gjerne har tre ulike funksjoner og formål. Disse kaller han *qualification*, *socialisation* og *subjectification* (heretter kvalifisering, sosialisering og selvstendigjøring). *Kvalifisering* viser til hvordan skolen har som formål å sørge for at elever sitter igjen med kunnskap, ferdigheter og forståelse (Biesta, 2009, s. 39). Dette handler blant annet om hvordan skolen skal gi elevene de kvalifikasjonene de trenger for å klare seg i arbeidslivet. Med *sosialisering* viser Biesta (2009, s. 40) til hvordan skolen skal bidra til å gjøre elever til “members of and part of particular social, cultural and political ‘orders’”. I likhet med Shor (1992) og Freire (2014), mener Biesta (2009, s. 40) at “education is never neutral but always represents something”. Ifølge Biesta (2009) kan denne sosialiseringen foregå bevisst og eksplisitt i undervisningen, men også underbevisst og implisitt som en del av skolens “hidden curriculum” på godt og vondt:

Through its socializing functions education inserts individuals into existing ways of doing and being and, through this, plays an important role in the continuation of

culture and tradition – both with regard to its desirable and its undesirable aspects.  
(Biesta, 2009, s. 40).

Det tredje formålet med undervisningen, *selvstendigjøring*, går ut på at skolen skal bidra til at elever blir mer selvstendige og autonome i deres tenkning og handling (Biesta, 2009, s. 40). Ifølge Biesta (2009) kan skolens selvstendigjøringsfunksjon “best be understood as the opposite of the sozialisering function” (Biesta, 2009, s. 40). Denne motsetningen mellom skolens sosialisering- og selvstendigjøringsfunksjon, kan, som nevnt innledningsvis, sees i den overordnede læreplanen og under *Fagets relevans og sentrale verdier* i samfunnsfag (SAF01-04). Som en del av skolens sosialiseringformål, skal samfunnsfagundervisningen ha tydelige normative føringer når det kommer til enkelte holdningsladede temaer, som demokrati, likestilling, menneskerettigheter, toleranse og antirasisme (Biesta, 2009; Hunnes, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig skal skolen, som en del av sitt selvstendigjøringsformål, sørge for at elever tar selvstendige valg, noe som peker i en retning av en mindre førende undervisning (Biesta, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2020). Her er altså skillet mellom en styrende og en ikke-styrende undervisning relevant (Bøyum, 2020).

### 3. Metode

I dette kapittelet ønsker jeg å gi en åpen og transparent fremstilling av studiens forskningsprosess. Dette vil jeg gjøre ved å utype hvordan jeg har gått frem for å samle, tolke og systematisere empirien som bidrar til å belyse og besvare problemstillingen min:

*Hvordan erfarer og forstår ungdomsskolelærere egne holdningers innvirkning på samfunnsfagundervisningen?*

Jeg vil redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt, for så å reflektere over hvilke implikasjoner dette har hatt for studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet. Deretter vil jeg gjennomgå relevante etiske betraktninger.

#### 3.1. Kvalitativt forskningsdesign

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign, da jeg anså dette som det mest egnede for å besvare oppgavens problemstilling. To sentrale fordeler med en kvalitativ tilnærming er fleksibilitet og åpenhet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Siden jeg har en utforskende problemstilling, der jeg er interessert i å undersøke lærernes perspektiv, var det en fordel å kunne være åpen og mottagelig for uforutsette svar, og å spontant kunne utforske disse



uforutsette svarene i dybden. En kvalitativ tilnærming gir nemlig muligheten til å gå i dybden på et mindre utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 197), noe jeg ønsker å gjøre i denne masteroppgaven.

### **3.2. Populasjon og utvalg**

Populasjonen jeg ønsket å undersøke i denne oppgaven er samfunnsfaglærere som jobber på ungdomsskoler i en by på Østlandet. For å sikre informantenes anonymitet, vil jeg ikke navngi byen, men heretter referere til gjeldende by som «byen» eller «kommunen». Som i de fleste andre byer er det også i denne byen store variasjoner i befolkningen. I mitt utvalg ønsket jeg å få frem noe av denne bredden, og rekrutterte derfor ungdomskolelærere fra tre ulike deler av byen.

Jeg benyttet meg i hovedsak av et bekvemmelighetsutvalg for å rekruttere informanter. Bekvemmelighet var også årsaken til at jeg valgte den gitte byen, da jeg allerede hadde kjennskap til enkelte lærere i denne kommunen. Bekvemmelighetsutvalg er en metode som er utsatt for mye kritikk, og som ikke bør benyttes dersom den eneste grunnen til at en rekrutterer de gitte informantene er fordi de er lett tilgjengelige (Rapley, 2016, s. 341). Likevel anså jeg dette som den mest hensiktsmessige utvalgsmetoden i denne oppgaven. Dette fordi det viste seg å være vanskelig å få tilgang til informanter uten å kontakte den enkelte lærer direkte, og fordi det var utfordrende å finne kontaktinformasjon til lærere, da det ikke fantes noen offentlig oversikt over hvilke lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomsskoler i kommunen. Jeg benyttet meg derfor av bekjentskapet jeg allerede hadde til ungdomskolelærere i byen, i tillegg til at jeg tok kontakt med bekjente av bekjente, det vil si ved hjelp av snøballmetoden (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43).

I tillegg til å benytte meg av bekvemmelighetsutvalg, anvendte jeg et kriteriebasert utvalg, der det viktigste kriteriet var at lærerne jeg rekrutterte underviste i samfunnsfag på ungdomsskolenivå i byen jeg hadde valgt meg ut på Østlandet (Gleiss & Sæther, 2021). Videre forsøkte jeg også å rekruttere omtrent likte mange menn og kvinner. I utgangspunktet ønsket jeg å rekruttere informanter fra to ungdomsskoler som hadde nokså ulike elevsammensetninger, da jeg hadde en hypotese om at elevdemografi og lærernes tolkning av elevenes holdninger kunne påvirke hvordan lærere forholdt seg til egne holdninger i samfunnsfagundervisningen. Jeg startet derfor med å rekruttere fire lærere fra en ungdomsskole fra den ene siden av byen, som ligger på øvre halvdel blant ungdomsskolene i kommunen når det kommer til antall elever med innvandrerbakgrunn, og nedre halvdel når

det kommer til elevenes foreldres sosioøkonomiske status. Siden jeg hadde kjennskap til flere lærere i denne delen av byen, var jeg derfor her bevisst på hvem jeg rekrutterte, og at disse informantene representerte det jeg oppfattet som et mangfold av politiske og personlige holdninger. Jeg spurte fire lærere om å delta, hvorav samtlige meldte seg villige til å delta. En av dem trakk seg imidlertid senere, da jobbmengde førte til at hen ikke lenger hadde kapasitet til å prioritere å stille til intervju.

Videre forsøkte jeg å rekruttere fire lærere fra en annen skole, som ligger på den andre siden av byen, og på motsatt side av statistikken når det kommer til elevsammensetning. Dessverre fikk jeg ikke tilgang til like mange informanter på denne skolen. Jeg gjennomførte ett intervju med en ungdomsskolelærer jeg hadde kjennskap til fra før, og benyttet meg videre av snøballmetoden, ved at denne informanten videreformidlet prosjektet og spurte sine kollegaer som underviste samfunnsfag om de kunne tenke seg å delta (jf. Gleiss & Sæther, 2021). Dessverre fikk jeg ikke svar fra noen av dem. Deretter sendte jeg mail til rektor ved tre av ungdomsskolene som ligger i geografisk nærhet, uten å få svar fra noen av dem heller. Siden det ikke var mulig å finne informasjon om hvem som underviser i samfunnsfag på ungdomsskolenes nettsider, benyttet jeg meg av bekjentes bekjentskap, og fikk slik kontaktinformasjon til fem ungdomsskolelærere som jobbet på skoler i geografisk nærhet. Tre av disse fem responderte, og sa seg villige til å delta i prosjektet. I stedet for fire informanter fra én skole, endte jeg opp med fire informanter fra tre ulike skoler, som alle ligger på nedre halvdel når det kommer til antall elever med innvandrerbakgrunn blant ungdomsskolene i kommunen, og øvre halvdel når det kommer til foreldrenes sosioøkonomiske status. I denne delen av utvalget hadde jeg altså ikke et like nøye kriteriebasert utvalg, da det viste seg å være nokså utfordrende å få tak i informanter. Dette er blant annet årsaken til en noe skjev kjønnsfordeling i utvalget.

Utvalget jeg endte opp med ser dermed slik ut:

Bydel 1, skole A:	Bydel 2, skole B:	Bydel 3, skole C:	Bydel 3, skole D:
Nora*	Bente*	Tore*	Anders*
Sema*		Johan*	
Herman*			

\*Disse navnene er pseudonym.

### 3.3. Semistrukturerte dybdeintervju

Jeg gjennomførte individuelle kvalitative semistrukturerte dybdeintervju med informantene. En av grunnene til at jeg valgte å benytte meg av intervju som metode, er at dette er en «velegnet metode for å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78), og derfor en metode som passer til å besvare min problemstilling som søker å utforske læreres refleksjoner. En svakhet ved semistrukturerte intervju er imidlertid at det er vanskeligere å reprodusere og sammenlikne informasjonen de gir, sammenliknet med strukturerte intervju (Svenkerud, 2021, s. 97). Samtidig gir semistrukturerte intervju muligheten til tilpasning, og til å følge opp uventede og interessante opplysninger (Svenkerud, 2021, s. 97; Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

#### 3.3.1. Utforming av intervjuguiden

Intervjuene tok utgangspunkt i en intervjuguide jeg utformet med råd fra veiledere, medstudenter og mentor (se Vedlegg 1 - intervjuguide). Etter å ha utformet flere utkast til intervjuguiden, gjennomførte jeg en pilotstudie, der jeg testet intervjuguiden ved å intervju fire medstudenter, for å kvalitetssikre intervjuguiden (Krumsvik, 2019, s. 174). Siden man «lærer seg intervjuferdighetene ved å intervju» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 36), var dette en positiv erfaring med gjennomføring av intervju generelt, i tillegg til at jeg ble tryggere på bruken av denne intervjuguiden spesifikt. Selv om informantene i pilotstudien ikke tilfredsstilte utvalgskriteriene i selve masterprosjektet, slik Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther (2021) anbefaler, hadde de relevant erfaring fra praksisperioder med undervisning på ungdomsskoler. Dette gjorde at jeg likevel opplevde at deres svar kunne brukes til å undersøke hvordan intervjuguiden kunne forbedres. I etterkant av intervjuet diskuterte jeg også mulige forandringer av intervjuguiden med medstudentene, og benyttet meg av deres tilbakemeldinger i videre arbeid med intervjuguiden.

Ved å forhøre meg med og diskutere intervjuguiden med medstudenter, veiledere og mentor, benyttet jeg meg altså av *peer debriefing*. *Peer debriefing* er en valideringsprosedyre som anbefales av John W. Creswell og Dana L. Miller (2000) å bruke gjennom hele forskningsprosessen, noe jeg har forsøkt å gjøre i denne masteroppgaven, da det er med på å øke studiens troverdighet.

Gjennom arbeidet med intervjuguiden var jeg stadig bevisst på hvordan jeg ordla spørsmålene. Jeg forsøkte å stille spørsmål som ville bli forstått av informantene, for å sikre god intervjureliabilitet (Krumsvik, 2019, s. 171). Dette gjorde jeg blant annet ved å formulere

meg klart, unngå sjargong, og kun stille ett spørsmål om gangen (Gleiss & Sæther, 2021). I tillegg fikk jeg testet om spørsmålene var forståelige i pilotstudien. Videre forsøkte jeg å unngå ledende spørsmål, lukkede spørsmål, dikotomier, og ja/nei spørsmål, og heller stille åpne spørsmål, for å gi informantene en bedre mulighet til å uttrykke det de hadde på hjertet (Gleiss & Sæther, 2021; Svenkerud, 2021; Silverman, 2001). Likevel endte jeg opp med noen lukkede spørsmål, for å sikre at jeg kunne svare på oppgavens problemstilling (Svenkerud, 2021), men sørget da for å stille mer åpne oppfølgingsspørsmål.

En del av intervjuguiden var også mer utradisjonell og interaktiv utformet. I denne delen ba jeg informantene om å sortere en rekke lapper med holdningsladede temaer etter hvor utfordrende de synes det er å undervise disse temaene. Disse lappene kan tolkes som en type artefakt, og jeg benyttet dette for å sette i gang samtalen og gi informantene muligheten til «å sette ord på tanker og erfaringer som det eller ville vært vanskelig for forskeren å formulere spørsmål om» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 86). Måten jeg kom frem til disse temaene på, var ved å ta utgangspunkt i læreplanen og kompetansemålene for samfunnsfag på ungdomstrinnet. I tillegg til at jeg lot meg inspirere av holdningsladede temaer som var i nyhetsbildet, da samfunnsfaglærere gjerne bruker aktuelle saker i undervisningen (Ryen, 2021). Videre diskuterte jeg disse temaene med medstudenter, lærerkollegaer og veiledere, og endte opp med femten temaer: Transseksualitet, Israel/Palestina konflikten, Russland/Ukraina konflikten, feminisme, likestilling, ytringsfrihet, brenning av Koranen, oljepolitikk, kjønn, rasisme, innvandring, flyktninger, klimakrise, atomkraft, og abort.

### **3.3.2. Gjennomføring**

Da intervjuguiden var ferdig utformet, avtalte jeg tid med informantene og gjennomførte intervjuene fortløpende, i november og desember 2022. Seks av de syv intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass. Ett intervju ble gjennomført hjemme hos informanten, da dette passet best for hen. Intervjuene varierte fra 40 til 60 minutter, med en gjennomsnittslengde på 49 minutter. Jeg tok opptak av intervjuene ved bruk av Universitetet i Oslo sin diktafonapp på mobil, for å sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96).

Selv om jeg forsøkte å gjøre spørsmålene tydelig, klare og forståelig, hendte det i to av intervjuene at jeg måtte omformulere og forklare enkelte spørsmål. Dette tyder på at spørsmålene kunne vært enda bedre formulert. Det er også mulig at noen av informantene misforsto enkelte av spørsmålene, men at jeg ikke plukket dette opp. Dette kan i så fall ha

påvirket hvordan jeg tolket dataene, og er derfor en potensiell svakhet ved studien. Som nevnt forsøkte jeg også å unngå ledende spørsmål i intervjuguiden. Underveis i intervjuene stilte jeg bevisst noen ledende spørsmål for å sjekke intervjusvarenes reliabilitet, og undersøke om jeg hadde forstått hva informantene mente med svarene sine. Slike spørsmål startet typisk med: «Forstår jeg deg rett hvis...». Men det er ikke bare spørsmålene som kan være ledende, også intervjuerens egne kroppslige og verbale responser kan påvirke hvordan informantene ordlegger seg (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg forsøkte derfor å være bevisst mine egne responser i gjennomføringen av intervjuene.

Videre opplevde jeg den interaktive bruken av lapper som vellykket, da informantene i denne delen av intervjuet kom med lange og utdypende refleksjoner. Denne delen av intervjuet tok omtrent en tredjedel av hele intervjuet hos alle informantene, og var preget av at informantenes stemmer var dominerende. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 194) er dette et tegn på kvalitet i et intervju, da de mener at «[j]o kortere intervjuerens spørsmål er og jo lengre intervjuerens svar er, desto bedre».

### **3.4. Analyse**

Etter å ha gjennomført intervjuene, startet jeg på en tematisk analyse. Hovedårsaken til at jeg valgte å benytte meg av en tematisk analyse, er at dette er analysemetode som kan brukes til å identifisere og rapportere mønster og temaer på en fleksibel måte, som gir oversikt samtidig som det tillater rike detaljer (Braun & Clarke, 2006, s. 79-80). Analyseprosessen var abduktiv, noe som er vanlig for tematiske analyser, og som vil si at jeg vekslet mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Jeg fulgte de fem stegene til en tematisk analyse, som Tim Rapley (2016) presenterer i sin bok om kvalitativ forskning.

#### **3.4.1. Transkribering**

Det første steget Rapley (2016, s. 313) fremlegger som en del av en tematisk analyse, er å gjøre seg kjent med datasettet. Transkriberingsprosessen kan slik forstås som det første steget i analyseprosessen, da det gir forskeren oversikt over datamaterialet og kan bidra til refleksjon (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg forsøkte å transkribere ordrett fra lydopptakene, og registrerte pauser, latter, sukk, «eh»-er og liknende, men ikke tonefall eller ikke-verbalt språk. Det eneste jeg registrerte av tonefall var ved å sette ordene informantene la trykk på i kursiv. Selv om jeg forsøkte å legge transkriberingen så tett opp mot lydopptaket som mulig, viste det seg å tidvis være utfordrende å transformere den levende muntlige samtalen om til den skriftlige tekstens formelle stil. Noe som gjerne derfor går «tapt i transkripsjonen» er følelser

og bruken av ironi (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Spesielt to av informantene brukte mye ironi. I disse tilfellene markerte jeg dette ved å skrive «ironi» i parentes bak det ironiske utsagnet. Noe annet som forsvinner i transkripsjonen er dialekt. For at transkripsjonen skulle gi mening på skriftlig bokmål, valgte jeg å omformulere enkelte dialektuttrykk. I de tre tilfellene jeg gjorde dette, forhørte jeg meg med en som snakker samme dialekt, for å forsikre meg om at oversettelsen ble semantisk riktig. Ellers rettet eller pyntet jeg ikke på informantenes utsagn, men transkriberte ordrett.

Lengden av transkriberingen varierte mellom 13 og 18 sider, med et gjennomsnitt på 16,5 sider per intervju, og altså 115,5 sider totalt. Underveis i transkriberingen skrev jeg korte notater i en loggbok om tanker og refleksjoner rundt potensielle temaer jeg kunne benytte videre i analyseprosessen, som anbefalt av Gleiss og Sæther (2021, s. 25). Etter å ha gjennomført transkriberingen, satt jeg igjen med en følelse av å ha relativt god oversikt over meningsinnholdet i dataene.

### **3.4.2. Koding og kategorisering**

Da første steg i den tematiske analysen var gjennomført, gikk jeg over til steg to, som var å starte med å systematisk kode hele datasettet (Rapley, 2016, s. 313). Dette gjorde jeg abduktivt, ved å veksle mellom å se på, og la meg inspirere av, relevant teori og tidligere forskning, og å produsere tekstnære koder, utviklet ved å systematisere det som gikk igjen i intervjudataene (Tjora, 2012; Gleiss & Sæther, 2021). I tillegg brukte jeg hele tiden oppgavens problemstilling for å holde analysen fokusert. Slikt kom jeg frem til over hundre tekstnærekoder, som jeg i neste steg kategoriserte og slo sammen til overordnede temaer (Rapley, 2016, s. 313; Tjora, 2012, s. 185). Jeg kom slik frem til ti temaer, som jeg i steg fire av analyseprosessen reviderte (Rapley, 2016, s. 313). Enkelte av temaene overlappet noe, mens noen kom jeg frem til at var mindre relevant til oppgavens problemstilling (Tjora, 2012, s. 186). Slik endte jeg til slutt med fire overordnede temaer: 1) politisk ståsted og politiske holdninger, 2) dannelsesmandat og nøytralitet, 3) identitet og roller, og 4) elevsammensetning og kontekst. Deretter gikk jeg gjennom empirien en gang til, og kategoriserte likheter og forskjeller blant informantenes utsagn innenfor disse fire temaene (Everett & Furuseth, 2012, s. 150; Rapley, 2016, s. 313).

## **3.5. Reliabilitet**

Reliabilitet har å gjøre med studiens pålitelighet og troverdighet, altså om forskningsresultatet er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette

handler blant annet om hvorvidt forskningsresultatene kan reproduseres på et senere tidspunkt av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Intervjuene jeg gjennomførte genererer data basert på hva lærerne selv forteller om egen praksis. Et potensielt reliabilitetsproblem i mitt prosjekt er derfor *sosial ønskelig streben* (*social desirability bias*), som vil si at informantene overrapporterer hendelser og situasjoner som fremstiller dem i et positivt lys, og underrapporterer det som fremstiller dem i et negativt lys (Frønes & Pettersen, 2021; Loseke, 2019, s. 92). Ifølge Paul Atkinson og Amanda Coffey (2003) betyr dette at informantene konstruerer seg selv og andre som moralske agenter (s. 116), og som en følge av dette, bør en huske på at “there is no necessary relationship between what people say we do and what we actually do” (Loseke, 2019, s. 92). Videre kan denne sosialt ønskelig streben forsterkes ved at forskning på holdninger og undervisningspraksiser i skolen kan oppfattes som en personlig evaluering av lærerne og deres prestasjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). For eksempel var informanten Nora den eneste som var åpen om at hun kunne snakke negativt om politiske partier hun var uenige med, noe som kan ha vært tilfelle hos flere av informantene. Og på spørsmål om hvordan hans syn på en sak kunne påvirke samfunnsfagundervisningen, svarte informanten Herman med å le og si: «Nei, som du sikkert vet, så er jo jeg en perfekt lærer».

For å bøyte med dette reliabilitetsproblemet, er et mulig tiltak triangulering. Triangulering vil si at en kombinerer ulike metoder og datakilder (Gleiss & Sæther, 2021). Hvis en for eksempel kombinerer intervju og observasjon, får en nytte av styrkene ved begge metoder, samtidig som en minsker utfallet av svakhetene ved den enkelte metode (Atkinson & Coffey, 2003, s. 114). Slik kan en «sjekke om funn er konsistente på tvers av metoder eller datakilder» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Jeg skulle derfor gjerne ha gjennomført observasjoner av lærerne jeg intervjuet. Dessverre var dette ikke noe jeg hadde kapasitet til i denne masteroppgaven, og noe som heller ikke forventes av masterstudenter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). For som Michael Quinn Patton (1999, s. 1192) påpeker, er triangulering “ideal, but it can also be very expensive”. Hvis noen senere ønsker å forske videre på dette temaet, og har kapasitet til det, vil jeg dog anbefale metodetriangulering.

Et annet mulig reliabilitetsproblem, er at informantene i denne studien er bekjente, eller bekjente av bekjente. Det vil si at jeg som forsker i forkant av intervjuene hadde en relasjon til enkelte av informantene, og derfor hadde det Gleiss og Sæther (2021, s. 88) kaller en *insiderposisjon* i enkelte av intervjuene. En slik insiderposisjon kan være en ulempe, og et

reliabilitetsproblem, da dette kan føre til at man overser informasjon som en outsider ville sett på som viktig, fordi relasjonen kan gjøre at man ser seg blind og tar noe som andre ville ansett som relevant for gitt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89). Samtidig kan det være fordeler med en insiderposisjon. Som nevnt ovenfor, var det utfordrende å få tilgang til informanter som ikke var bekjente, eller bekjente av bekjente. En insiderposisjon gjorde det lettere å få tilgang til informanter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89). I tillegg kan en insiderposisjon gjøre det lettere å stille gode spørsmål, noe som kan bidra til å øke validiteten til studiet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89).

For å øke studiens «investigator credibility», ønsker jeg til slutt å rapportere «personlig og profesjonell informasjon som kan ha påvirket datainnsamlingen, analysen og tolkningen» (Patton, 2019, s. 1198, min oversettelse). Som diskutert i forrige avsnitt, kan det at jeg hadde en insiderposisjon være et reliabilitetsproblem. Noe annet som kan påvirke forskningsprosessen, er mine egne holdninger til studien og dens problemstilling. En av grunnene til at jeg har valgt å utforske hvordan lærere erfarer og forstår egne holdningers innvirkning på samfunnsfagundervisningen, er at jeg, som lektorstudent og fremtidig samfunnsfaglærer, selv er usikker på hvordan jeg bør forholde meg til egne holdninger i min fremtidige samfunnsfagundervisning. Personlig støtter jeg Freire (2014) og Shors (1992) syn på at undervisning sjelden kan være helt nøytral, men jeg har ingen konkrete tanker om hva som er den beste løsningen på det Hess og McAvoy (2015) kaller den politiske undervisningens paradoks. Ved å legge frem dette, håper jeg å, i tråd med Creswell og Miller (2000, s. 127), være refleksiv og transparent, slik at leseren selv får muligheten til å bedømme hvorvidt «the influence of the researcher's pre-existing values position [...] has led to a presentation that is biased» (Seale, 2007, s. 386).

### **3.6. Validitet**

God reliabilitet øker studiens validitet (Krumsvik, 2019, s. 172). Validitet viser til studiens gyldighet og kvalitet, og vurderer hvor godt en undersøger det en ønsker å undersøke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Validering bør gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277), og er derfor noe jeg allerede har nevnt flere ganger tidligere i metodekapittelet. Jeg har blant annet forsøkt å øke studiens validitet, ved å ha et gjennomgående kritisk syn på egne fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279; Creswell & Miller, 2000). Jeg har tolket både informantenes utsagn som var i tråd med hverandre og med tidligere forskning, men også utsagnene som skilte seg ut, da et



kjent validitetsproblem er at “the researcher has made no attempt to deal with contrary cases” (Silverman, 2001, s. 34). I tillegg har jeg gjennom hele oppgaven forsøkt å gi gode, detaljerte og nøyaktige beskrivelser, samt vise til direkte sitat fra informantene, slik at leseren får mulighet til å “make decisions about the applicability of the findings to other settings or similar contexts” (Creswell & Miller, 2000, s. 129). Som tidligere nevnt, har jeg også benyttet meg av valideringsprosedyren *peer debriefing* (Creswell & Miller, 2000, s. 129).

### **3.7. Overførbarhet**

Overførbarhet omtales gjerne som ekstern validitet, eller generalisering, og handler om hvilken validitet studiens funn har utover selve undersøkelsen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Overførbarhet er en sentral metodologisk utfordring ved kvalitative undersøkelser (Silverman, 2001), og statistisk generalisering er ikke mulig for kvalitative studier, som denne, fordi de er basert på mindre utvalg, som ikke er statistisk representative (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Dette betyr ikke at kvalitative studier er uten overførbarhetsverdi, da forskningsfunnene kan generaliseres analytisk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). En analytisk generalisering innebærer en «begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 291). Selv om datamaterialet i denne studien er begrenset til syv lærere og fire skoler i én by på Østlandet, vil jeg argumentere for at studiens funn kan være relevant og interessant for andre ungdomsskolelærere i Norge. Samfunnsfagslærere må stadig ta valg rundt hvordan de forholder seg til egne holdninger i undervisningen, og å lese om andre samfunnsfagslæreres refleksjoner rundt dette, kan være med på å styrke deres valg. Ved bruk av «tykke beskrivelser», blant annet gjennom direkte og indirekte sitat fra informantene, håper jeg å bidra til at den enkelte leser kan vurdere studiens funn som analytisk generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 191).

### **3.8. Ethiske betraktninger**

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg sentrale etiske betraktninger jeg foretok i løpet av forskningsprosessen. Forskningsprosjektet ble meldt inn til Sikt (tidligere NSD) i august 2022 under prosjektittelen *Ungdomsskolelæreres refleksjoner rundt læreres holdningers potensielle påvirkning på samfunnsfagundervisningen*, hvor det ble søkt om godkjenning til å samle inn personopplysninger og ta lydopptak i forbindelse med lærerintervju. Prosjektet ble godkjent i september 2022 (se Vedlegg 2 – Vurdering av behandling av personopplysninger).

### 3.8.1. Ivaretagelse av informantene

Et sentralt prinsipp i forskning er at forskningsdeltakerne ikke skal komme til skade (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 31). Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) påpeker, er det «et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet». Jeg har forsøkt å håndtere dette på en ansvarlig måte, ved å være bevisst på denne asymmetrien, og å kontinuerlig reflektere over hvilken rolle makt kan spille i studien. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg blant annet vært bevisst på hvordan jeg har ordlagt meg.

I intervjuene samlet jeg inn sensitive personopplysninger, kalt særlige kategorier i loven, da enkelte informanter fortalte om egen politisk oppfatning og religion (Personopplysningsloven, 2018). Jeg gjennomførte derfor flere tiltak for å sikre forskningsdeltakernes anonymitet og konfidensialitet, for å redusere muligheten for sammenkobling av opplysninger og personer (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 95). Blant annet ble opptakene tatt opp gjennom diktafontjenesten til Universitetet i Oslo, og lagret på en trygg server i TSD. Videre, da jeg transkriberte intervjuene, benyttet jeg sikkerhetsstrategien pseudonymisering, ved å gi informantene og personene de omtalte pseudonym (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 95). I tillegg omskrev jeg enkelte av informantenes utsagn for å unngå at tredjepersoner ble mulige å identifisere, og lot være å transkribere to utsagn som inneholdt sensitive personopplysninger og ikke var relevant for oppgavens problemstilling. I de tilfellene i transkriberingen hvor jeg forandret på informantenes uttalelser markerte jeg dette med klammeparentes.

Anonymisering er ofte et etisk spørsmål om grader, heller enn et enten/eller-spørsmål (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 41). I tilfeller hvor jeg var usikker på i hvilken grad jeg burde anonymisere utsagn, diskuterte jeg dette med veilederen min. Jeg var usikker på hvordan jeg skulle balansere forholdet mellom transparens og anonymitet. For eksempel valgte jeg, for å være transparent, å fortelle at alle de tre informantene i første del av intervjuet jobbet på samme ungdomsskole, til tross for at det er spesielt krevende å holde informasjon konfidensiell når man samler data blant personer i samme sosiale nettverk (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 36). I et tilfelle valgte jeg å anonymisere et sitat fra en informant, for å beskytte anonymiteten til en tredjeperson. I et annet tilfelle valgte jeg, i samråd med veileder, å la være å ta med et sitat fra en informant, til tross for at det kunne vært relevant for å belyse et av funnene i oppgaven. Bakgrunnen for dette valget var å beskytte forskningsdeltakeren, og bevare deres anonymitet. Den gjeldende informanten delte nemlig svært sensitive personopplysninger, og selv om informanten delte dette frivillig, var dette såpass uvanlig, at

om noen som kjenner til denne informanten hadde lest denne oppgaven, ville de trolig, i kombinasjon med resten av opplysningene i teksten, kunne gjenkjenne personen. Dette var altså et tiltak for å minske faren for bakveisidentifisering (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 41).

### **3.8.3. Informert samtykke**

I tråd med Haugen og Skilbreis (2021, s. 54-55) retningslinjer, var samtykkene frivillige, informerte, uttrykkelige og dokumenterbare. Informantene fikk utdelt et samtykkeskjema (se Vedlegg 1 – Samtykkeskjema), der det sto kort om prosjektets formål, hvem som er ansvarlig for prosjektet og hva det innebærer å delta. Jeg forsøkte å gjøre skrivet så utfyllende som nødvendig, og samtidig så enkelt som mulig (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 60). I tillegg til å levere ut det skriftlige samtykkeskjemaet, oppsummerte jeg innholdet muntlig, med vekt på at det er frivillig å delta, at det er mulig å trekke seg før, under og etter gjennomført intervju, og at det ikke trengs å gi noen grunn dersom en ikke ønsker å delta eller om en ikke ønsker å svare på enkelte spørsmål i løpet av intervjuet. Jeg spurte også eksplisitt om det var greit at jeg tok lydopptak av intervjuene. Samtlige av informantene samtykket muntlig og skriftlig til dette. I tillegg minnet jeg lærerne på deres taushetsplikt ovenfor elevene (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 42), og i tilfeller hvor informantene likevel uttalte seg om enkeltelever, var jeg spesielt nøye på å anonymisere dette.

## **4. Analyse og diskusjon**

I denne delen av oppgaven vil jeg analysere og diskutere hvordan lærerne jeg intervjuet reflekterte rundt holdningers innvirkning på samfunnsfagundervisningen, knyttet til de fire temaene jeg abduktivt kom frem til i analysen av oppgavens empiri. Disse fire temaene er politisk ståsted og politiske holdninger; dannelsesmandat og nøytralitet; identitet og roller; og elevsammensetning og kontekst. Til slutt vil jeg se på hvorvidt, og i så fall hvordan, lærerne mener dette har forandret seg over tid. Men aller først vil jeg redegjøre for hvordan informantene selv forstår begrepet holdninger.

### **4.1. Hvordan forstår lærerne begrepet holdninger?**

Jeg vil starte med å presentere hva informantene selv legger i begrepet holdninger, da dette vil kunne belyse senere analyser om hvordan de erfarer og forstår egne holdningers innvirkning på samfunnsfagundervisningen. For selv om én lærer sier at hen ønsker å være åpen om egne holdninger, mens en annen lærer sier hen ikke ønsker å være åpen om egne holdninger,

trenger det ikke nødvendigvis å være en motsetning i praksisen til disse to lærerne, da de kan ha lagt ulikt meningsinnhold i begrepet holdninger.

Ord som går igjen i definisjonene til informantene er *meninger, synspunkt, tanker, verdier, standpunkt*, og *reaksjoner*. Ingen av informantene er veldig langt unna Hunnes (2015) sin definisjon av holdninger, som plasserer holdninger på et mellomnivå mellom verdier og handlinger. Likevel er det noen sentrale forskjeller mellom informantenes definisjoner av holdninger.

Tore er nok den informanten som er nærmest Hunnes (2015) sin definisjon, da han definerte holdninger som «et mellompunkt mellom verdier og standpunkt». Nora brukte også begrepene *verdier* og *standpunkt* da hun forklarte hva hun legger i begrepet holdninger:

Jeg tenker jo at det handler mye om individets verdier og tanker om en problemstilling da. For jeg tenker jo at man liksom har sine egne verdier liggende til grunn for det standpunktet man tar, og det du da presenterer som et standpunkt er jo din holdning til en sak.

I likhet med Nora, mente Bente at holdninger «er jo hva man tenker om en ting, at man har en holdning til det, men det kan jo òg være sånn hvordan man reagerer i den situasjonen, ikke sant, at av og til så kommer jo holdninger tydelig frem». Herman sin definisjon, at holdninger er «hva man synes om noe, hvilke meninger man har om noe», ligger også tett opp til Hunnes (2015) sin definisjon. De la, i likhet med Sæther (1997), vekt på at holdninger refererer til en vurdering. Imens Nora, Bente og Herman fokuserte på holdninger knyttet til en problemstilling, en situasjon eller *noe*, fortalte Johan at «holdninger for meg handler vel i bunn og grunn om hvordan man tenker om andre mennesker», og trakk frem respekt som sentralt. Informanten Johan var den som tydeligst koblet holdninger til skolens dannelsesmandat, og viktigheten av å være gode forbilder for elevene.

Definisjonene til Anders og Sema skiller seg noe ut, da disse to informantene trakk frem individets bakgrunn som avgjørende for dets holdninger. Anders definerte holdninger som «hvilke, eh, tanker, meninger eller synspunkt jeg har om ulike temaer, basert på mange ting egentlig: min egen bakgrunn, oppvekst, religion, sosiale forhold, hva jeg har opplevd i livet liksom frem til nå». I likhet fortalte Sema at hun «tenker at mye av holdninger kommer fra oppdragelse i hjemmet, og holdninger er veldig, føler jeg, er veldig kulturelt basert». Hun utdypet dette videre, ved å koble holdninger til etnisitet:

At liksom hvis du vokser opp i et etnisk norsk hjem, så vil holdningen din til ulike ting kanskje være annerledes fra om du er oppvokst i et multikulturelt hjem da, eller i et hjem som har en annen etnisk bakgrunn, ehm, tenker jeg.

Til slutt ga flere av informantene uttrykk for at holdninger for dem var sterkt knyttet til politikk og deres politiske ståsted. Johan mente at det er et viktig skille mellom holdninger og politiske meninger, mens andre, som Nora, fremstilte dette som to sider av samme sak.

## **4.2. Politisk ståsted og politiske holdninger**

Politisk ståsted og politiske holdninger er det første av de fire temaene jeg ved hjelp av en abduktiv analytisk tilnærming kom frem til i kodingen av studiens empiri. I intervjuene kom det frem at flere av informantene knyttet egne holdninger tett opp til politikk og politisk ståsted, og at enkelte av samfunnsfaglærerne syntes det tidvis var vanskelig å holde undervisningen om politiske temaer balansert, på grunn av eget politisk engasjement. Videre var partipolitikk og politiske holdninger et område der informantene var veldig tydelige på at de ikke ønsket å påvirke elevene. Med utgangspunkt i disse to funnene, vil jeg i dette delkapittelet drøfte hvordan ungdomsskolelærerne erfarer og forstår sine egne politiske holdningers potensielle påvirkning på samfunnsfagundervisningen. Jeg vil også belyse hvorvidt lærerne er åpne om egne politiske holdninger, eller ikke, og hvordan de begrunner dette valget.

### **4.2.1. Politisk engasjement: åpenhet versus tilbakeholdenhet**

Majoriteten av informantene var tydelige på at de ikke ville være åpne med elevene sine om politisk ståsted eller personlige politiske holdninger. Når det kommer til politisk ståsted og politiske holdninger, kan det altså virke som om de fleste lærerne følger McAvoy og Hess (2013) sitt råd om å ikke være åpne med elevene sine, og at de utøver hensiktsmessig tilbakeholdenhet i samfunnsfagundervisningen om politikk (Hess & McAvoy, 2015).

Informanten Anders skiller seg noe ut blant informantene når det kommer til hans refleksjoner rundt egne politiske holdningers innvirkning på samfunnsfagundervisningen. Mens Anders fortalte at han prøver å holde seg nøytral, ved å «ni av ti ganger» la være å fortelle hvilket parti han stemmer på, og heller fokusere på at han «bruker stemmeretten, og at det er viktig», fremsto han som ambivalent angående hvorvidt dette var den beste og mest pedagogisk korrekte avgjørelsen. I likhet med Elliot (1973), som mener at det av og til, men ikke alltid, er pedagogisk fornuftig å være åpen om egne holdninger som lærer, fremsto dette som en

empirisk, og ikke en logisk, avgjørelse for Anders. Anders så nemlig både fordeler og ulemper med å være åpen med elevene sine om eget politisk standpunkt og politiske holdninger. Han argumenterte for at «hvis [elevene] visste hvilket parti jeg stemte på, så kunne de kanskje tatt stilling til hvordan jeg underviste i politikk eller demokrati, på bakgrunn av den politiske holdningen jeg har». Samtidig ga han uttrykk for at han «kjenner at når jeg snakker nå så var det litt vanskelig», og argumenterte for å ikke være åpen om egne politiske holdninger, på bakgrunn av normer for nøytralitet og balanse i samfunnsfagundervisningen:

Samtidig så mener jeg at som lærer, så har du et sånt samfunnskrav, eller en forventning, til at du skal undervise åpent og bredt og nøytralt om de tingene. Så min politiske holdning skal ikke påvirke undervisningen min. Også [...] håper man at det ikke gjør det da, at man klarer å framstille saker nøytralt, og det gjelder andre saker også.

Samtidig som Anders var ambivalent rundt hvorvidt man som samfunnsfaglærer bør være åpen om egne politiske holdninger eller ikke, var han tydelig på at han uansett forsøker å ha en så balansert undervisning som mulig:

Når man tilhører kanskje den ene siden, eller føler seg mer hjemme der, så er det klart at når jeg legger frem hvordan den andre siden i politikken ser på en sak, så prøver jeg å være veldig obs og bevisst på at jeg legger frem det på en minst like god måte.

Informantene Nora og Herman innrømmet derimot at de tidvis tar seg selv i å ha en noe ubalansert samfunnsfagundervisning, der deres personlige politiske holdninger får mer spillerom enn motstridene politiske holdninger. I motsetning til majoriteten av informantene, fortalte disse to informantene at de er åpne med elevene om personlige politiske holdninger, og at de altså utøvde periodevis åpenhet (Hess & McAvoy, 2015). «Jeg har sagt at jeg er høyremann helt siden jeg begynte som samfunnsfaglærer», fortalte Herman, samtidig som han understreket at «jeg nevner jo ikke at jeg er høyremann hver samfunnsfagstime, men sånn når det passer seg så gjør jeg vel det». Herman forklarte at han i stor grad er åpen med elevene sine om sine personlige holdninger og meninger i samfunnsfag, og at dette er et bevisst valg, fordi det er med på å sette i gang interessante diskusjoner i klasserommet. I likhet med flere av lærerne i Everingtons (2012) studie, argumenterte Herman for at periodevis åpenhet kan bidra til en mer interessant, relevant og autentisk undervisning. Hans kollega, Nora, var partipolitisk engasjert på venstresiden av politikken, og åpen om dette med elevene sine. Nora forklarte også, i tråd med flere av lærerne i Everington (2012) sin studie, at hun brukte eget

politiske engasjement aktivt i undervisningen, for å gjøre samfunnsfaget mer interessant og livsnært for elevene. Hun fortalte blant annet at hun hadde brukt en tale hun selv hadde holdt i sammenheng med hennes politiske verv «da vi jobbet med debatt i samfunnsfag». Nora brukte talen «til å modellere» og «vise at dette ville jeg ha gjort», og begrunnet bruken av egen tale med at hun ønsket «å gjøre det mest mulig levende for elevene».

Nora forklarte at hun tidvis kan bli «veldig engasjert [...] og derfor kan det òg bli litt ubalansert», da hun kan «bli veldig politisk og opptatt av de tingene [...] jeg brenner for». I likhet reflekterte Herman over hvordan hans politiske holdninger tidvis kan påvirke samfunnsfagundervisningen uhensiktsmessig mye:

Jeg kan kjenne at jeg gjentar meg selv da, med tema. Jeg kan henge ved noe hele tiden, ikke sant. Det kan være litt dumt. Så da kan jeg gå litt i meg selv og tenke at dette var ikke sånn du burde gjort det, du burde gjøre sånn neste gang.

Kritikere vil kunne innvende at dette kan tyde på at deler av undervisningen til Herman og Nora kan preges av en indoktrinerende undervisningsstil, som frarådes og fordømmes av både Hess og McAvoy (2015) og Freire (2014). Samtidig forklarte Nora og Herman at de stadig prøver å gjøre samfunnsfagundervisningen mer balansert, ved å «prøve å presentere den motsatte siden» (Nora). Nora fortalte også at hun er «veldig nøye» på å være tydelig på hva som er personlige meninger i samfunnsfagundervisningen om politikk. Dette er i så fall i tråd med den retningsbestemte rollen, som Freire (2014) anbefaler. Nora forklarte selv at hun gjør dette for å gi elevene muligheten til å stille seg kritisk til henne som informasjonskilde, «sånn at de også kan ha muligheten til å vurdere meg som en feilkilde på en måte».

En av grunnene til at Nora velger å være åpen om eget politisk ståsted, er at hun selv er partipolitisk aktiv på fritiden, og ikke har kontroll over denne informasjonen:

Informasjonsflyten i samfunnet i dag er helt annerledes enn det den var før. Og elevene mine kan også finne informasjon om meg som politiker på nett hvis de søker på navnet mitt. Og da tenker jeg at da kan jo jeg like godt være åpen med elevene om hvorfor jeg har tatt de standpunktene jeg har tatt.

Dette kan tolkes som et eksempel på hvordan en samfunnsfagslærer er føre var for å beskytte seg mot manglende informasjonskontroll, der man ikke har kontroll på kulissene (Goffman, 1959), som i dette tilfellet er informasjon elever kan finne på internett. Informanten Johan viser forståelse for at andre lærere forsøker å få kontroll over kulissene, ved å være åpne om

egne politiske holdninger. Johan fortalte at han selv ikke forteller elevene sine om eget politisk ståsted hvis elevene spør, men at «[h]vis jeg hadde vært aktiv i et parti, så hadde jeg jo svart, 'ja, jeg er medlem av, og sitter i kommunestyret for det partiet' da, 'fordi sånn og sånn'. Også kan en jo skape læring ut av det». Slik mente Johan, i likhet med Elliot (1973) og Freire (2014), at det finnes situasjoner der det er pedagogisk fornuftig å være åpen om egne holdninger i samfunnsfagundervisningen.

Samtidig er det interessant at den andre informanten som også er partipolitisk aktiv, Tore, derimot ikke er åpen med elevene om egne politiske holdninger, og heller utøver hensiktsmessig tilbakeholdenhet (Hess & McAvoy, 2015). Tore sa, i likhet med Nora, at det «hender at [elevene] googler meg» og «det er jo ikke veldig vanskelig å finne ut at jeg har vært politisk aktiv da». Likevel forteller han ikke elevene sine om sine politiske holdninger før de eventuelt selv kommer over dem på nettet. Om elever finner denne informasjonen, fortalte Tore at han i større grad fokuserer på sine politiske verv, enn på sitt bidrag til partipolitikken. Tore har nemlig «jobbet [i sentrale politiske institusjoner], og det er jo klart at [elevene] synes det er veldig spennende». Han mente at det å være åpen om disse sentrale politiske vervene kunne bidra til elevenes eget politiske engasjement, og hans førstehåndserfaring kunne være lærerikt for dem. En slik begrunnelse for åpenhet fant også Everington (2012) hos religionslærere. Samtidig var Tore tydelig på at «jeg aldri går inn i partipolitikk», i sammenheng med eget politiske engasjement. Han fortalte videre, i motsetning til Nora, at han aldri fremstiller det politiske partiet han holder med i et mer positivt lys enn andre politiske partier, men at samfunnsfagundervisningen heller kan bli ubalansert andre veien. Tore kaller dette for «omvendt streng»:

Altså at det partiet jeg har vært, eller er, medlem av da, at det får nok kjørt seg hardere enn de andre partiene. At jeg er nok mer streng med det synspunktet da, at jeg blir mer opptatt av å kritisere de standpunktene enn kanskje andre da.

Bente var heller ikke åpen med elevene om egne politiske holdninger. Hun beskrev politikk som et «væpsebol man gjerne skal unngå» å dele egne holdninger om, og er her hensiktsmessig tilbakeholden (Hess & McAvoy, 2015). Bente har en annen begrunnelse enn Tore for dette valget, men i likhet med Tore er også denne begrunnelsen tett knyttet til partipolitikk. Bente er ikke selv partipolitisk aktiv, men det er flere av hennes elevers foreldre. For noen år siden hadde hun «barna [til to politikere med sentrale politiske verv] i samme klasse i samfunnsfag». Bente forklarte at dette tvang henne til å være «nøytral», «balansert»,



«bevisst» og «nyansert» i samfunnsfagundervisningen. Her blir politisk aktive foreldre en viktig del av kulissene, jamfør Goffman (1959), som utfordret læreren til å være mer bevisst på egen rolle, og hvordan egne holdninger kan påvirke undervisningen. Videre beskrev Bente dette som lærerikt, og noe hun har tatt med seg videre i karrieren som samfunnsfaglærer.

#### **4.2.2. Politiske holdninger og påvirkning**

Samtlige av informantene trakk frem at det var viktig for dem å ikke påvirke elevenes politiske holdninger. Dette er et interessant funn, da det kan virke til å stå i et motsetningsforhold til at enkelte lærere er åpne om egne politiske holdninger. I tråd med McAvoy og Hess (2013) sine anbefalinger, og i likhet med Tore og Bente, fortalte Sema at hun ikke var åpen om egne politiske holdninger, og som hovedregel utøver hensiktsmessig tilbakeholdenhet (Hess & McAvoy, 2015), fordi hun ikke ønsket å påvirke elevene. Imidlertid fortalte Sema om et par hendelser der hun hadde begått det Hess og McAvoy (2015, s. 199) definerer som politisk lekkasje. For på samme tid som hun mente at samfunnsfaglærere ikke bør være åpne med elever om egne politiske holdninger, beskrev Sema at hun «faktisk, for to uker siden» hadde vært åpen om egne holdninger til en politisk sak, da det glapp ut av henne:

Og da så sa den ene eleven: ‘Ja, men hvorfor blander USA seg inn i Afghanistan? Hva er vitsen?’. Og da husker jeg at jeg sa, egentlig så datt det litt ut av meg da, men jeg sa: ‘Ja, jeg er helt enig. Jeg skjønner ikke hvorfor de skal blande seg’. [...] Det tror jeg er på en måte det eneste som jeg kan tenke meg nå den siste perioden at jeg har på en måte sagt noe om synspunktet mitt da.

Samtidig var Sema en av informantene som var tydeligst på at hun ikke ønsker å «indoktrinere elevene». Hun forklarte at hun ikke er åpen om egne politiske holdninger «fordi jeg vet at det ikke er om å gjøre å vinne eleven, det er ikke det man er ute etter, men det blir automatisk sånn, siden alle har ulike kulturer, ulike verdier». Dette var også en sentral grunn til at Bente ikke var åpen om egne politiske holdninger, «fordi man skal jo ikke påvirke folk til det ene eller det andre». De vektet altså hensiktsmessig tilbakeholdenhet (Hess & McAvoy, 2015), fordi det var viktig for dem at undervisning om temaer knyttet til partipolitiske holdninger ikke blir styrende (Bøyum, 2020). Denne type begrunnelse for at lærere velger å være tilbakeholdne med egne holdninger, fant også Hess og McAvoy (2015) hos flere av lærerne i sin studie, hvor de undersøkte om lærere på videregående skoler i USA var åpne om egne holdninger, eller ikke, knyttet til politiske temaer. Tilsvarende fant jeg i min empiri at samtlige av informantene ikke ønsket å påvirke elevenes partipolitiske holdninger, og dermed

forsøkte å ha en ikke-styrende undervisning om temaer knyttet til politisk ståsted (Bøyum, 2020). For eksempel sa Anders at en av de viktigste grunnene til at han sjeldent var åpen om personlige politiske holdninger med elevene sine var at «jeg har ikke lyst til å påvirke de til å eventuelt stemme på et parti som jeg stemmer på». En årsak til at samtlige av lærerne ikke ønsker å påvirke elevenes politiske holdninger, kan være at de heller ønsker å bidra til en selvstendigjøring hos elevene (jf. Biesta, 2009).

Oppsummert var alle de syv informantene tydelige på at de ikke ønsket å påvirke elevenes partipolitiske holdninger. Dette er i tråd med pedagogiske og samfunnsfagdidaktiske anbefalinger (se for eksempel Hess & McAvoy, 2015, og Freire, 2014). Samtidig har informantene noe ulike tilnærminger til hvordan de forholder seg til egne politiske holdninger i undervisningen. To av informantene er åpne med klassen om egne politiske holdninger og partipolitiske medlemskap, i tråd med Freires (2014) retningsbestemte rolle. En av informantene beskrev at han tidvis er åpen, og tidvis ikke, om partipolitiske holdninger. Han så både fordeler og ulemper med åpenhet rundt politiske holdninger, og utøvde derfor periodevis åpenhet (Hess & McAvoy, 2015). De resterende fire informantene fortalte at de ikke var åpne om personlige politiske holdninger, og forsøkte å holde undervisningen om politikk nøytral og balansert, i tråd med anbefalingene til Hess & McAvoy (2015). Samtidig kan det stilles spørsmål ved hvorvidt min empiri kan konkludere med at lærerne faktisk er politisk nøytrale og balanserte i deres profesjonsutøvelse. Ifølge Journell (2017, s. 340) viser forskning at “teachers who strive to be politically neutral in their classes are not so in practice; they often do or say things that advocate certain political ideologies or positions”. Denne uoverensstemmelsen mellom hva lærere forsøker å gjøre, og hva de faktisk gjør, er det her verdt å ta i betraktning, siden denne masteroppgaven baserer seg på empiri fra intervju, og ikke på observasjonsdata.

### **4.3. Dannelsesmandat og nøytralitet**

Dannelsesmandat og nøytralitet var det neste temaet jeg kom frem til gjennom kodingen av studiens empiri. Som vist i forrige delkapittel, var majoriteten av informantene skeptiske til å være åpne om egne politiske holdninger. I kontrast til dette, trakk alle de syv informantene frem at det var positivt å være åpen om egne holdninger til temaer som kan knyttes til skolens dannelsesmandat. Flere av informantene var ikke bare åpne, men også tydelige på at de ønsket å påvirke elevene på disse områdene:

Noe er jo i vårt mandat som lærer da, det skal jo være tydelig at vi skal være anti noe, sant, eller at vi skal fremme sånne og sånne holdninger. Altså, det er jo holdningsskapende arbeid vi holder på med. (Bente).

I likhet med Bente, påpekte Herman at en av grunnene til at han mener at man som samfunnsfaglærer ikke kan eller bør være nøytral, er fordi «det er så mange temaer som du, du på en måte nærmest har fått beskjed om å mene sånn og sånn. For eksempel rasisme og homofobi».

En av grunnene til denne kontrasten mellom lærernes ønske om en ikke-styrende undervisning om politisk ståsted og politiske holdninger, og en styrende undervisning om temaer som kan knyttes til dannelsesmandat (Bøyum, 2020), kan bunne i hva lærerne ser på som formålet med samfunnsfagundervisningen (Biesta, 2009). Jeg tolker lærernes ønske om en ikke-styrende undervisning om politisk ståsted og politiske holdninger, som et ønske om å bidra til selvstendigjøring hos elevene, der elevene tar egne og selvstendige valg knyttet til disse temaene (Biesta, 2009). Selv om enkelte av informantene er åpne om eget politisk ståsted, er de, i tråd med Freire (2014), tydelig på at de ikke har noen rett til å påvirke hvilket parti elevene holder med. Når det kommer til temaer som tydelig kan knyttes til skolens dannelsesmandat, ønsker informantene derimot å bidra til en sosialisering hos elevene, der de ønsker at elevene skal påvirkes av og ta opp visse holdninger (Biesta, 2009; Hunnes, 2015).

I dette delkapittelet vil jeg undersøke hvorvidt samfunnsfaglærerne jeg intervjuet fortalte at de var åpne om egne holdninger knyttet til skolens dannelsesmandat, eller ikke, og hvordan de begrunnet dette valget. I forbindelse med lærernes dannelsesmandat var det spesielt to undertemaer som kom tydelig frem i intervjuene, henholdsvis *demokrati og medborgerskap*, samt *toleranse, respekt og likeverd*.

#### **4.3.1. Demokrati og medborgerskap**

Demokratisk dannelse er en sentral del av samfunnsfaglærerens dannelsesmandat, og i denne delen av dannelsesmandatet står aktive medborgere og kritisk tenkning sentralt (Borgebund, 2015). Informanten Nora var tydelig på at demokrati og medborgerskap er «gode holdninger», som hun prøver å fremme i samfunnsfagundervisningen: «vi snakker jo veldig mye om det å på en måte delta aktivt i samfunnet som gode samfunnsborgere, og at man har et ansvar for å bidra positivt i samfunnet man lever i». Nora er en av de få informantene som var åpen om egne politiske holdninger, men i denne uttalelsen skiller hun seg imidlertid ikke ut fra de andre informantene. For eksempel mente Johan at «et av de viktigste oppdraga som

samfunnsfagslærer er å prøve å skape engasjement for den verden vi lever i. At [elevene] ikke velger å bli passive og ikke delta, men heller delta». For mens få informanter var åpne om partipolitiske holdninger, var majoriteten tydelige på at de forsøkte å fremme demokrati og bidra til at elevene ble aktive medborgere. Her var de fleste informantene åpne om egne positive holdninger til demokrati og medborgerskap, i tråd med Freire (2014) og Shors (1992) råd om demokratisk autoritet.

Når det kommer til demokrati og medborgerskap, er det Sema som skiller seg noe ut fra de andre informantene. Hun fremsto nemlig ambivalent når det kom til å snakke åpent om egne positive holdninger til demokrati. I intervjuet argumenterte hun for at man burde være forsiktig med å uttrykke egne holdninger til medborgerskap og demokrati, fordi man bør ta hensyn til elevenes bakgrunn: «medborgerskap [og] demokrati da, og hvorfor man på en måte vil ha et demokratisk styre, det også skal man være litt forsiktig med, med tanke på bakgrunnen deres». Hun utdypet dette med å forklare at:

man skal ikke være redd for å trække på tær der det gjelder, men sånn som livsmestring, demokrati – veldig mange av elevene har ikke en sånn bakgrunn. De kommer fra land, eller de har foreldre som kommer fra land der det ikke er demokrati, for eksempel. Så det er, jeg tenker at man skal være forsiktig. Eh, ja.

Dette kan tenkes å være et utslag av at Sema jobber på en flerkulturell skole, og at det her kan være foreldre som har ulike erfaringer med og syn på et demokratisk styresett. Jamfør Goffman (1959), kan disse kulissene føre til usikkerhet og ubehag hos Sema, når hun skal undervise i tematikken. Det kan videre virke som om hun kvier seg for å presentere demokratiet på en normativt positiv og styrende måte i samfunnsfagundervisningen, fordi hun ønsker å ta hensyn til den enkelte elev, og unngå en indoktrinerende, manipulativ rolle (Freire, 2014).

Senere i intervjuet motsa Sema seg selv noe, ved å si at: «Men jeg tenker sånn medborgerskap, hvorfor er det viktig å være med å bestemme ting i samfunnet og sånn, tenker jeg man kan si sin mening om». Denne ambivalensen kan sees som et uttrykk for den politiske undervisningens paradoks (Hess & McAvoy, 2015, s. 4), da det virker som om Sema jobber hardt for å balansere ansvaret for en demokratisk dannelse, og ansvaret for en nøytral undervisning. Videre tror jeg dette paradokset oppleves som sterkere og mer utfordrende for Sema, sammenliknet med de andre informantene, på grunn av hennes sterke ønske om å ikke påvirke elevene. Dette sterke ønsket om en nøytral og balansert undervisning kommer blant

annet av at hun har hatt ubehagelige opplevelser fra egen skolegang, der hun opplevde at læreren hennes forsøkte å tvinge på henne visse normer, verdier og holdninger:

Jeg har selv hatt lærere som har prøvd å... Eller som det har skint gjennom at har en negativ eller en positiv holdning til en ting eller til en sak, eller som har prøvd å presse sitt syn på oss som elevgruppe, som da kanskje har vært, som ikke har hatt samme syn i det hele tatt. Eh, så jeg, det var også en grunn til at jeg ble samfunnsfaglærer, for jeg vil jo liksom undervise på en veldig nøytral måte, så langt det lot seg gjøre. Man skal være veldig forsiktig. Jeg synes at engasjementet rundt det man underviser som man er veldig for og er veldig glad for, det engasjementet er greit. Men å *presse på* at du synes det er bra, det er fortsatt feil, synes jeg.

Nøytralitet og balanse er altså viktige verdier og holdninger for Sema i samfunnsfagundervisningen. Samtidig åpner hun opp for at lærere gjerne kan vise engasjement. Hvor denne grensen for nøytralitet går er dog noe uklart, spesielt når det kommer til temaer som kan knyttes til dannelsen. Grunnen til denne uklarheten og ambivalensen er trolig at lærere stadig må veie ansvaret for nøytralitet og balanse opp mot ansvaret samfunnsfaglæreren har for elevenes dannelsen. For dette er på ingen måte et ansvar Sema fraskriver seg. Hun er derimot svært bevisst på «at læreren har en rolle, du er faktisk med i oppdragelsen til et barn, eh, sammen med mor og far, så du er jo et forbilde, veldig ofte for veldig mange». Semas ambivalens kan også være et uttrykk for det Shor (1992) påpeker om skolen og lærerrollen: “Education is complex and contradictory” (s. 13). Som samfunnsfaglærer er man nødt til å ta en rekke valg, basert på tidvis motsigende forventninger.

Oppsummert var seks informanter tydelige på egne positive holdninger til demokrati og medborgerskap i samfunnsfagundervisningen, mens én informant var mer ambivalent. I likhet med Børhaug (2005, s. 172), ga informantene uttrykk for en bevissthet rundt at samfunnsfaget «inngår i en bredere strategi for å sikre demokratiet mot autoritære bevegelser i fremtiden». Det fremstår imidlertid som om en av informantene finner det utfordrende å balansere det demokratiske dannelsesmandatet, med ønsket om å være nøytral og å ikke pålegge elevene sine egne holdninger. Dette kan fremstå som en opplevelse av den politiske undervisningens paradoks (Hess & McAvoy, 2015, s. 4). Dette dilemmaet mellom en nøytral og en førende undervisning ser ut til å være ekstra utfordrende når det gjelder tema som demokrati og medborgerskap, der det er tydelige forventninger i læreplanen til at lærerne skal bidra til

elevenes demokratiske dannelse. I den overordnede delen av læreplanen står det nemlig at «[o]ppplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratisk styreform», og at «[s]kolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9).

### **4.3.2. Toleranse, likeverd og respekt**

Når det kommer til holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering, var alle informantene klare på at de var åpne om egne holdninger med elevene sine. «Toleranse», «likeverd» og «respekt» var ord som gikk igjen i intervjuene, og som man også kan finne igjen i læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I tråd med deres dannelsesmandat, fortalte lærerne at de jobbet aktivt for å øke elevenes respekt og toleranse, samtidig som de jobbet mot alle former for diskriminering. Dersom lærerne så det som fordelaktig for elevenes dannelse, var det sannsynlig at de ville velge å være åpne om egne holdninger. Imidlertid var det enkelte temaer der lærerne var uenige om hvordan man burde forholde seg til egne holdninger, også relatert til denne delen av dannelsesmandatet.

Jeg ønsker nå å illustrere de ulike lærerrefleksjonene gjennom et av temaene hvor informantene ytret noe uenighet, nemlig Pride. Selv om jeg ikke spurte direkte om Pride i intervjuet, trakk seks av de syv informantene selv frem dette som et relevant tema. De fleste av disse fortalte at de hadde positive holdninger til Pride, og at de var åpne om dette med elevene sine. For eksempel fortalte Anders at de «flagger med regnbueflagg» på skolen, og har «tydelige markeringer i forbindelse med» Pride. I denne forbindelse var Anders «tydelig på at det synes jeg er en bra ting, og det synes jeg man skal gjøre». Han hadde som mål å være «åpen og tydelig» på egne holdninger når det kommer til temaer som kan «støtte, bygge opp under en sånn selvtilit og selvfølelse hos folk som har vært i mindretall eller blitt undertrykket, eller har blitt forskjellsbehandlet eller ikke hatt de samme rettighetene». I denne sammenheng innrømmet Anders at «det er jo selvfølgelig litt styrende, men da håper jeg at jeg er det òg. For det handler om menneskerettigheter og ting som er viktige da». På denne måten forsvarte han en noe styrende samfunnsfagundervisning ved å vise til menneskerettigheter (Bøyum, 2020). Dette er noe flere vil argumentere for at han har belegg for i læreplanen, der det står at «[o]ppplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene», og i tråd med «menneskeverdens ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Selv om Sema også var tydelig på at hun oppfordrer elevene til å respektere hverandre, uavhengig av kjønn og legning, utrykte Sema noe skepsis når det kom til Pride. På den ene siden ga hun uttrykk for et sterkt ønske om å fremme toleranse, likeverd og respekt, og jobbe aktivt mot fordommer og diskriminering. I denne forbindelse var hun gjerne åpen med elevene om egne positive holdninger. Hun fortalte at «all slags undervisning» hun har i samfunnsfag «har som kjerne å få elevene til å respektere selv om de er uenig», og at «det er liksom det hele undervisningen handler om, at du kan være uenig, men du skal ikke krenke noen og du skal ikke være respektløs, eller du skal være respekterende da». På den andre side var Sema tydelig på at «man skal ikke undervise på en måte som presser på sitt syn på elevene». Denne sterke overbevisningen om at man ikke skal presse egne holdninger på elevene, gjorde at Sema hadde ambivalente følelser om lærerpraksisen knyttet til enkelte temaer som ikke står eksplisitt i skolens dannelsesmandat, som for eksempel Pride. Hun stilte seg blant annet kritisk til at elever skal oppfordres til å gå i Prideparade, da hun mente at dette var utenfor skolens mandat. Dette er et tema som har engasjert flere lærere i skole-Norge, etter at Osloskolen inviterte ansatte og elever til å gå i Prideparaden, sommeren 2022 (Edvardsen, 2022). Selv om Sema var den eneste av informantene i denne studien som uttrykte skepsis til dette, er hun ikke alene blant ungdomsskolelæreren i Norge. I likhet med Sema, stilte blant annet Anders Noreng, lærer ved Årvoll skole, seg kritisk til Osloskolens håndtering av Pride, og sa til NRK: «Når du sender barn på en offentlig skole, tenker du at den skal være nøytral, at den ikke skal pushe ideologier» (Edvardsen, 2022). I likhet med Noreng, mente Sema at dette ikke var i tråd med skolens norm om nøytralitet, og at dette kan bli for styrende (Bøyum, 2020).

En av de andre informantene, Nora, mente derimot at det var svært positivt at Osloskolen oppfordret elever og lærere til å delta i Prideparaden sommeren 2022. I sterk kontrast til Sema, argumenterte Nora for at dette var en viktig del av skolens dannelsesmandat. Nora stilte seg også kritisk til Norengs bruk av ordet «ideologi» i denne sammenheng, og mente «det blir helt feil å kalle noens seksualitet en ideologi». Nora fortalte at hun jobber aktivt mot fordommer, og for aksept. Et av hennes grep var å alltid bruke et «Pride nett» på skolen: «jeg går jo alltid rundt med dette nettet mitt i regnbuens farger for å prøve å skape større aksept for at man er forskjellig». Tore fortalte også at de jobbet aktivt mot fordommer, og for respekt og toleranse: «så jeg kan si at, altså, jeg synes folk skal respekteres for den de er og at man skal få lov til å ha den legningen de har». Videre forsvarte Tore det å være åpen om egne holdninger til dette med at «det er veldig i tråd med læreplanen, både i generell del av

læreplanen, og i samfunnsfaglæreplanverket». Her ser en altså at det er noe ulikhet i lærernes tolkning av hva som går inn under dannelsesmandatet. Dette er et eksempel på hvordan samfunnsfagundervisningen til en viss grad avhenger av læreren, og deres tolkning av deres mandat (Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021).

For å oppsummere dette delkapittelet om dannelsesmandat og nøytralitet, er et interessant funn at samtlige av informantene fortalte at de ønsket å være åpne om egne holdninger til temaer som kan knyttes til skolens dannelsesmandat, til tross for at majoriteten av dem var skeptiske til å være åpne om egne politiske holdninger. Likevel var det noe uenigheter blant informantene når det kom til hvordan man bør forholde seg til enkelte temaer som kan relateres til deres dannelsesmandat. For enkelte lærere kan det oppstå et dilemma mellom en nøytral og en førende undervisning, som Hess og McAvoy (2015) kaller *den politiske undervisningens paradoks*. Den enkelte lærers holdninger kan også ha innvirkning på samfunnsfagundervisningen innenfor temaer som ikke uttrykkes eksplisitt i dannelsesmandatet, da det her kan være uenigheter knyttet til hvorvidt læreren bør ha en styrende undervisning med sosialisering som mål, eller ikke (Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021; Bøyum, 2020; Biesta, 2009).

## **4.4. Identitet og roller**

Det tredje temaet jeg kom frem til gjennom analysen av empirien, var identitet og roller. Flere av ungdomsskolelærerne jeg intervjuet trakk frem at deres identitet og roller på ulike måter hadde innvirkning på samfunnsfagundervisningen. Identitet og roller er noe man sjelden har kontroll over hvordan oppfattes av andre, og noe som derfor kan legge føringer for hvilke holdninger andre *tror* en innehar (Nadim, 2019). I dette kapitlet ønsker jeg å vise hvordan disse ungdomsskolelærerne erfarer og forstår egen identitet og rollers innvirkning på samfunnsfagundervisningen.

### **4.4.1. Individualitet og kjønn**

For flere lærere er det viktig å bli sett på som et individ, og ikke bare en funksjon, som innehar grupperrepresentasjonen til en lærer (Nadim, 2019). Dette avspeiles i intervjuet med informanten Nora, som mente at «det er viktig at vi lærere får lov til å være individer også, at elevene ser på oss som individer og enkeltmennesker, og ikke en masseproduksjon fra høyskole eller universitet liksom». Nora var en av de få av informantene som valgte å være svært åpen om hvor hun stiller seg politisk. Da jeg spurte henne om hvorfor hun valgte å være åpen om dette, svarte hun: «Nei, som sagt, så er det jo fordi jeg synes det er viktig at elevene



ser på meg som et individ, og ikke... ehm, noen som har samme mening som alle andre fordi jeg er lærer». For Nora var det viktig at å bli sett på som et individ, og ikke bare en profesjonsutøver.

Nora mente, i likhet med Cassar, Ooserheert og Meijer (2021), at det er avgjørende for samfunnsfagundervisningen hvem elevene har som lærer. Hun fortalte at hun «bruker [seg] selv mye i undervisningen», og argumenterte, i likhet med religionslærerne i Everington (2012) sin studie, for at det er positivt at lærere byr på seg selv og er autentiske. Samtidig påpekte hun at man tidvis ikke har noe valg: «Det blir jo fra mitt perspektiv. Og det vil det jo bli uansett. Altså, hvordan skal jeg for eksempel undervise om sex og samliv fra et mannlig perspektiv? Det vil jeg jo ikke klare». Enkelte deler av ens identitet, som kjønn, er det vanskelig å «skjule», og det kan legge føringer for hvordan man oppfattes (Nadim, 2019). Informanten Nora argumenterte for at kjønn på flere måter har innvirkning på samfunnsfagundervisningen. Her trakk hun frem:

Kjønn er vanskelig å snakke om fordi jeg ikke noen gang kommer til å kunne tilegne meg det mannlige perspektivet på hvordan det er å leve i samfunnet som mann. Og da er det òg vanskelig å presentere synsvinkler fra det motsatte kjønn.

I likhet med Nora, var Sema bevisst på hvordan hennes kjønn kunne påvirke samfunnsfagundervisningen. Hun fortalte blant annet at hun syntes undervisning om «feminisme er vanskelig [...] fordi jeg er kvinne selv [...] og det kan være på en måte – hva skal jeg si – litt vanskelig å forklare både jenter og gutter i klassen hvorfor det er sånn».

Nora og Sema reflekterer altså over hvordan deres eget kjønn kan påvirke samfunnsfagundervisningen. Hvordan elevene opplever deres roller i lys av kjønn, og hvordan de eventuelt videre tilskriver dem en grupprepresentasjon, er noe de i liten grad har kontroll over (Nadim, 2019). Dette fører til at de begge var svært bevisste på hvordan de snakker om det betente temaet abort. Sema fortalte at hun synes abort som tema i samfunnsfagundervisningen «er vanskelig», og at det var spesielt utfordrende «som kvinne». Sema, som personlig mente «man ikke skal abortere», var ikke åpen om egne holdninger til abort med elevene sine. Nora, som i motsetning mente at abort er en viktig del av kvinners rettigheter, var svært åpen om at «kvinner *skal* få lov til å bestemme over sin egen kropp».

#### 4.4.2. Religion og informasjonskontroll

Flere av temaene som Sema syntes var utfordrende å undervise om, var temaer der hennes holdninger skilte seg fra de andre seks informantene. Dette var gjerne temaer hun knyttet til religion og religiøse holdninger. Som troende muslim, som bruker hijab, fortalte Sema at hun var svært bevisst på hvordan dette plagget, som en ytre markør, var med på å forme elevenes syn på henne (Nadim, 2019). Hun forklarte at dette tidvis kunne være utfordrende, og gjøre det vanskeligere å oppnå hennes mål som en nøytral samfunnsfagslærer.

Sema fortalte at hun flere ganger hadde opplevd at hennes bruk av hijab har ført til det som kan betegnes som representasjonens forbannelse (Midtbøen & Steen-Johnsen, 2016).

Samtidig fortalte hun at det var ett «sånn anti-Islam tema [...] jeg er veldig glad for at jeg bruker hijab», og det var brenning av Koranen. Sema fortalte at hun har «jo ganske sterke meninger om» brenning av Koranen, og mente at «det går jo sterkt imot ytringsfriheten».

Videre fortalte hun at tematikken vekket sterke emosjoner blant elevene. Når elevene hadde slike sterke emosjonelle reaksjoner, var det fint å « snakke om det samtidig som jeg på en måte står der og representerer Islam», siden hun bruker hijab. På denne måten kunne Sema oppfattes med troverdighet da hun tok tak i temaet som ifølge henne oppleves som følelsesladet og ubehagelig for flere elever. Videre kunne hun veilede elevene og forklare dem «hvorfør de ikke bør møte slike handlinger med hat».

Samtidig var Sema tydelig på at hun fortsatt forsøkte å være nøytral, og ikke indoktrinere elevene med personlige holdninger, som ikke er en del av dannelsesmandatet: «igjen, uten å på en måte si noe om mine holdninger direkte angående saken, men, igjen, respekt og toleranse, ikke sant». Sema utdypet at hun «hadde ikke sagt at [hun] er veldig imot» brenning av Koranen, «men jeg kunne sagt at brenning av Koranen er et eksempel på hvordan man ikke skal ytre seg». Videre forklarte hun mer overordnet at «jeg synes temaer, igjen, som er veldig verdibasert og veldig religionsbasert og veldig kulturelt basert skal man være veldig nøytrale med uansett hvilke meninger man har».

Dette står i kontrast til hennes kollega Herman, som fortalte at han lenge slet med å forstå elevenes følelsesmessige reaksjon på at noen brant Koranen:

Men jeg hadde jo en tidligere elev som skrev på Facebook det at brenning av Koranen er like ille for en muslim som det er å brenne et sånt Prideflagg. Og det var sånn, ja, faktisk, ja. Eh... Så lar jeg meg jo litt, jeg lar meg litt provosere av elever i klassen min som da irriterer seg over politiet, som står der og beskytter SIAN som brenner

Koranen. Politiet er jo uskyldig, de har bare fått beskjed av politikerne om å gjøre dette her.

I likhet med Herman, prøvde Nora å forstå elevenes følelsesmessige reaksjoner, selv om hun ikke selv opplevde dette sinnet:

Jeg er ikke religiøs i det hele tatt. Så, sånn som jeg sier til elevene mine: for meg er Koranen en bunke med ark mellom to permer, og for meg så spiller det ingen rolle om man brenner det eller om man brenner et blankt ark, for det har ingen betydning for meg. Men jeg skjønner at for dere er det sårt når noen gjør det, og jeg skjønner at det her handler om noe helt annet for dere enn det gjør for meg.

På denne måten beskrev de tre kollegaene på skole A hvordan et holdningsladet tema som brenning av Koranen kan føre til ubehag både hos deres elever og hos seg selv (jf. Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022). Her er en relevant faktor at skole A er en flerkulturell skole, med en heterogen elevsammensetning, da kontekst har en klar betydning for hvilket ubehag som vekkes (Ahmed, 2004). Hermans vansker med å forstå enkelte elevers perspektiv, gjorde undervisning om temaet utfordrende. Samtidig viser de tre lærerne at de på tross av ubehaget, velger å gå inn i problematikken, og forsøker å se ulike perspektiver, samt fremme empati, forståelse og kritisk tenkning (jf. Røthing, 2019; Zembylas, 2010).

Et annet tema der Semas holdninger skilte seg fra de andre informantenes holdninger, var homofili. Sema var tydelig på at samfunnsfaglærere bør «skjerme elevene fra sine negative holdninger så godt som det er mulig», og at hun selv har «prøvd å file de negative holdningene i den grad at de ikke skinner igjennom». Da jeg spurte henne om et eksempel på en slik negativ holdning, svarte hun: «Ja, eller ikke negativt syn, men jeg er jo muslim, og vi er jo ikke for homofili, ikke sant, og det, det er ikke jeg heller». Selv om Sema på religiøst grunnlag ikke støttet homofili, fortalte hun at hun jobbet hardt for å skjule dette.

Homofili var altså et tema der det var ekstra viktig for Sema å fremstå nøytral i samfunnsfagundervisningen. I denne sammenhengen opplevde hun egen bruk av hijab som utfordrende: «Jeg bruker jo hijab, så det er jo... De fleste elever kan jo kanskje tenke at jeg ikke er for [homofili]». I et forsøk på å balansere dette, fortalte Sema at hun bevisst «baserte en hel undervisningstime» om samboerskap og ulike livsformer på «homofili, og ikke sant, LGBTQ». I løpet av denne undervisningssekvensen fikk Sema spørsmål fra en elev: «Ja, men Sema, du underviser på denne måten, men du bruker hijab, er ikke du imot homofili?». Dette

reagerte Sema på med glede, fordi hun opplevde at hun til en viss grad hadde klart å balansere undervisningen slik hun ønsket:

Jeg følte, når jeg fikk det spørsmålet så ble jeg litt glad, for da følte jeg på en måte at jeg hadde undervist på en måte som gjorde at måten de ser meg på, de fordommene, eller de tankene de har om meg, stilte de spørsmål ved. Og det ble jeg litt glad for, for de trenger ikke å vite at jeg ikke støtter homofili, for eksempel.

Sema reflekterte rundt at en viktig grunn for at hun ikke er åpen om egne religiøse holdninger til temaer som homofili og abort, var fordi hun ikke ønsket å påvirke elevene. Dette er i tråd med Hess og McAvoy (2015) sin anbefaling om å ha nøytralitet som et ideal. Sema argumenterte videre for at dette var ekstra viktig nå som hun parallelt med å være samfunnsfagslærer, også er kontaktlærer til flere av elevene sine:

Jeg vil ikke ha en påvirkning på deres tanker og deres følelser angående [LHBTQ+ og abort]. Det er litt skummelt, når du er kontaktlærer, så er du jo også den eleven kommer til når de har en sosial utfordring. Og hvis, si at en elev på tiende trinn da – det kan jo skje – plutselig bli gravid, ikke sant, og jeg har stått og undervist om at abort ikke skal være lov eller at det skal være lov. [...] Det samme gjelder også kjønn, ikke sant, at hvis på en måte jeg, ikke det at jeg på en måte sier mine meninger hele tiden, men hvis jeg har undervist om at noe er lov, og noen mener at det er lov og andre mener at det ikke er lov, så kan det være veldig lett for den som, den jenta som føler seg som gutt, eller den jenta som plutselig blir gravid uten å være klar over det som femtenåring, kan ha vanskeligheter med å komme til meg når de trenger hjelp. Så derfor så synes jeg akkurat disse to er kjempevanskelige å undervise om.

I tråd med Journell (2017, s. 349), mente Sema at måten man underviser på kan gjøre at lærerens holdninger skinner gjennom, selv om man ikke eksplisitt gir uttrykk for egne holdninger. Videre argumenterte hun for at dette kan være en utfordring med tanke på hennes rolle som kontaktlærer. Kombinert med utfordringen om informasjonskontroll relatert til hennes bruk av hijab, der elever stilte henne spørsmål som: «Ja, men du bruker hijab, så hvorfor underviser du på denne måten? Er det ikke sånn at-? Hvorfor sier du ikke din mening? Er ikke du imot?», mente Sema at det derfor var ekstra viktig for henne å være nøytral knyttet til sensitive temaer som abort, transseksualitet og homofili:

Man skal være veldig forsiktig, man skal være veldig nøytral. Og jeg vet ikke, selv om jeg har trent meg opp til det, så vet jeg ikke om jeg er såpass nøytral at jeg klarer på en måte at - ikke min egen holdning, jeg har jo ikke noe imot det her sånn sett - men, ehm, at jeg på en måte ikke sier noe som er feil, nok til å påvirke den eventuelle eleven som kan plutselig bli gravid som femtenåring, eller som kan føle seg som gutt når den er jente, eller jente når den er gutt da.

Dette står i kontrast til Bente, som fremstilte religiøsitet og religiøse temaer som uproblematisk, og fortalte at «religion synes jeg ikke det er noe farlig med [å være åpen om]». Bente var også bevisst på at «det er jo veldig mye sånne ting som kan være synlige og med at du har et kors på deg [...] om man er kristen», men så ikke det å være åpen om sin religion som et problem eller en utfordring, så lenge man fulgte Freires (2014) retningsbestemte rolle: «Det kan jo være greit å være åpne om [de religiøse] holdningene sine, så lenge man klarer å være nøytral, og i samfunnsfag ikke trekker folk ned hvis de kommer med meninger som du ikke er enig i selv». En mulig forklaring på disse ulike tilnærmingene er at Bente, som ikke selv hadde en ytre markør som gjorde at elevene hennes tilskrev henne en religiøs grupperepresentasjon, ikke har opplevd denne kompleksiteten knyttet til religion og nøytralitet i samfunnsfagundervisningen personlig (Vassenden & Andersson, 2011). En annen mulig forklaring er den ulike elevdemografien på skole A og B.

## **4.5. Elevsammensetning og kontekst**

Ifølge Myrebøe (2021, s. 382) «må både læreres egen bakgrunn og elevsammensetning samt kontekst, tas i betraktning i holdningsskapende arbeid i skolen». Skolens elevsammensetning og kontekst fremsto som relevante faktorer da ungdomsskolelærerne reflekterte rundt hvordan de forholder seg til egne holdninger i samfunnsfagundervisningen. Dette er derfor det fjerde og siste temaet jeg kom frem til gjennom analyseprosessen, og nå vil se nærmere på i dette kapitlet. Først vil jeg redegjøre for elevdemografien på de ulike skolene, og deretter vil jeg analysere og drøfte hvordan elevsammensetningen påvirket hvorvidt lærerne var åpne om egne holdninger eller ikke.

### **4.5.1. Skolenes elevdemografi**

Bente, på skole B, beskrev det kulturelle mangfoldet på skolen som «hvitt» og homogent, der de fleste elever kom fra familier med høy sosioøkonomisk status. Dette står i stor kontrast til skole A, der de fleste elevene kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status, og majoriteten av elevene har innvandrerbakgrunn. Skole A og skole B var altså skolene som sto

i størst kontrast til hverandre, når det gjaldt elevmangfold. Informantene fortalte også at holdningene til elevene på de to skolene var ulike. Mens få elever på skole A ga uttrykk for sterke partipolitiske holdninger, ifølge Nora, Herman og Sema, fortalte Bente at selv om det er «alle mulig politiske syn i en klasse [...] er det jo mye mer sånn høyrevridde holdninger ute blant elevene på [skole B]». Og i motsetning til lærerne på skole A, som fortalte om at flere elever ytret homofobiske holdninger, fortalte Bente at homofili ble sett på som «helt vanlig» blant elever og lærere på skole B.

Lærerne jeg intervjuet på skole C og D definerte skolene som flerkulturelle, men påpekte at det andre steder i byen finnes skoler med større variasjon i elevsammensetning. For eksempel sa Tore, fra skole C:

Det er ikke den mest flerkulturelle skolen i [byen], men, ehh, det er ganske mange elever i den klassen som jeg har mye da, og på det trinnet jeg jobber på, som har en annen bakgrunn, ja. Men det finnes jo mer flerkulturelt - holdt jeg på å si - det finnes jo skoler i [byen] med betydelig høyere flerkulturell bakgrunn enn det vi har altså.

I likhet definerte Anders skole D som «en flerkulturell skole, med mange ulike bakgrunner. Også muslimske og jødiske og, ja, ikke-religiøse og katolsk og buddhistisk».

Den ulike elevsammensetningen gjør at majoritets- og minoritetsposisjonene på de ulike skolene er noe forskjellig. Dette fører videre til at det er ulike normer som råder på skolene, og i klassene (jf. Johannesen & Røthing, 2022). Flere av informantene ønsket å bidra til å utfordre og utvide elevenes forståelseshorisont. For eksempel fortalte Bente, som ellers ga uttrykk for at hun var relativt restriktiv med å være åpen om egne holdninger, at hun kunne være åpen om egne holdninger hvis det var med på å bidra til å utvide elevenes perspektiver. I likhet med Ritter (2018), mente Bente at det er «viktig at [elevene] får se andre perspektiver enn det de nødvendigvis blir omgitt av hjemme». Selv om Sema jobbet med en svært annen elevdemografi på skole A, var dette med å fremme andre perspektiver enn de elevene møter hjemme viktig også for henne. Sema ga dette som en av forklaringene på hvorfor hun ikke ønsket å være åpen om egne holdninger med elevene sine. Hun forklarte at hun ikke ville at enkelte elever skulle tenke at «‘wow, ja, Sema tenker sånn som meg og mamma’», og slik ukritisk adaptere holdningene til deres rollemodeller. Bente og Sema utøvde av denne grunn hensiktsmessig tilbakeholdenhet (McAvoy & Hess, 2015), men mens det for Bente gjerne var snakk om politiske holdninger, var det for Sema i større grad snakk om holdninger forbundet med religion og kultur.

Seks av de syv lærerne jeg intervjuet fortalte at en relevant faktor når de vurderte om de ville være åpne om egne holdninger eller ikke i samfunnsfagundervisningen, var hvorvidt, og eventuelt hvor mye, hensyn de burde ta til elevene. I denne sammenheng tok de i betraktning at noen holdningsladede temaer kan være kontroversielle og sensitive for enkelte elever. Tre slike temaer som kom opp i intervjuene var Ukrainakrigen, Israel/Palestina konflikten, og transseksualitet.

#### **4.5.2. Ukrainakrigen**

Fire av informantene nevnte Ukrainakrigen, også før de gjorde øvelsen med temalapper i intervjusituasjonen, der dette var et av temaene. Blant annet fortalte Johan og Tore at de på skole C hadde diskutert med samfunnsfagskollegaer hvordan de burde forholde seg til elever med bakgrunn fra Russland, når de underviste om Ukrainakrigen. Johan fortalte:

Den Russland/Ukraina konflikten kan jo òg være et betent tema, fordi det er mange elever her som har en sånn tilknytning til den regionen. Kanskje det er noen som har russiske foreldre, eller jeg har en elev som har russisk mor da. Men jeg har vært bevisst på at jeg kaller det krig da, jeg gjør det, i undervisninga. Og det har vi diskutert. Skal vi gjøre det eller ikke? Skal vi gjøre det med hensyn til de som kanskje er berørt av det mer direkte, eller ikke?

På skole C konkluderte de med at de ville være åpne om at dette er en krig, og at «her er det en som er en overgriper og en som er et offer» (Tore), selv om dette kunne være ubehagelig for enkelte elever. På denne måten definerte samfunnsfagslærerne på skole C Ukrainakrigen som en lukket problemstilling (Hess & McAvoy, 2015, s. 161).

Anders fortalte ikke om dette var noe han hadde diskutert med kollegaer, men i likhet med Johan og Tore, mente han at det er riktig å omtale konflikten som en krig, og Russland som overgriper. Da jeg spurte Anders om han var åpen med elevene om egne holdninger til konkrete saker generelt, svarte han:

Ja, [...] for eksempel krig. Ukraina og Russland nå. Veldig tydelig på det, selv om vi har elever som har begge bakgrunner her på skolen. Men også tydelig på at man skal snakke ordentlig med og om hverandre, også om den konflikten, eller den krigen.

De tre informantene, Anders, Tore og Johan, fortalte altså at de hadde reflektert rundt hvordan de skulle snakke om Ukrainakrigen i samfunnsundervisningen, med tanke på hvor mye hensyn de burde ta til elever med tett tilknytning til konflikten. Alle de tre lærerne

konkluderte med at det var riktig å fremstille konflikten som en krig, og at det var viktig å snakke om krigen, og Russlands rolle i krigen, selv om det kunne være krevende og ubehagelig for enkelte elever. De var slik åpne om egne holdninger til krigen, og utøvde periodevis åpenhet (Hess & McAvoy, 2015), da de selv var svært negativt innstilt til krigen. Samtidig viser utsagn som Anders' at de likevel trådte noe varsomt, og var bevisst på hvordan de ordla seg.

### **4.5.3. Israel/Palestina konflikten**

En annen konflikt flere av informantene syntes var utfordrende, var Israel/Palestina konflikten. Mens informantene ga uttrykk for at de så på Ukrainakrigen som en lukket problemstilling, fremstilte de fleste av informantene Israel/Palestina konflikten som en åpen problemstilling (Hess & McAvoy, 2015). Flere av ungdomsskolelærerne ga også uttrykk for at de generelt opplevde at denne konflikten var mer utfordrende å undervise om enn Ukrainakrigen. Herman begrunnet dette med at han syntes konflikten «er så kompleks [...] Jeg forstår Israel, samtidig som jeg ikke forstår dem. Og jeg forstå palestinerne sin veldige aggresjon». Sema var den eneste av informantene som syntes Israel/Palestina konflikten var mindre utfordrende å undervise om enn Ukrainakrigen, siden konflikten mellom Israel og Palestina har pågått lenger:

Det pågår jo fortsatt, men det er blitt såpass gammelt at man kan på en måte snakke om det, og det har skjedd så mye rundt det, at man på en måte kan samle historien, og samle årsaker og konsekvenser, og hva som er blitt gjort, og hva som ikke er blitt gjort.

Flere av informantene fortalte at skolenes elevdemografi kunne være med på å komplisere undervisningen om denne konflikten. Dette gjaldt spesielt lærerne som jobbet på skoler der det gikk muslimske og/eller jødiske elever. De opplevde at etniske og religiøse skillelinjer og holdninger blant elevene ble synliggjort og tydeliggjort når de underviste om denne konflikten (jf. Andresen, 2020), og uttrykte bekymring for at undervisning om Israel/Palestina konflikten kunne oppleves som ubehagelig for enkelte elever. For eksempel fortalte Johan:

Israel/Palestina konflikten, den er veldig ladd, og – hvilket ord skal jeg bruke – det er veldig enten eller da, på en måte. Den kan òg bli vanskelig fordi elevene kan ha veldig sterke meninger om det, og personlig på den ene eller den andre siden da.



Videre forklarte Johan at han syntes slike «enten-eller syn, det gjør det litt vanskeligere å møtes på midten», og at han hadde opplevd undervisning om Israel/Palestina konflikten som spesielt krevende når han hadde elever «som er veldig tydelige, altså, pro-Palestina». I undervisningen om slike «enten-eller» temaer fortalte Johan at han, i tråd med Elliot (1973), prøver å legge frem begge sider på en balansert måte, og forsøker å skape forståelse for begge parter hos elevene sine. Dette fordi «brenning av Koranen, Israel/Palestina, abort – det er politiske saker som... Det krever en del å forstå hvorfor folk har det ene eller det andre synet da». På spørsmål om han ville vært åpen med elevene sine om hvilken side han støtter, var Johan tydelig på at slik åpenhet ville vært uhensiktsmessig:

Nei, jeg ville ikke, det ville jeg ikke. Det er jeg ikke så interessert i. Altså, Israel/Palestina konflikten. Hvorfor i alle dager skal jeg si at jeg støtter den ene siden og ikke den andre? Det er jo to tapende parter.

Også Anders hadde erfaring med at Israel/Palestina konflikten kunne være utfordrende på grunn av elevsammensetningen på skolen:

Mange av oss som jobber her på [skole D] jobbet i nærheten av en synagoge tidligere, og da var det mange elever med jødisk bakgrunn. Også har vi mange elever med muslimsk bakgrunn. Så var det da om å gjøre å få lagt frem historiske ting, og hendelser og konflikter og problemstillinger på en måte som kunne ivareta begge sider og samtidig være faglig korrekt da, på en måte. Og hva er faglig korrekt?

Her trakk Anders frem en sentral utfordring med kontroversielle temaer, nemlig at det ikke alltid finnes ett entydig riktig svar, og at ens verdisyn kan gjøre at en ender med ulike konklusjoner (Andresen, 2020, s. 153). Anders fortalte at dette hadde ført til mange diskusjoner blant både kollegaer og elever. Dette går igjen i flere av intervjuene. For eksempel fortalte Tore at han syntes konflikten er «vanskelig fordi at den er så kompleks [...] og faglig vanskelig». Som en følge av dette, ga majoriteten av informantene uttrykk for at de behandlet Israel/Palestina konflikten som en åpen problemstilling i samfunnsfagundervisningen, der begge sider av konflikten fortjente å bli hørt (Hess & McAvoy, 2015).

I likhet med Anders, argumenterte Tore for at undervisningen ble ekstra utfordrende når det var elever som hadde sterk tilknytning til konflikten i klasserommet:

Også har vi noen ganger også hatt palestinske elever og sånn i klasserommet, eh, og da blir det veldig personlig for dem. Ehm, det er vanskelig å være liksom nøytral og se en sak fra begge sider når du har den ene parten i klasserommet.

Flere av informantene var skeptiske til ubehag i samfunnsfagundervisningen. Dette er dog ikke et funn som skiller seg ut fra tidligere forskning, som viser at mange lærere vegrer seg for å undervise temaer som vekker ubehag (Anker & von der Lippe, 2015). En av grunnene til at informantene fremsto noe skeptiske til slike temaer som vekker sterke følelser, som ubehag, hos elevene, er fordi det kan gjøre det enda mer utfordrende å møte normen om nøytralitet og balanse i samfunnsfagundervisningen. I undervisning om Israel/Palestina konflikten ønsket Tore å være balansert, slik Elliot (1973) anbefaler. I tillegg, ønsket han, i tråd med McAvoy og Hess (2013), å være tilbakeholden med å dele personlige holdninger knyttet til konflikten. Selv om nøytralitet og balanse altså var et mål og ideal for Tore, opplevde han dette som utfordrende «når du har den ene parten i klasserommet».

Tores ønske om nøytralitet, og hans hensiktsmessige tilbakeholdenhet (Hess & McAvoy, 2015), står igjen i kontrast til Noras åpenhet. Nora fortalte i intervjuet at «noen saker har jeg valgt å være veldig åpen om, som for eksempel Israel/Palestina konflikten, og [...] der blir jeg nok òg veldig politisk». Nora begrunnet denne åpenheten rundt egne holdninger med at hun syntes dette var den beste måten å møte elevene og deres (antatte) holdninger:

Det har nok også handlet litt om at elevene mine i veldig stor grad har tatt et standpunkt i denne konflikten, men så skjønner de ikke helt hvorfor, annet enn at dette handler om religion. Og da er det viktig å også politisere det, ikke sant, og gjøre det tydelig at for eksempel Israel har veldig mye støtte fra mange av de største verdensmaktene. Og dette handler ikke bare om religion, dette handler også om ganske mange andre ting i verdenspolitikken, som er viktig for elevene å forstå.

Måten de ulike informantene forholder seg til undervisning om Israel/Palestina konflikten, illustrere at læreren har en betydning for hvordan ulike temaer blir vektet og fremlagt i samfunnsfagundervisningen (jf. Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021).

#### **4.5.4. Transseksualitet**

Et tredje tema der informantene reflekterte rundt hvorvidt, og hvor mye, hensyn de burde ta til elevenes antatte holdninger og emosjoner i samfunnsfagundervisningen, var transseksualitet. Transseksualitet er et eksempel på det Journell (2017) kaller kontroversielle identitetstemaer.

Herman fortalte at han kunne sagt meningen sin til klassen om «alle temaene» på lappene jeg brukte som rekvisitter i intervjuet. Da jeg senere spurte spesifikt om lappen der det sto 'transseksualitet', nølte han noe, og fortalte om en tidligere erfaring, der han hadde en elev i klassen som var trans: «Nei, den, i og med at det var litt nært i klassen, så tror jeg at jeg ville vært veldig forsiktig med hva jeg ville sagt om det». Dette eksempelet viser hvordan én elevs nærhet til tematikken, førte til at læreren kjente på ubehag og usikkerhet omkring tilnærming til temaet i undervisningen (Johannesen & Røthing, 2022; Ahmed, 2004).

I motsetning til Herman, mente Johan at han nok ikke ville undervist annerledes om temaet transseksualitet, avhengig av om det var en eller flere elever i klassen han som var trans eller ikke. På spørsmål om dette, svarte Johan:

Nei, jeg tror ikke det, men det er fordi at jeg tenker jo at i et klasserom så har du mye forskjellig, og etter hvert så vil elever finne ut mer om sin seksualitet og identitet, og da er det viktig at en ikke snakker om det som kan virke fremmed, eller unormalt i hermetegn da, som negativt. Og at i seksualitetsundervisninga – som jeg ikke er noe ekspert på i det hele tatt – så tror jeg det er veldig viktig å være åpen og prøve å forstå, og å prøve å få elevene til å forstå at det er veldig mye som går an og det er ingenting som er feil.

Denne åpenheten om at «ingenting er feil» knyttet til seksualitetsundervisning, ble trukket frem som viktig av flere av informantene, og var spesielt tydelig i intervjuet med Nora:

Nå hadde vi for eksempel seksualundervisning i samfunnsfag, hvor jeg tenker at det er viktig at jeg som lærer, spesielt på et sånt tema, som kan være sårt for veldig mange da, er åpen om at ingenting er feil, ingenting er unaturlig. Alle skal få muligheten til å stille spørsmål.

Johan og Nora fortalte begge at de var åpne med elevene sine om egne positive holdninger til LHBTQ+ samfunnet, og at de forsøkte å fremme aksept blant elevene. På spørsmål om han ville vært åpen om egne holdninger til, og eget syn på, transseksualitet, svarte Johan:

Ja, altså, mitt syn, jeg vet ikke om jeg hadde svart akkurat på det spørsmålet: hvordan ser jeg på transseksualitet? Da tror jeg at jeg måtte startet med å si at jeg vet ikke så mye om det, fordi at jeg er ikke det. Men kanskje sagt noe om at jeg synes det er fint at en kan være forskjellig og at, ja, noe med at det er ikke noe, man kan ikke dømme, eller man kan ikke – det er ikke noe poeng egentlig å sette stempel på andre.

Her takler Johan utfordringen med at “teachers lack the benefit of historical hindsight” (Journell, 2017, s. 341) rundt transseksualitet, ved å være åpen om at han ikke er noen ekspert på området. Dette gjorde også informantene Anders, som fortalte at han ville «vært veldig åpen på at [transseksualitet] har jeg veldig lite kunnskap om».

Johans kollega, Tore, fortalte at «på [skole C] er det egentlig ganske enkelt» å undervise om transseksualitet, fordi «elevene her har ganske åpne holdninger i forhold til seksualitet». Dette er interessant, da Johan, som også jobber på skole C, ga uttrykk for at han hadde opplevd at elever ved skolen ga uttrykk for negative holdninger til transseksualitet. Johan forklarte at han som en følge av dette har jobbet med «å øke forståelsen» til elevene, og som nevnt i kapittel 4.3.1., arbeidet han aktivt for å øke elevenes respekt og toleranse:

Ofta så, det som er fremmed for elever, eller alle mulige folk, voksne og barn, er jo det en har lett for å tenke negativt om. Så jo mer åpenhet og jo mer kunnskap, jo bedre er det for alle da. Men jeg tror ikke, jeg tenker ikke at det er problematisk å undervise om [transseksualitet]. Men jeg tenker at det er noe en må være litt ekstra bevisst på hvordan man legger det frem fordi elever kan, hvis de får muligheten til å slenge ut ting da om seksualitet som er fremmed for dem. Det kan hende at det må en håndtere da, og ta ved rota, sånn at ikke en opplever at de får spillerom til å diskriminere andre.

I undervisning om kontroversielle identitetstemaer, som transseksualitet, opplever ofte lærere en “tension between encouraging students to voice their beliefs on issues that are on the forefront of public discourse and wanting one’s classroom to remain a safe place for all students.” (Journell, 2017, s. 339). Dette er noe Johan her ga uttrykk for, og i denne sammenheng understreket viktigheten av at undervisning om transseksualitet ikke gir elever spillerom til å diskriminere. Undervisning om transseksualitet illustrer her hvordan det kan være utfordrende å definere deler av undervisningen som en åpen eller en lukket problemstilling (Journell, 2021). For selv om de fleste av informantene var åpne for å lytte til og validere ulike syn på, og meninger omkring transseksualitet, var det samtidig enkelte sider av debatten som ble slått ned på av lærerne, og behandlet som en lukket problemstilling. Hvor denne grensen gikk, så ut til å variere mellom informantene. Dette illustrere igjen deres viktige, men tidvis utfordrende, rolle som “curricular gatekeepers” (Thornton, 1989, s. 4).

Mitt hovedfunn i dette delkapittelet er altså at elevsammensetning kan ha innvirkning på hvordan lærerne vurderer om de vil være åpne om egne holdninger eller ikke i samfunnsfagundervisningen. For to av informantene handlet dette om å utøve hensiktsmessig

tilbakeholdenhet (McAvoy & Hess, 2015), for å, i tråd med Ritter (2018), la være å risikere å fremme de samme perspektivene som elevene allerede omgis av hjemme. I dette delkapittelet har jeg også analysert hvordan informantene på ulike måter forholder seg til deres rolle som “curricular gatekeepers” (Thornton, 1989, s. 4).

Samtlige av informantene så på Ukrainakrigen som en lukket problemstilling (Hess & McAvoy, 2015), og var i undervisningen tydelige på at Russland var overgriperen i denne krigen. Samtidig så majoriteten av informantene på Israel/Palestina konflikten som en åpen problemstilling (Hess & McAvoy, 2015), og forsøkte å legge frem begge sider av konflikten på en så nøytral måte som mulig, i tråd med Elliots (1973) råd om en balansert undervisning. På samme tid trakk flere av informantene frem at dette målet om nøytralitet og balanse tidvis var utfordrende, på grunn av klassens elevsammensetning. En informant understreket at det var «vanskelig å liksom være nøytral og se en sak fra begge sider når du har de ene parten i klasserommet» (Tore). De fleste informantene fortalte at de forholdt seg til denne utfordringen ved å utøve hensiktsmessig tilbakeholdenhet (Hess & McAvoy, 2015). Her skilte én informant seg ut, da hun mente at den beste måten å møte elevens sterke følelser knyttet til konflikten på var å utøve periodevis åpenhet (Hess & McAvoy, 2015).

Et siste tema jeg så på i dette delkapittelet var transseksualitet. Transseksualitet defineres av Journell (2017) som et kontroversielt identitetstema, og flere av lærerne ga uttrykk for at de syntes undervisning om dette temaet kunne være utfordrende, både med tanke på elevreaksjoner, og egen begrensede kunnskap om temaet. Her var en interessant spenning som kom frem i det ene intervjuet at en av informantene først ga uttrykk for at han kunne vært åpen med elevene sine om egne holdninger til transseksualitet, for senere i intervjuet, da han kom på en tidligere erfaring med en elev som var trans, å nøle og fortelle at han ville vært «veldig forsiktig med hva jeg ville sagt» om transseksualitet. Dette illustrerer at elevsammensetning og kontekst kan påvirke hvordan lærere forholder seg til egne holdninger i samfunnsfagundervisningen, da nærheten til temaet for enkelte elever førte til ubehag hos læreren, og dermed unngåelse.

#### **4.6. Hvordan har dette forandret seg over tid?**

I dette siste delkapittelet i analysen og diskusjonen, vil jeg drøfte hvordan informantene mente at deres mulighet til å la egne holdninger innvirke på samfunnsfagundervisningen har forandret seg over tid. Informantene trakk i denne sammenheng frem to relevante årsaker til en eventuell endring. Enkelte av informantene argumenterte for at de hadde større mulighet til

å påvirke hva og hvordan de ønsker å gjennomføre samfunnsundervisningen nå enn før, og begrunnet i hovedsak dette med den nye læreplanens mer åpne og vage kompetansemål. Andre argumenterte for at skolens fokus på et profesjonelt læringsfellesskap har ført til mer samarbeid og kontroll, og gjort at ungdomsskolelærere i mindre grad enn tidligere har muligheten til å legge opp undervisningen utfra egne interesser og holdninger.

#### **4.6.1. Mer åpne og vage kompetansemål**

Johan mente at det var «umulig å unngå» at samfunnsfaglærere sine holdninger har innvirkning på undervisningen elevene får, «fordi vi, i Norge, så er vi jo opptatte av at vi skal være autonome». Som Myrebøe og Røthing (2021, s. 67) påpeker, er lærernes autonomi en sentral del av lærernes profesjonalitet. I 2005 skrev Kjetil Børhaug (s. 117) at undervisningen i samfunnsfag «farges og påvirkes på ulike måter alt etter hvilket faglig perspektiv som legges til grunn» av læreren, siden læreplanen ikke er mer konkret. Dette gjelder også «om man ikke er seg dette bevisst» (Børhaug, 2005, s. 177). Børhaug (2005) argumenterer altså for at hvilken lærer en elev har i samfunnsfag, har betydning for hvilken undervisning eleven får. Flere av informantene fortalte at de trodde læreren hadde enda større påvirkning på samfunnsfagundervisningen nå enn tidligere, på grunn av den nye læreplanen, som kom med Kunnskapsløftet 2020. I den nye læreplanen er nemlig antall kompetansemål redusert, og ifølge Karseth, Kvamme og Ottesen (2020, s. 131) er det «en tendens til å formulere mer generelle kompetansemål».

Enkelte av informantene fortalte at de ser på dette som en positiv utvikling. Sema mente blant annet at vagere og mer åpne kompetansemål er med på å gi samfunnsfaglærere større mulighet til å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til den enkelte elevgruppe: «jeg tenker at det er veldig fint at man har det spennet, eh, sånn at man kan på en måte prøve å gjøre undervisningen mer interessant for hver elevgruppe». På denne måten får samfunnsfaglæreren muligheten til å utøve autonomi og sitt profesjonelle skjønn (Myrebøe og Røthing, 2021). Som nevnt i kapittel 4.4.1., var informanten Nora tydelig på at det er «viktig at vi lærere får lov til å være individer», og i denne sammenheng var hun positiv til at den nye læreplanen i samfunnsfag gir større handlingsrom til lærerne. Dette blant annet fordi den nye læreplanen gir større rom for lærerne til å velge hva det skal fokuseres på, og hvordan det skal undervises, i samfunnsfag. På denne måten kan lærernes holdninger få større innvirkning på samfunnsfagundervisningen. Nora synes det var fint at «egenheten hos hver enkelt lærer kommer mer frem i undervisningen». Samarbeidet mellom samfunnsfaglærerne,

og deres profesjonelle læringsfellesskap (Stoll m.fl., 2006), gjorde at hun ikke var bekymret for at lærernes holdninger får for stor innvirkning på undervisningen.

Deres kollega Herman, ga derimot uttrykk for at han gjerne skulle hatt mer konkrete og tydelig kompetansemål, og «litt mer, en litt mer sånn at vi blir styrt da, ovenfra». Herman stilte seg blant annet kritisk til kompetansemålet som nevner «sentrale historiske og nåtidige konflikter» (Utdanningsdirektoratet, 2020), da han fryktet at det i verste fall kunne føre til at «noen går tre år på ungdomsskolen uten å lære noe om andre verdenskrig», noe han mente «blir helt merkelig». Herman uttrykte bekymring for at den nye læreplanen kan føre til at enkelte læreres holdninger kan få for stor innvirkning på samfunnsfagundervisningen, med tanke på hvilke temaer som får plass i undervisningen.

En av informantene, Bente, hadde ingen sterke formeninger om formuleringen av kompetansemålene i den nye læreplanen. Hun syntes selv ikke det var noe problem at kompetansemålene er vagere enn tidligere, da hun «har jobbet såpass lenge. For jeg føler at nå som jeg har gjort det her i så mange runder, så vet jeg på en måte hva som er viktig for at elevene skal forstå samfunnet i dag». Selv om hun selv ikke syntes det var noe problematisk, anerkjente hun at det «kanskje er litt vanskeligere når man er nyutdanna, enn når vi har jobbet såpass lenge». Ifølge Bente, var altså alder og undervisningserfaring en mulig relevant faktor. Hun uttrykte samtidig ingen bekymring for at forandringen i læreplanen ville gjøre at læreres holdninger vil kunne få for stor innvirkning på samfunnsfagundervisningen. Årsaken til at Bente ikke bekymret seg for dette, virket å være hennes tro på den enkelte samfunnsfaglærers profesjonalitet, samt på det profesjonelle læringsfellesskapet på den enkelte skole.

#### **4.6.2. Profesjonelle læringsfellesskap**

Selv om lærerne anerkjente at færre kompetansemål som er vagere formulerte nok er med på å gi lærerne en større grad av autonomi, argumenterte enkelte av informantene for at samfunnsfaglærere i dag har mindre handlingsrom enn tidligere. De fortalte dette utfra deres egen erfaring av at det var blitt sterkere fokus på profesjonelle læringsfellesskap i løpet av deres år som lærere. Det er et større fokus på profesjonelle læringsfellesskap i den nye læreplanen, der det i den overordnede delen blant annet står at «Alle ansatte i skolen må ta aktiv del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

Anders fortalte at «[læreplanen] er jo åpen med utvalg av temaer», og utdypet dette ved å, i likhet med Herman, vise til at for eksempel står «nåtidige konflikter» i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020), «også er det opp til lærerne – læreren i gamledager – eller kanskje lærerne hos oss her nå – å velge hvilke konflikter vi skal legge vekt på». Samtidig argumenterte Anders for at samfunnsfagundervisningen var «mer sånn sårbar eller følsom for holdningene til læreren» da han begynte som lærer, «for da valgte man ut temaer og vinklinger utfra egne tanker om et tema. Nå er det mer sånn, som jeg sa, et fagfellesskap som står bak». Anders mente at det ikke var noen fare for at læreres egne holdninger hadde for stor påvirkning på undervisningen lenger på skole D, da skolen nå har «et sånt lærerkollegium, eller fagfellesskap, der vi på skolen er enige». Han utdypet dette med at de nå «har en fagplan, også har vi et fagfellesskap, for eksempel fem samfunnsfaglærere som sitter og snakker om hvilket tema vi skal gå gjennom og hvordan vi skal undervise det – hvert fall gjør vi det på vår skole, [skol D]». Det Anders her kalte *fagfellesskap* har store overlapp med det Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, og Thomas (2006) kaller et profesjonelt læringsfellesskap.

Anders påpekte videre at den nye læreplanens fokus på elevmedvirkning, også gjør at det i mindre grad enn før er samfunnsfaglæreren som alene bestemmer hvilke temaer som undervises, og at lærerens private holdninger derfor har mindre innvirkning på undervisningen:

Vi har også med elevene på den, det valget da, av hvilke temaer vi skal jobbe med. Så, eh, vi prøver å bli enige om temaer. Jeg fikk et morsomt spørsmål her om dagen, fordi jeg jobber på tiende klasse, og vi jobber med den kalde krigen, også fortalte jeg elevene at vi gjør det fordi at et av læreplanmålene er at dere forstå sentrale konflikter som har preget vårt samfunn. Og da var det en elev som spurte: 'Ja, kunne vi ikke da hatt om' også nevnte han et eller annet fra Romerriket. Også syntes jeg at det var et godt spørsmål. 'Det skal jeg spørre de andre lærerne om', sa jeg. Også gikk jeg tilbake til de andre, også ble vi litt sånn: 'det er jo egentlig ikke noe i veien om at vi kan velge noe helt annet enn det vi alltid har gjort da', og hvorfor tar vi... Så måtte vi ta en runde vi lærerne på hvorfor velger vi den kalde krigen istedenfor noe annet. Så det er sånn vi jobber, at vi prøver å se etter læreplanen, også prøver vi å bli enige om noen temaer som kan dekke læreplanen på en god måte, men så prøver vi også å ta elevenes innspill på alvor.



Dette passer i stor grad overens med Tores tankegang om at det ikke skal være samfunnsfagslærerens preferanser, interesser og holdninger som skal styre hva som undervises, «altså at dette synes jeg er interessant, så nå skal vi jobbe med det. Det vil ikke være noen god tilnærming». Dette kan være med på å forklare hvorfor Tore og Anders fortalte at de i stor grad utøver hensiktsmessig tilbakeholdenhet i samfunnsfagundervisningen (Hess & McAvoy, 2015).

Alle de syv lærerne ga uttrykk for at det var en viss grad av profesjonelt læringsfellesskap på ungdomsskolene de jobbet på. Jeg vil nå se nærmere på hvordan informantene fremstilte dette profesjonelle læringsfellesskapet på sine skoler, da skolekulturen på den individuelle skole «i stor grad påvirker utviklinga av verdiane og haldningane (the moral formation) til elevane» (Hunnes, 2015, s. 139). Samtlige av informantene fortalte for eksempel at de utarbeidet fagplaner i samfunnsfag i begynnelsen av året sammen med samfunnsfagkollegaer, og at de jevnlig hadde fagmøter med disse kollegaene. Hvor mye informantene samarbeidet med sine samfunnsfagkollegaer om undervisningen varierte likevel mellom de syv informantene.

Anders var den informanten som var tydeligst på at skolen han jobbet på, skole D, hadde et sterkt profesjonelt læringsfellesskap, eller fagfellesskap, som han selv kalte det. På skole D planla ikke samfunnsfagkollegaene bare en årsplan for samfunnsfagundervisningen, de planla også all undervisning sammen. På grunn av dette tette samarbeidet mellom samfunnsfagkollegaer «er det ikke så mye rom for – og det synes jeg er positivt da – det er ikke så mye rom for privatpraktiserende holdninger og måter å undervise på». I en arbeidshverdag preget av mye spontanitet og autonomi, ga flere av informantene uttrykk for et behov for profesjonelle læringsfellesskap, der kollegaer kan trygge hverandre gjennom diskursive møteplasser.

På skole A fortalte informantene at de hadde ukentlige møter med samfunnsfagslærerne på trinnet. Herman fortalte at «vi som er samfunnsfagslærere på tiendetrinn har jo planlagt at vi skal ha disse temaene her», og Nora forklarte at samfunnsfagslærerne på trinnet som oftest var «ganske enige om hva vi mener er viktig å gå igjennom og ikke». Samtidig trodde både Herman og Nora at holdningene til samfunnsfagslærerne kunne påvirke undervisningen elevene får, med tanke på hvordan ulike lærere underviser om samme tema. Herman viste for eksempel til at hans kollega, Juan, «har litt andre sympatier enn jeg har når det gjelder samfunnsfag», og forklarte at: «Jeg vet ikke hvordan hans undervisning er, men at han kan legge til litt mer USA-skepsis enn for eksempel jeg? Ja». Herman argumenterte altså for at

hans kollega, Juan, trolig «har litt andre tilnærminger til» enkelte temaer innenfor samfunnsfaget, og at deres holdninger slik har innvirkning på samfunnsfagundervisningen. Samtidig uttrykte verken Herman eller Nora noe særlig bekymring rundt dette handlingsrommet. Herman konkluderte med at Juan «også, er jeg helt sikker på, at er – at han har en nøytral fremstilling – at han er profesjonell som lærer og alt det der». Det kan likevel virke som om det på skole A er en større kultur, og en større aksept, for å utøve periodevis åpenhet (Hess & McAvoy, 2015). Samtidig gjelder ikke dette alle ansatte ved skolen, da Sema, som tidligere nevnt, var tydelig på at hun i hovedsak ønsket å utøve hensiktsmessig tilbakeholdenhet (Hess & McAvoy, 2015) i undervisning om alle temaer som ikke direkte kan knyttes til skolens dannelsesmandat.

På skole C ga Tore og Johan uttrykk for at de hadde et relativt sterkt profesjonelt læringsfellesskap, og at dette gjør at lærernes personlige holdninger har mindre innvirkning på samfunnsfagundervisningen:

Her så synes jeg vi er ganske gode, og vi jobber såpass mye på team, og har jobbet såpass mye på tvers, at mitt inntrykk er at det er ganske likt både på tvers av et sånt klasseteam da, og i ungdomsskolen, sånn at det er ikke, altså, hvis jeg skulle stått i mitt klasserom og formidler veldig private holdninger der, og noen spesielle holdninger der, så ville det fort bli veldig rart.

Samtidig stilte Tore seg spørrende, og noe skeptisk, til om dette sterke profesjonelle læringsfellesskapet er gjeldende på alle ungdomsskoler i Norge:

Nå vet jo ikke jeg hvordan det står til rundt omkring i kongeriket. [...] Det er jo mye rart der ute. Skole-Norge er veldig stort. Veldig mange lærere som driver med mye rart. Men vi prøver i hvert fall å, eh, altså vi har ganske sterkt profesjonsfellesskap her da. Ehm, og jobber mye sammen, sånn at det... Blant annet da for å unngå sånne ting da, at det blir veldig sånn individualisert og privatisert i klasserommet til den enkelte. [...] Vi har en felles tanke bak det, og hvis jeg prøver å si at det er sånn og ikke sånn, og var helt på jordet og i strid med læreplanen, så hadde det blitt stoppet fort, heldigvis.

Tore argumenterte altså for at de på skole C har et relativt sterkt profesjonelt læringsfellesskap, som hindrer at lærernes private holdninger får for stor innvirkning på samfunnsfagundervisningen. Dette profesjonelle læringsfellesskapet bidrar til samarbeid og kreativitet, men har også en kontrollere funksjon. Bruken av adverbet «heldigvis» tyder på at

Tore syntes dette er en positiv side ved skolen han jobber på. Dette støttes i litteraturen om profesjonelt læringsfellesskap, som peker på at “collective responsibility helps to sustain commitment, puts peer pressure and accountability on those who do not do their fair share” (Stoll m.fl., 2006, s. 226).

Oppsummert gir informantene uttrykk for at den nye læreplanen gir et større handlingsrom til samfunnsfaglærerne. Samtidig påpeker de at et større fokus på profesjonelle læringsfellesskap (Stoll m.fl., 2006) avgrenser lærernes autonomi, slik at de færreste er bekymret for at lærernes personlige holdninger har for stor innvirkning på samfunnsfagundervisningen. Imidlertid stiller en av informantene spørsmål ved om det er sterke profesjonelle læringsfellesskap ved alle ungdomsskoler i Norge, noe jeg ikke har muligheten til å belyse med min empiri.

## **5. Avslutning**

I dette siste kapittelet vil jeg oppsummere studiens hovedfunn, og løfte frem relevante didaktiske implikasjoner. Avslutningsvis vil jeg komme med forslag til hva det kan være nyttig å forske videre på.

### **5.1. Oppsummering av hovedfunn og didaktiske implikasjoner**

Denne studien hadde som formål å undersøke hvordan ungdomsskolelærere erfarer og forstår egne holdningers innvirkning på samfunnsfagundervisningen. For å belyse denne problemstillingen gjennomførte jeg kvalitative semistrukturerte intervju med syv lærere, fra fire forskjellige ungdomsskoler, i en by på Østlandet. Gjennom en abduktiv tematisk analyse av empirien, kom jeg frem til disse fire overordnede temaene: 1) politisk ståsted og politiske holdninger, 2) dannelsesmandat og nøytralitet, 3) identitet og roller, og 4) elevsammensetning og kontekst.

Diskusjonene innenfor de to første overordnede temaene handlet i stor grad om hvordan lærerne oppfattet formålet med samfunnsfaget og samfunnsfagundervisningen (Biesta, 2009). Innenfor det første overordnede temaet, fant jeg at majoriteten av informantene ikke var åpne om eget politisk ståsted eller egne politiske holdninger, og altså utøvde hensiktsmessig tilbakeholdenhet (Hess & McAvoy, 2015). De begrunnet hovedsakelig dette med at de ikke ønsket å påvirke elevene. Det var én informant, Anders, som så både fordeler og ulemper med å være åpen om egne politiske holdninger, og derfor utøvde periodevis åpenhet (Hess &

McAvoy, 2015), ved å en sjelden gang være åpen med elevene om egne politiske holdninger. De to informantene Nora og Herman, var de informantene som skilte seg mest ut fra de andre informantene innenfor dette temaet, da de som hovedregel var åpne med elevene om eget politisk ståsted og egne politiske holdninger. For Herman handlet dette om å gjøre samfunnsfagundervisningen mer interessant, relevant og autentisk (Everington, 2012). Dette var også en av begrunnelsene til Nora, men for henne handlet det også om informasjonskontroll, da hun var politisk aktiv, og informasjon om hennes politiske engasjement er tilgjengelig på internett.

Mens alle de syv lærerne var klare på at de *ikke* ønsket å påvirke elevenes partipolitiske holdninger, var samtlige av lærerne derimot tydelige på at de *ønsket* å påvirke elevenes holdninger når det kom til temaer som tydelig kan knyttes til skolens dannelsesmandat. Dette illustrerer hvordan lærerne i deler av samfunnsfagundervisningen ønsker å bidra til selvstendigjøring, der elever tar egne valg, mens de i andre deler av undervisningen søker å sosialisere elevene, med en mer styrende undervisning (Biesta, 2009; Bøyum, 2020). Det var likevel noen uenigheter blant informantene innenfor det overordnede temaet dannelsesmandat og nøytralitet. Dette bunnet i hovedsak i uenighet rundt hvilke temaer som inngår i skolens dannelsesmandat. Samtidig uttrykte informantene Sema noe ambivalens knyttet til temaer som tydelig inngår i dette mandatet. Mens majoriteten av informantene fortalte at de var åpne med elevene sine om egne positive holdninger til demokrati og medborgerskap, i tråd med Freire (2014) og Shors (1992) råd om demokratisk autoritet, uttrykte nemlig informantene Sema noe ambivalens rundt dette. Jeg tolker denne ambivalensen som et uttrykk for den politiske undervisningens paradoks (Hess & McAvoy, 2015), da Sema virket til å jobbe hardt for å balansere ansvaret for elevenes demokratiske dannelse med ansvaret for en nøytral undervisning. Empirien antyder med andre ord at dette dilemmaet også er relevant i den norske konteksten (jf. Hess & McAvoy, 2015).

Sema ga generelt uttrykk for at temaer knyttet til LHBTQ+ samfunnet var utfordrende for henne i samfunnsfagundervisningen. Hun begrunnet blant annet dette med at hennes bruk av hijab gjorde at elevene tilskrev henne en grupperepresentasjon som innebar antatte meninger og holdninger, selv om hun ikke eksplisitt var åpen om egne holdninger. Dette kan illustrere hvordan mangelen på informasjonskontroll kan gjøre det utfordrende å være nøytral og balansert (Nadim, 2019). Betydningen av ytre markører var et av hovedfunnene innenfor det overordnede temaet identitet og roller. For flere av informantene fremsto det som viktig å bli sett på som et individ, med en individuell representasjon, og ikke bare en innehaver av en

grupperepresentasjon som muslim, lærer eller kvinne (Nadim, 2019). Representasjonene lærerne opplevde at elevene tilskrev dem, var videre med på å påvirke hvordan de valgte å forholde seg til egne holdninger i samfunnsfagundervisningen. For noen i retning av bevisst tilbakeholdenhet (McAvoy & Hess, 2015), og for andre i retning av å bevisst være åpen, for å kompensere og nyansere.

Innenfor det fjerde og siste overordnede temaet, var et sentralt funn at elevsammensetning og kontekst var relevant når samfunnsfaglærere vurderte om de ønsket å være åpne om egne holdninger eller ikke. De fire skolene i studiets utvalg hadde noe ulik elevsammensetning, der skole A og B var skolene som skilte seg mest fra hverandre. Både Bente på skole A, og Sema på skole B, ga uttrykk for at de gjennom skolen, i tråd med Ritter (2018), ønsket å gi elevene et bredere perspektiv enn det elevene møtte hjemme, og at de derfor ikke var åpne om enkelte personlige holdninger, da de antok at flere av elevene var omgitt av liknende holdninger hjemme. Men selv om de hadde samme intensjon, snakket de to lærerne om svært ulike holdninger. For Bente var dette gjerne politiske holdninger, mens det for Sema gjerne var religiøse og kulturelle holdninger. Et annet interessant funn, var at informantene hadde noe ulikt syn på hva de kategoriserte som åpne og lukkede problemstillinger (Journnell, 2021). Et illustrerende eksempel er Israel/Palestina konflikten, der det var tydelig at hvem læreren var hadde stor betydning for hvordan samfunnsfagundervisningen om denne konflikten ble (Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021).

Et par av informantene uttrykte en bekymring for at læreres holdninger har for stor innvirkning på samfunnsfagundervisningen. Blant annet var informanten Herman skeptisk til at lærernes handlingsrom ble enda større med den nye læreplanen, som har færre og vagere formulerte kompetansemål (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020). Samtidig tyder empirien fra denne studien på at det profesjonelle lærerfellesskapet er blitt sterkere, og at dette fungerer som en motvekt for den enkelte samfunnsfaglærers autonomi. For selv om samfunnsfaglærere har et relativt stort handlingsrom, er det visse føringer og forventninger de må forholde seg til. For eksempel kan en som lærer «være kritisk til rasister og andre politiske utgrupper, men ikke til bistand, solidaritet og det representative demokratiet» (Børhaug, 2005, s. 173). Dette virker informantene til å være innforstått med.

Innledningsvis skrev jeg at jeg med denne oppgaven ønsket å ta opp Mathé (2018) sin etterlysning om mer forskning som ser på hvorvidt, og i hvilken grad, lærere tar den retningsbestemte rollen, som anbefales av Freire (2014). I denne studien fant jeg at kun to av

de syv informantene ga uttrykk for at de tok den retningsbestemte rollen. Samtidig ga ingen av informantene uttrykk for at de tok den autoritære eller indoktrinerende rollen (Freire, 2014). Majoriteten av informantene utøvde heller hensiktsmessig tilbakeholdenhet, som anbefales av Hess og McAvoy (2015). Dette viser en spenning i hvordan lærere forholder seg til egne holdninger i samfunnsfagundervisningen. Studien har også synliggjort at det kan oppstå en konflikt mellom lærernes ønske om å være nøytrale, og deres ønske om å skape gode demokratiske medborgere (Hess & McAvoy, 2015). Dette tyder på at den politiske undervisningens paradoks (Hess & McAvoy, 2015) er relevant også i den norske konteksten.

Jeg ønsket også med denne oppgaven å bidra i forskningen på betydningen av hvem læreren som underviser er, noe som etterlyses av Cassar, Oosterheert og Meijer (2021). Funnene i studien tyder på at lærernes holdninger har en betydelig innvirkning på visse deler av samfunnsfagundervisningen. Samtidig virker det som at ungdomsskolelærerne er bevisste på sin rolle og sin påvirkningskraft, og at de stadig jobber for å balansere de ulike forventningene de møter på i undervisningen. Selv om lærernes holdninger later til å ha innvirkning på samfunnsfagundervisningen, virker det ikke som om dette er i en uhensiktsmessig grad. Samtidig vil jeg understreke at en bør være varsom med å konkludere for bastant, da denne empirien tar utgangspunkt i lærerintervju, og hva lærerne selv forteller.

## **5.2. Forslag til videre forskning**

Denne studien har altså søkt å bidra i forskningen på betydningen av hvem læreren som underviser er, noe som etterlyses av Cassar, Oosterheert og Meijer (2021). Innenfor dette har jeg undersøkt hvorvidt, og i hvilken grad, lærere tar den retningsbestemte rollen (Freire, 2014), noe Mathé (2018) etterlyser forskning på. Ovenfor har jeg vist hva denne studiens empiri tyder på. Siden denne studien tar utgangspunkt i en kvalitativ undersøkelse av syv lærere, kreves det videre forskning før en trygt kan bekrefte at studiens funn er relevante utover dette utvalget (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Videre vil det derfor være interessant å undersøke hvordan elevene oppfatter lærerens rolle som samfunnsfagslærer, gjennom elevintervju. I tillegg vil det være interessant å se på hvordan ungdomsskolelæreres holdninger påvirker samfunnsfagundervisningen, ved å observere hva som faktisk foregår i samfunnsfagundervisningen.

## Referanser

- Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
- Aldenmyr, S. I. (2010). Teacher Identity and the Marketized Society. Discursive Constructions in Teachers' Discussion Groups. *Journal of social science education*, ss. 68-76.
- Andresen, S. (2020, Mars). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, ss. 151-164.
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel. En diskusjon om 22. juli og demokratiske medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 85-96.
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. I J. F. Gubrium, *Postmodern interviewing* (ss. 109-122). Sage Publications.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, ss. 33-46.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.
- Borgebund, H. (2015). Demokratisk danning: realitistisk eller idealistisk demokratisyn? I K. Børhaug, & O. R. Hunnes, *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikk* (ss. 89-102). Fagbokforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ss. 77-101.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I A.-B. F. K. Børhaug, *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (ss. 171-183). Fagbokforlaget.

- Bøyum, S. (2020). Kapittel 4: Fridom og forming. I S. Bøyum, *Etikk for lærarar* (ss. 69-87). Det Norske Samlaget.
- Bøyum, S. (2020). Kapittel 5: Samvit og integritet. I S. Bøyum, *Etikk for lærarar* (ss. 89-106). Det Norske Samlaget.
- Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. C. (2021). The classroom in turmoil: teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching*, ss. 656-671.
- Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. C. (2023, Januar 23). Why teachers address unplanned controversial issues in the classroom. *Theory & Research in Social Education*, ss. 1-31.
- Creswell, J., & Miller, D. (2000, August 01). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice: Getting good qualitative data to improve educational practice*, ss. 124-130.
- Edvardsen, I. (2022, Juni 6). *Osloskolen med i Pride-paraden. – For seksualisert for barn, mener lærer*. Hentet fra NRK: [https://www.nrk.no/norge/osloskolen-med-i-pride-paraden.-\\_-for-seksualisert-for-barn\\_-mener-laerer.-1.15987353](https://www.nrk.no/norge/osloskolen-med-i-pride-paraden.-_-for-seksualisert-for-barn_-mener-laerer.-1.15987353)
- Elliot, J. (1973, Januar). Neutrality, Rationality and the Role of the Teacher. *Journal of Philosophy of Education*, ss. 39-65.
- Everett, E., & Furseth, I. (2012). Kunsten å holde stø kurs - å lage en god analyse. I E. Everett, *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (ss. 145-161). Universitetsforlaget.
- Everington, J. (2012, Desember 13). 'We're all in this together, the kids and me': beginning teachers' use of their personal life knowledge in the Religious Education classroom. *Journal of Beliefs & Values*, ss. 343-355.
- Everington, J. (2016, April 6). 'Being professional': RE teachers' understandings of professionalism 1997–2014. *Full Terms & Conditions of access and use can be found at*, ss. 177-188.
- Fjeldstad, D. (2011). Holdninger som er betydningsfulle for demokrati og medborgerskap. I R. Mikkelsen, D. Fjeldstad, & J. Lauglo, *Morgendagens samfunnsborgere: Norske*



- ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS* (ss. 31-64). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Fjeldstad, D., & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse. I L. G. Briseid, & P. Arneberg, *Fag og danning: Mellom individ og felleskap* (ss. 125-142). Fagbokforlaget.
- Freire, P. (2003). De undertryktes pedagogikk. I P. Freire, *De undertryktes pedagogikk* (ss. 42-60). De norske bokklubbene.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of commitment*. Routledge.
- Frønes, T. S., & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. (. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, metoder og analyser* (ss. 167-208). Universitetsforlaget.
- Furlong, J. J., & Carroll, W. J. (2008, Januar 30). Teacher Neutrality and Teaching of Ethical Issues. *The Educational Forum*, ss. 157-168.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). Analyse: Å skape mening i datamaterialet. I M. S. Gleiss, & E. Sæther, *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (ss. 169-190). Cappelen Damm Akademisk.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). Forskningsdesign: å planlegge og reflektere over forskningsprosjektet. I M. S. Gleiss, & E. Sæther, *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (ss. 23-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). Metodekapitlet: Beskrive, begrunne og reflektere over stegene i forskningsprosessen. I M. S. Gleiss, & E. Sæther, *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (ss. 191-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). Intervju: kunsten å lytte og stille spørsmål. I M. S. Gleiss, *Forskningsmetode for lærerstudenter å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (ss. 78-100). Cappelen Damm akademisk.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Penguin.

- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G., & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen, & M. K. Jore, *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (ss. 13-32). Universitetsforlaget.
- Haug, P., & Mausestagen, S. (2019). Kap. 1: Å være lærer. I R. J. Krumsvik, E. Munther, P. Hauge, & M. B. Postholm, *Lærer i skolen 5-10. Lærerarbeid og læringsmiljø* (ss. 17-46). Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, H. Ø., & Skilbrei, M.-L. (2021). Behandling av personopplysninger i forskning. I H. Ø. Haugen, & M.-L. Skilbrei, *Håndbok i forskningsetikk og databehandling* (ss. 79-104). Fagbokforlaget.
- Haugen, H. Ø., & Skilbrei, M.-L. (2021). Informert samtykke. I H. Ø. Haugen, & M.-L. Skilbrei, *Håndbok i forskningsetikk og databehandling* (ss. 53-78). Fagbokforlaget.
- Haugen, H. Ø., & Skilbrei, M.-L. (2021). Relasjonen til forskningsdeltakerne. I H. Ø. Haugen, & M.-L. Skilbrei, *Relasjonen til forskningsdeltakerne* (ss. 27-52). Fagbokforlaget.
- Hess, D. (2004, April 19). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS: Political Science & Politics*, ss. 257-261.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Routledge.
- Hess, D., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I O. R. Hunnes, *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (ss. 123-142). Fagbokforlaget.
- Johannessen, E. M., & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 3-14.
- Journell, W. (2017, Desember 15). Framing Controversial Identity Issues in Schools: The Case of HB2, Bathroom Equity, and Transgender Students. *Equity & Excellence in Education*, ss. 339-354.

- Journell, W. (2021). Taking a reasoned stance against misinformation. *Phi Delta Kappan*, ss. 12-17.
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Delrapport 1*. Universitetet i Oslo.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærerutdanninga . I R. J. Krumsvik, *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (ss. 151-190). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). Kapittel 1: Introduksjon til forskningsintervjuet. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervjuet* (ss. 20-39). Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). Kapittel 10: Transkripsjon av intervjuer. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju* (ss. 204-214). Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). Kapittel 2: Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju* (ss. 42-68). Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). Kapittel 9: Intervjukvalitet. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju* (ss. 191-203). Gyldendal.
- Loseke, D. R. (2019). Data Generation Techniques. I D. R. Loseke, *Methodological Thinking: Basic Principles of Social Research Design* (ss. 87-108). SAGE Publications.
- Mathé, N. E. (2018, Februar). 16-year-old Students' Conceptions of Politics. *British Educational Research Journal*, ss. 5-24.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political. *Curriculum Inquiry*, ss. 14-47.
- Midtbøen, A. H.-J. (2016). Ytringsfrihetens grenser i det flerkulturelle Norge. *Nytt Norsk Tidsskrift*, ss. 21-33.

- Myrebøe, T. (2021, April 02). Å by på seg selv: Læreres selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 373-384.
- Myrebøe, T., & Røthing, Å. (2021). 3. Hvor går grensen? Læreres fortellinger om praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. I M. v. Lippe, *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (ss. 62-83). Universitetsforlaget.
- Nadim, M. (2019). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere. I A. S.-J. Midtbøen, *Boundary struggles : contestations of free speech in the Norwegian public sphere* (ss. 229-259). Cappelen Damm akademisk NOASP.
- Ohnstad, F. O. (2014). Lærerens profesjonsetikk: Utvikling av profesjonsetisk skjønn og dømmekraft. I T. (Red.) Tiller, & M. B. Postholm, *Profesjonsrettet pedagogikk* (ss. 238-261). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Patton, M. Q. (1999, Desember 01). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, ss. 1189-1208.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38/gdpr/a9>
- Rapley, T. (2016). Some pragmatics of qualitative data analysis. I D. Silverman, *Qualitative research* (ss. 331-355). Sage.
- Ritter, M. (2018). Close All Borders: A Study of Violence and Civility in an Eighth Grade Classroom. *International Journal of Human Rights Education*, ss. 1-29.
- Roefs, E., Leeman, Y., Oosterheert, I., & Meijer, P. (2021, Januar 28). Teachers' Experiences of Presence in Their Daily Educational Practice. *Education sciences*, ss. 1-23.
- Ryen, E. (2021). Aktualisering og bruk av nyheter i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen, *Samfunnsfagdidaktikk* (ss. 173-190). Universitetsforlaget.

- Røthing, Å. (2019). "Ubehagets pedagogikk" - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, ss. 40-57.
- Seale, C. (2007). Quality in qualitative research. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman, *Qualitative research practice* (ss. 379-389). Sage.
- Shor, I. (1992). Democratic Authority. I I. Shor, *Empowering education: Critical Teaching for Social Change* (ss. 135-168). The University of Chicago Press.
- Shor, I. (1992). Education is politics: An agenda for empowerment. I I. Shor, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change* (ss. 11-30). The University of Chicago Press.
- Silverman, D. (2001). Beginning Research. I D. Silverman, *Interpreting qualitative data : methods for analysing talk, text and interaction* (ss. 1-24). Sage.
- Silverman, D. (2001). What Is Qualitative Research? I D. Silverman, *Interpreting qualitative data : methods for analysing talk, text and interaction* (ss. 25-42). Sage.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, ss. 221–258.
- Svenkerud, S. W. (2021). Kapittel 4: Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dallan, *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamlig og analyse* (ss. 91-104). Universitetsforlaget.
- Sæther, J. (1997). Dialog og holdningsdanning. I J. Sæther, *Holdningsdanning og menneskesyn* (ss. 8-59). NLA-forlaget.
- Sætra, E. (2020). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, ss. 345-357.
- Thornton, S. J. (1989, Mars 27). Aspiration and Practice: Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. *University of Delaware*, ss. 1-15.
- Tjora, A. H. (2012). Kapittel 5: Analyse av kvalitative data. I A. H. Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (ss. 174-195). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>

Vassenden, A., & Andersson, M. (2011, April). Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies*, ss. 574-593.

Zembylas, M. (2010, Desember). Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort. *Teachers and Teaching: theory and practice*, ss. 703-716.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Vurdering av behandling av personopplysninger

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

## Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledende spørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilke fag underviser du i?

Hoveddel:

3. Har det hendt at dine elever i samfunnsfag har spurt deg om din mening om en sak?
  - a. Kan du gi et eksempel?
4. Hva synes du om at noen samfunnsfaglærere velger å være åpne med klassen om sine personlige holdninger?
5. Nå brukte jeg begrepet «holdninger», som er nokså bredt med vilje. Vil du si noe om hva du legger i begrepet holdninger?
6. Hva synes du om at noen samfunnsfaglærere velger å ikke fortelle klassen om sine holdninger?
7. Tror du holdningene til samfunnsfaglærere kan påvirke samfunnsfagundervisningen elevene får?
  - a. Hvordan? / Hvorfor ikke?
8. Tror du dette har forandret seg med den nye læreplanen?
  - a. Hvorfor? / Hvorfor ikke? / Kan du si mer om det?
9. Tror du at dine holdninger påvirker din undervisning i samfunnsfag?
  - a. Hvordan? / Hvorfor ikke?
10. Har det hendt at du som samfunnsfaglærer er åpen om hvordan du stiller deg selv politisk?
  - a. Hvorfor? / Hvorfor ikke?
11. Har det hendt at du som samfunnsfaglærer har valgt å være åpen med klassen om dine holdninger i forhold til en konkret sak?
  - a. Hvis ja: kan du gi et eksempel?
    - i. Hvorfor valgte du det i akkurat denne sammenhengen?
  - b. Hvis nei: Hvorfor ikke?
12. Hender det at du reflekterer over hvordan ditt syn på en sak kan påvirke samfunnsfagundervisningen?
  - a. Hvis ja, kan du gi et eksempel?



- b. Eventuelt: Kan du utdype det?
13. Tror du det som lærer er mulig å være nøytral eller objektiv i samfunnsfagundervisning?
- a. Hvorfor? / Hvorfor ikke?
14. Synes du det bør det være et mål å være nøytral eller objektiv i undervisning i samfunnsfag?
- a. Hvorfor? / Hvorfor ikke?
15. Her har jeg noen lapper med en rekke temaer som enkelte vil anse som utfordrende å undervise. Kan du sortere dem etter i hvilken grad du synes disse temaene er utfordrende å undervise? Du kan selvsagt også plassere lapper «en plass innimellom».
- (Transseksualitet, Israel/Palestina konflikten, Russland/Ukraina konflikten, feminisme, likestilling, ytringsfrihet, brenning av Koranen, oljepolitikk, kjønn, rasisme, flyktninger, innvandring, klimakrise, atomkraft og abort.)
- a. Kan du si noe om hvorfor du har plassert lappene slik du har gjort?
- b. Er det noen av disse temaene du har sterke meninger om?
- c. Kunne du vært åpen med klassen din om dine egne holdninger knyttet til enkelte av disse temaene? Hvilke? Hvorfor? / Hvorfor ikke?
16. Er dette med holdninger noe som diskuteres blant lærere?
- a. I formelle eller uformelle sammenhenger?

Avslutning:

17. Er det noe vi ikke har snakket om som du ønsker å fortelle eller legge til?
18. Er det noe vi har snakket om som du ønsker å oppklare eller utdype?

## **Vedlegg 2: Vurdering av behandling av personopplysninger**

### **Referansenummer**

555749

### **Vurderingstype**

Standard

### **Dato**

16.09.2022

### **Prosjekttittel**

Ungdomsskolelæreres refleksjoner rundt læreres holdningers potensielle påvirkning på samfunnsfagundervisningen

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

### **Prosjektansvarlig**

Marielle Stigum Gleiss

### **Student**

Kamilla Hokland Terkelsen

### **Prosjektperiode**

30.09.2022 - 30.08.2023

### **Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

### **Lovlig grunnlag**

74

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 30.08.2023.

## OM VURDERINGEN

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

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

## TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

## VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning, religion og filosofisk overbevisning frem til 30.08.2023.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11

og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art.

6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Ungdomsskolelæreres refleksjoner rundt holdningers potensielle påvirkning på samfunnsfagundervisningen”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere reflekterer rundt hvordan læreres holdninger potensielt kan påvirke undervisningen i samfunnsfag på ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Hovedmålet med prosjektet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere i ungdomsskolen reflekterer rundt hvorvidt og i så fall hvordan læreres verdier, holdninger, interesser og politiske ståsted kan påvirke undervisningen. Min foreløpige problemstilling er derfor:

*Hvordan reflekterer ungdomsskole rundt læreres holdningers potensielle påvirkning på samfunnsundervisningen?*

De innsamlede data vil brukes i en masteroppgave.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Univeristetet i Oslo / Det utdanningsvitenskaplig fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Fordi du er en del av populasjonen jeg ønsker å undersøke: samfunnsfaglærere ansatt i ungdomskolen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du svarer på et individuelt intervju. Det vil vare ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvorvidt og i så fall hvordan læreres holdninger kan påvirke undervisningen elevene får i samfunnsfag.

## **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.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen.

## **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 er kun student og veileder som har tilgang til disse opplysningene.

Lyddopptaket vil lagres på innelåst forskningsserver, på Universitetet i Oslo sin database.

Deltakerne vil gis pseudonym, og skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i august 2023. Etter prosjektslutt vil personopplysninger og opptak slettes.

## **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 ILS 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:

- ILS ved Marielle Stigum Gleiss på epost: [m.s.gleiss@sosgeo.uio.no](mailto:m.s.gleiss@sosgeo.uio.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tonje Myrebøe

Kamilla Hokland Terkelsen

(Veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ungdomsskolelæreres refleksjoner rundt eget politisk ståstedets påvirkning på samfunnsfagundervisningen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)