

Opplevelser i kontroversielle spørsmål

*Hvordan opplever samfunnfaglærere undervisning i
kontroversielle spørsmål?*

Henriette Borgen



Masteroppgave i samfunnsdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2017

Opplevelser i kontroversielle spørsmål

Hvordan opplever samfunnfagslærere undervisning i kontroversielle spørsmål?

Copyright: Henriette Borgen

2017

Opplevelser i kontroversielle spørsmål

Henriette Borgen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan lærere opplever å undervise i og om kontroversielle spørsmål i samfunnsfag. Ønsket med denne masteroppgaven er å få et innblikk i hvordan denne siden av læreryrket kan være, og har derfor søkt etter opplevelser, tanker og følelser rundt dette temaet. Problemstillingen som skal belyses er: Hvordan opplever samfunnsfaglærere undervisning i kontroversielle spørsmål? Forskningsspørsmålene som skal være med på belyse denne problemstillingen er hvilke strategier lærerne kan benytte seg av og hvilke de bruker. Hvordan de forholder seg i klasserommet, er det med egne meninger eller har de en nøytral fremtoning? Videre spør masteroppgaven om forbilde og påvirkning. Er dette viktig eller ikke i klasserommet? For å besvare på disse spørsmålene har jeg valgt først å presentere litteratur som omhandler disse temaene.

Empirien i denne masteroppgaven er hentet fra intervjuer. Dette er altså en kvalitativ studie, med bruk av utforskende intervjuer fra seks informanter. Informantene er fra en ungdomsskole og en videregående skole. Intervjuene ble transkribert, kodet og analysert for å få et innblikk i deres opplevelser, tanker og følelser knyttet til undervisning hvor kontroversielle spørsmål kan oppstå og forekomme. Håpet er at fremtidige lærere og lektorer kan få et innblikk i hvordan denne siden av yrket er, og kan dra nytte og råd fra denne masteroppgaven.

I analysen kom det frem flere interessante funn, som også er oppgavens bidrag til samfunnsdidaktikken. Elevenes bakgrunn og kultur har mye å si for hvordan undervisningen blir, opplever lærerne. Videre forteller flere av lærerne at klasserommet gjenspeiler samfunnet, at det som er kontroversielt samfunnsmessig ofte blir personlig kontroversielt. Det kommer tydelig frem ved elevenes bruk sosiale medier, hvor lærerne opplever at det tar mye fokus. Til dette opplever de at de må jobbe mye med kildekritikk. Til slutt finner oppgaven at lærerne opplever kontroversielle spørsmål annerledes, både med tanke på fartstid i yrket og hvilken skole de jobber på.

Forord

Å skrive en master har vært en drøm som nå er ved å gå i oppfyllelse. Veien hit har vært lærerik. Denne skriveprosessen hadde vært tung og vanskelig uten hjelp og støtte fra venner, kjæreste, familie, og veileder. Veien mot målet vært lang, men også morsom og interessant. Jeg har vært så heldig som har fått lov til å forske på et emne jeg syns er spennende og givende. Jeg vil først rette en takk til min veileder Jan Grannäs. Du har trodd på meg hele veien, hjulpet meg med ulik litteratur og lest mine håpløse utkast. Heldigvis ble du fornøyd med det siste utkastet. Veiledningstimene var latterfulle, kunnskapsrike og jeg har lært mye av deg. Tusen takk for god hjelp, Jan!

Videre vil jeg rette en takk til min kjære. Du har vært en enorm støttespiller for meg hver dag under dette semesteret. Tatt vare på meg og vært en sparrepartner når jeg har trengt det. Du er fantastisk, Simen.

Min aller største heiaroper er mamma. Også under denne perioden har du stilt opp. Stilt opp som korrekturleser, moralsk støtte når ting har vært på det verste og en god turkamerat. Tusen takk, mamma, for at du alltid er der for meg.

Vennene mine Kaja, Peter, Astrid og Siri fortjener også en stor takk. Takk for hjelp underveis med lesing av masteroppgaven min, for gode lunsjer og samtaler. Jeg er heldig som har dere!

Til slutt vil jeg takke mine 6 informanter. Tusen takk for at dere stilte opp i mitt masterprosjekt. Det ville aldri blitt noe av dersom jeg ikke fikk intervjuere dere. Og morsomt var det jo også! Latteren satt løst under intervjuene og jeg har lært så utrolig mye av å intervjuere og snakke med dere. Tusen takk!

Blindern, 24. mai 2017

Henriette Borgen

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Motivasjon for denne masteroppgaven	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Avgrensing	2
1.4	Masteroppgavens struktur.....	3
2	Teori	4
2.1	Samfunnsfaget og opplæring	4
2.1.1	Samfunnsfagets formål.....	4
2.1.2	Kontroverser i læreplanen.....	5
2.1.3	Ferdigheter i samfunnsfag	5
2.1.4	Skolens mandat.....	6
2.1.5	Hvilke begreper kjennetegner et demokrati?	7
2.1.6	Demokratiske verdier	8
2.1.7	Holdninger og handlinger	10
2.2	Hva er kontroverser?	10
2.2.1	Hva kjennetegner kontroversielle spørsmål og emner?	10
2.2.2	Hvilke emner kan være kontroversielle for elever i skolen?	11
2.2.3	Hvor oppstår kontroversielle spørsmål?	11
2.3	Lærerprofesjonlitet	12
2.3.1	Hvordan ser profesjonsforståelsen ut hos samfunnsfaglærere?	13
2.3.2	Etikk og moral	14
2.3.3	Nøytralitet i relasjon til kontroversielle spørsmål	14
2.3.4	Dømmekraft og upartiskhet	16
2.4	Strategier innenfor kontroversielle spørsmål	16
2.4.1	Modellering og stilasbygging	17
2.4.2	Diskusjon, samtale og dialog.....	18
2.4.3	Konflikt som strategi	20
3	Metode	22
3.1	Valg av metode	22
3.1.1	Hva kjennetegner kvalitativ forskning?	22
3.1.2	Hva kjennetegner det kvalitative forskningsintervjuet?	22
3.1.3	Masteroppgavens intervjuer.....	23
3.2	Etiske retningslinjer	24
3.3	Troverdighet	25
3.4	Analyse	27
3.4.1	Induktiv tilnærming.....	28
3.4.2	Transkribering	28
3.4.3	Strukturering av datamateriale	29
3.4.4	Koding	30
3.5	Etikk og utvalg	30
3.5.1	Etiske retningslinjer i forhold til informantene.....	30
3.5.2	Utvalgsriterier.....	31
4	Funn	33
4.1	Kontekstbeskrivelse	33
4.1.1	Alléskolen	34

4.1.2	Badeby skole	34
4.2	Hva forteller datamaterialet?	35
4.3	Alléskolen	36
4.3.1	Lærerne på Alléskolen	36
4.3.2	Opplevelser på Alléskolen	36
4.3.3	Nøytralitetsspørsmålet hos lærerne på Alléskolen	36
4.3.4	Strategier for arbeid med kontroversielle spørsmål hos lærerne på Alléskolen	37
4.3.5	Forbilder på Alléskolen?	38
4.3.6	Elevenes stemme på Alléskolen	38
4.4	Badeby skole	39
4.4.1	Lærerne på Badeby skole	39
4.4.2	Opplevelser på Badeby Skole	39
4.4.3	Nøytralitetsspørsmålet hos lærerne på Badeby skole	40
4.4.4	Strategier for arbeid med kontroversielle spørsmål hos lærerne på Badeby skole	41
4.4.5	Forbilder på Badeby skole?	42
4.4.6	Elevenes stemme på Badeby skole	43
4.5	Oppsummering av funn i tråd med analytiske koder	43
5	Diskusjon av funn	45
5.1	Opplevelser i kontroversielle emner og spørsmål	46
5.1.1	Hva oppleves som kontroversielt for informantene?	46
5.1.2	Hva oppleves vanskelig?	47
5.1.3	Hva er viktig å tenke på når en skal undervise i kontroversielle emner?	50
5.1.4	Hjelp å få, eller alene i arbeidet?	51
5.1.5	Klasseromsdynamikk og identitet	53
5.1.6	Sosiale medier i konfliktdannelse	53
5.1.7	Konflikt og utfordring	54
5.2	Hvordan bør en lærer forholde seg i undervisningen?	55
5.3	Påvirkning og forbilde	57
5.3.1	"Å finne seg selv"	58
5.4	Strategier	59
5.4.1	Følelser og engasjement som strategi	59
5.4.2	Dialog, diskusjon og samtale	61
5.4.3	Diskusjonens forutsetninger: lærernes perspektiver	62
5.4.4	Konflikter og standpunktsøvelser	63
5.5	Elevfokus: elevenes stemme	63
6	Oppsummering og konklusjon	65
6.1	Hva er fremtredende i denne masteroppgaven?	65
6.1.1	Aktuelle kontroverser	65
6.1.2	Forskjellene mellom skolene	67
6.2	Konklusjon	68
6.3	Veien videre	69
	Litteraturliste	70
	Vedlegg	75
	Vedlegg A: Samtykkeskjema	75
	Vedlegg B: Godkjenning fra NSD	77
	Vedlegg C: Intervjuguide	79
	Vedlegg D: Kodeskjema	81

1 Introduksjon

1.1 Motivasjon for denne masteroppgaven

For meg som gryende lektor, har jeg i mine praksisperioder støtt på en del diskusjoner i klasserommet hvor ulike holdninger har kommet frem, kanskje spesielt i forbindelse med seksualitet og identitet. Jeg opplevde at elevene jeg møtte var opptatt av det som foregår rundt dem. De var aktive og engasjerte. Men noe jeg antok - bemerk antok - skulle være greit og relativt lett forståelig for elevene i en time spesielt, ble til en diskusjon jeg ikke forutså. Utfallet ble en diskusjon, med relativt saklige argumenter, som gikk på ulikhet mellom elevene. Diskusjonen sirkulerte rundt roller og stillinger i hjem og arbeidsliv. Grupperingene var hovedsakelig jentene mot guttene, hvor guttene slang kommentarer om at jentenes plass var i hjemme og så videre. Dette temaet om identitet og seksualitet førte til uenighet, engasjement, litt småkrangling og tydelige grupperinger. Elevene fikk styre skuta denne timen.

Timen som blir beskrevet, var basert på en time jeg hadde observert hos en 10. klasse året før om Henrik Ibsen sin "Et Dukkehjem". Den gangen observerte jeg en lærer som var tydelig imot Nora Helmer sitt valg om å gå i fra sin mann Torvald Helmer og deres tre felles barn på jakt etter å finne seg selv som selvstendig individ. Tanker begynte å svirre hos meg. Hvordan forholder lærere seg til kontroversielle spørsmål i undervisningen? Hva sier forskning på dette feltet? På mange måter var nok dette utgangspunktet for mitt ønske om å skrive om kontroversielle temaer og spørsmål. Hvordan opplever andre lærere slike problemsstillinger?

Målet mitt med denne masteroppgaven er at studenter som går på lektorutdanning, lærerutdanning eller pedagogutdanning kan få et innblikk i hvordan andre lærere erfarer rundt denne siden av jobben. For meg personlig ble det en balansekunst mellom å komme med fakta, respektere og akseptere ulike holdninger uten å trække noen på tærne. Verdier, tanker, følelser, fakta, holdninger, handlinger, meninger og frustrasjon ble delt, kastet rundt og diskutert. Enormt spennende, og veldig krevende fordi jeg ikke visste hva jeg skulle gjøre eller hvordan. Det la grunnlaget for denne masteroppgaven.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen i denne masteroppgaven er: ”*Hvordan opplever samfunnfagslærere undervisning i kontroversielle spørsmål?*”

Det er lærernes opplevelser, samt deres erfaringer av kontroversielle spørsmål i klasserommet denne masteroppgaven ønsker å undersøke. Her kommer forskningsspørsmålene inn, som skal være med på å finne hvorfor opplevelsene til lærerne i denne masteroppgaven er som de er.

Forskningsspørsmålene lyder som følger:

1. Hvordan oppleves undervisning med tanke på kontroversielle spørsmål?
2. Hvordan bør de forholde seg til kontroversielle spørsmål i timene? Bør de være åpne og deltakende? Verdinøytrale eller deltakende med egne meninger?
3. Hvilke strategier skal de benytte seg av?
4. Hvilket elevfokus gir lærerne uttrykk for?

Disse spørsmålene vil være med på å skape et inntrykk av hvordan lærernes opplevelser er, med tanke på undervisning av kontroversielle emner og spørsmål.

Målet med denne masteroppgaven er å gi et innblikk i hvordan erfarne lærere opplever undervisning om emner og spørsmål som kan være vanskelige og eller kontroversielle å undervise om.

1.3 Avgrensning

Denne masteroppgaven er et bidrag til forskningen i samfunnsdidaktikk. Den omhandler opplevelser og erfaringer fra samfunnfagslærere i muntlige sammenhenger i norske klasserom. Muntlige sammenhenger i form av samtale, dialog og diskusjon. Hvordan opplever lærerne i denne masteroppgaven å undervise samt snakke med sine elever om spørsmål som kan være kontroversielle. Det skriftlige aspektet er et viktig aspekt, men som ikke får plass i denne masteroppgaven. Som denne masteroppgaven vil gå nærmere inn på i del 3 om metode, vil det være to skoler som er gjenstander for analyse. En ungdomsskole og en yrkesfaglig videregående skole.

1.4 Masteroppgavens struktur

Denne oppgaven har seks komponenter som til sammen håper på å danne et bidrag til den samfunnsdidaktiske forskning. Det første kapittelet som er med og som har blitt presentert, er innledningen. Denne omfatter motivasjon for oppgaven, samt presenterte problemstilling og forskningsspørsmål. De neste kapitlene som denne masteroppgaven har som overordnede deler er (2) teori, (3) metode, (4) presentering av funn, (5) diskusjon av funn og til slutt (6) en oppsummering og en konklusjon.

2 Teori

I dette kapittelet har jeg valgt å dele teoribidragene i fire deler som vil belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre har jeg valgt å kategorisere forskningen for å gi masteroppgaven en struktur. Strukturen jeg arbeidet frem er:

1. Kontroverser i samfunnsfagsopplæring; demokratiopplæring.
2. Hva er kontroverser, hva og hvilke emner er ansett som kontroversielt?
3. Den profesjonelle læreren, hva innebærer dette for kontroversielle spørsmål?
4. Strategier forskere mener er hensiktsmessige i undervisningen om kontroversielle emner.

Under hver av kategoriene vil oppgaven ta for seg ulike begreper.

Teorien vil bli diskutert oppimot ulike funn. Dette vil forekomme i kapittel 5: *diskusjon av funn*. Denne metoden å jobbe på har jeg valgt fordi det er viktig at empirien i denne masteroppgaven blir belyst av ulike teori for å danne en naturlig ramme.

2.1 Samfunnsfaget og opplæring

2.1.1 Samfunnsfagets formål

For å belyse samfunnsfagets formål starter dette delkapittelet med et sitat fra Berge og Stray (2012) som er et av flere sentrale formålene med samfunnsfaget:

Det er enighet i det norske samfunnet om at det er utdanningsinstitusjonens oppgave- og plikt- å legge til rette for at samfunnets barn og unge tilegner seg kompetanse- eller om en vil ressurser- i demokratisk medborgerskap fra første klasse av i skolen. Ikke minst den generelle læreplanen legger vekt på en slik forpliktelse (Berge & Stray, 2012, s.11).

Skolen har fått i oppgave og plikt, som vi kan lese ut i fra sitatet til Berge og Stray, til å gi elevene kompetanse til å bli demokratiske medborgere og delaktige i sitt samfunn.

Den norske skole er styrt av *Kunnskapsløftet* som den daværende regjeringen¹ la frem i 2006. Der fikk alle fag fra 1. til 13. trinn egne målsetninger og læreplaner. Under læreplanene ligger det kompetansemål lærerne og skolene er forpliktet til å følge. Dette for å sikre noenlunde lik utdanning på tvers av skoler, kommuner og fylkeskommuner. På ungdomsskolen er samfunnsfaget delt i tre deler: geografi, historie og samfunnskunnskap, mens dette er tre forskjellige fag på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2013).

¹ Bestående av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet.

Formålet med samfunnsfaget *generelt* er:

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.

(Utdanningsdirketoratet, 2013, s. 1)

Et sentralt formål med opplæring i samfunnsfag er altså å utvikle elevene til å bli aktive medborgere, lære om menneskerettigheter, likestilling og demokrati. Først å lære om for så å bli delaktige selv. Samfunnsfaget skal lære elevene i å bli medborgere samt å kunne bli autonome. Samfunnsfaget er et av fagene som skal legge til rette for dette.

2.1.2 Kontroverser i læreplanen

Læreplanen som denne oppgaven baserer seg på, er læreplanen som ligger under LK06.

Læreplanen i samfunnsfag gir føringer for hva elever på alle trinn skal igjennom i løpet av sine skoleår. I læreplanene til ungdomsskolen og videregående skole møter læreren begreper som toleranse, diskusjon og demokrati. Med tanke på problemstillingen og målet for denne masteroppgaven vil jeg nå vise to eksempler på kompetansemål som er sentrale fra læreplanen i samfunnsfag.

På ungdomsskolen skal elevene blant annet ”Skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdiar påverkar tankar og handlingar” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). I samfunnsfag på ungdomsskolen ligger geografi, historie og samfunnskunnskap som tre pilarer elevene skal lære om i løpet av tre år.

På vg1 skal elevene kunne ”Diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar.” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). På videregående skole møter elevene samfunnsfag på vg1 på studiespesialiserende og i vg1 og vg2 på yrkesfag. Det er viktig å understreke at det er flere enn disse kompetansemålene som omfatter kontroversielle emner, men jeg har valgt å bare presentere to, da det ikke er plass til å gjengi alle.

2.1.3 Ferdigheter i samfunnsfag

I samfunnsfag er det ifølge Fjeldstad (2009) flere ferdigheter en elev bør kunne enn de fem grunnleggende ferdighetene som er skriving, regning, lesing, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Han viser til disse ferdighetene som grunnleggende i læreplanen, i henholdsvis i samfunnsfag på videregående skole vg1 (også vg2 på yrkesfaglige skoler) og på ungdomsskolen (Fjeldstad, 2009, s. 41-41):

1. Faktabeherskelse og definisjonskunnskap
2. Begrepsanvendelse
3. Informasjonsbehandling
4. Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger
5. Kulturforståelse
6. Kausalitet
7. Formulering av hypoteser
8. Modellbruk

Disse ferdighetene kan forstås som en taksonomi, hvor man starter med faktabeherskelse og jobber seg oppover mot modellbruk. Det forventes at elever går igjennom alle disse punktene i løpet av skoleårene da dette legger grunnlaget for to prosesser. Det ene er myndighetsprosessen, hvor Klafki (2001) mener målet er å arbeide mot myndiggjøring av elevene ved å introdusere dem til selvbestemmelse, aktivt medborgerskap og utfoldelse. Den andre delen er vurderingsprosessen. Mausethagen og Mølstad (2014), beskriver vurderingsprosess som spesielt viktig, da dette er med på å gi elevene et læringsutbytte. Ved hjelp av en slik nivåstige kan lærere vite hvor elevene er og hva som skal til for å nå ”målet”. På den andre siden er det viktig å huske på at alle elever kommer ikke til nivå 8. Målet er kanskje å komme til nivå 5 dersom det er krevende nok å konsentrere seg om å forstå det de holder på med.

2.1.4 Skolens mandat

Den norske skolen har fått mandat til å opplære elevene i demokratiske ferdigheter (Stray, 2014). I tillegg til dette skal skolen gi elevene ”de grunnleggende ferdighetene og kunnskapen de trenger for å leve i samfunnet som selvstendige individer” (Stray, 2014, s. 651). Skolen har fått autorisasjon til å gi elever opplæring i ulike grener. Spesielt i samfunnsfaget er begrepet *demokratiopplæring* særlig viktig. Elever møter deler av demokratiet også i andre fag, men samfunnsfaget har hovedansvaret for denne opplæringen. Med tanke på at den norske skolen har fått et demokratimandat mener jeg det er hensiktsmessig for oppgaven å gi et innblikk i hva demokratisk opplæring i Norge innebærer.

I Norge, gjennom LK06 fikk skoleledere mer medbestemmelse og handlingsrom for å finne av deres skole sine satsingsområder. Noe av hensikten med dette ifølge Elstad, Helstad og Mausethagen (2014), er å sikre kvalitet innen hver enkelt skole, da lærere og ledere vet best hvor skolen trykker for deres skole (Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014, s. 18).

De ulike skolene har ofte sitt eget etos som Haydon (1993) beskriver. Etos innebærer en egen form for skolekultur eller skolesamfunn som har verdier de ønsker å lære elevene. Disse verdiene er knyttet til demokratiet og er en tolkning og en veiledning lærere og elever bør følge. Selvom dette bidraget ble skrevet 13 år før LK06, illustrerer det hvordan LK06 er lagt opp i praksis.

Biseth (2011) forklarer i sin doktoravhandling, at demokrati i skolen er en ferdighet elevene skal møte i klasserommet. Det forutsetter øvelser tilrettelagt av læreren. En av ferdighetene Biseth trekker frem som viktig, er likestilling. Videre beskriver Biseth demokratiundervisningen i Norge som tvetydig. På den ene siden er det fokus på likestilling, menneskerettigheter og diskusjon av ulike temaer. På den andre siden, som også understrekes av Stray (2010) at gjennom LK06 er det for lite fokus på elevers individuelle ferdigheter. Det er for mye fokus på det kollektive og de store bildene.

2.1.5 Hvilke begreper kjennetegner et demokrati?

Det er mange begreper som kjennetegner et demokrati, og flertallet av disse skal læres i skolen. Med tanke på mengden relevante begreper man kan skrive om vil jeg her ta for meg de begrepene som forekommer hyppigst i læreplanen i samfunnsfag etter årstrinn vg1: *verdi, holdning, handling, mening/tanker, respekt og toleranse*. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). Målet med å lære disse begrepene er at elevene skal kunne bruke de i sin hverdag som en naturlig egenskap (Koritzinsky, 2014). Fjeldstad og Mikkelsen (2008) definerer demokratiske verdier slik: ”Demokratiske verdier kan spesifiseres som sans for rettferdighet, vilje til frihet og sjanselighet, mangfold, støtte til menneskerettigheter og rettsstatsprinsipper, selvrespekt og toleranse” (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008, s. 140). Kontroverser i samfunnet vil da omhandle verdier som ytringsfrihet (se Hess, 2009; Koritzinsky, 2014; Stray, 2014), samt religiøs og politisk valgfrihet og deltakelse. Konflikter mellom grupper og individer er to av bidragsytterne til at det oppstår kontroverser eller uoverensstemmelser i samfunnet.

Disse punktene skal være med på å gi rettesnor til hva elever bør lære i skolen, og da særlig i samfunnsfag/samfunnskunnskap. Flere av disse punktene vil bli presentert i de kommende underkapitlene.

2.1.6 Demokratiske verdier

Beslutning og *vurdering* er to sentrale begreper knyttet til konflikt. Konflikt er på sin side et begrep som beskriver veldig godt hvorfor og hvordan kontroverser oppstår. Demokratiske beslutninger foregår både på hjemmebane og politisk. Dette kommer til uttrykk via for eksempel valg og deltakelse på ulikt hold. Det kan være i hjemmet og i det større samfunn. I Norge vil det si i demokratiet. Her vil jeg ta for meg litteratur som omhandler samfunnets demokratiske verdier.

Verdier handler om det du har i deg, hva du tenker og hva du står for (Haydon, 1993). Det er gode verdier eller dårlige verdier alt ettersom hvor du er i verden og hvilket samfunn du befinner deg i (Hess, 2009). Altså kan verdier forstås som kontekstuel og historisk betinget. Også Haydon (1993) påpeker at verdier varierer fra populasjon til populasjon og det ikke er påkrevd at alle i en gitt populasjon har de samme verdiene eller vurderingene. Dette mener Haydon (1993) utgjør verdien i et demokratisk samfunn: alle kan ha ulike verdier, men være likeverdige parter. Det forutsetter dog, som Edling (2012), har beskrevet at en oppfatter andre på en måte, og dermed ikke nødvendigvis ser på de andre som en likeverdige parter, selv om en rent verdimesig innad i et demokrati, er det.

Videre har skolen i oppdrag å utdanne elevene til å bli *demokratiske medborgere* (Stray, 2014). I dette ligger også det demokratiske verdiperspektivet sentralt. Stray (2014) mener at skolen må ta det demokratiske verdiperspektivet alvorlig for at elevene skal ha mulighet til å bli dyktige medborgere, men sier ingenting om hva dette innebærer eller hva elevene faktisk skal lære. Edling (2012) beskriver en av verdiene en bør lære elevene i skolen er rettferdighet. Mangel på respekt i lærer-elev forholdet kan sette dype spor i elever og gi dem følelsen av å være annerledes. Rettferdighet mener hun det er viktig å fokusere på i skolen, da elevmangfoldet er rikt. Edling skriver fra en svensk kontekst, men også i Norge er det et rikt mangfold i klasserommene (Nielsen, 2014). Også i den norske konteksten, kommer elever inn i skolesamfunnet med ulike kjønn, legninger, kulturer, religioner, etniske tilhørigheter, språkkunnskaper og politiske overbevisninger og så videre. Ved dette hevder Nielsen at skolen skal ”vektlegge likhet og likeverd” (Nielsen, 2014, s. 13).

Mange maler et bilde av Norge som tuftet på demokratiske verdier. I det neste avsnittet vil to sentrale demokratiske verdier bli presentert. Disse to begrepene, *rettferdighet* og *toleranse*, er sentrale for å forstå hvordan noe blir *kontroversielt*.

Alle mennesker uansett tilhørighet eller identitet har krav på rettferdighet og toleranse, og disse verdiene er fremtredende i norsk politikk om demokrati og opplæring.

Dette kan vi se ut ifra LK06. Fjeldstad og Mikkelsen (2008, s. 131), beskriver dette som et *dannelsesprosjekt* der elevene gjennom å tenke, vurdere og være kritiske skal kunne oppnå demokratisk kunnskap og dannelse. Biseth (2011) beskriver også demokratiopplæring som en del av elevens dannelsesprosjekt. Hun beskriver demokratiopplæring som en ferdighet elevene skal kunne besitte før de skal ut i verden på egenhånd. I kontrast til dette er det interessant å se hva Haydon skrev i 1993, 13 år før LK06 ble til i Norge. Han beskriver at demokratiopplæring som dannelsesprosjekt på denne måten er vel og bra rent objektivt, men at det i praksis er mer komplisert, ettersom det kommer an på deltakernes kognitive og emosjonelle tilstand. Det kan oppleves enklere å tolerere og respektere personer som befinner seg på samme nivå eller fase som en selv, enn de som oppfattes som å være utenfor dette nivået eller denne fasen. Å tolerere noen innebærer en viss grad av respekt og ”an attitude of acceptance of the fact that other people think differently” (Haydon, 1993, s. 41).

Videre kan en lese at Englund (2015) beskriver respekt som en verdi mennesker bør besitte, for å forstå og komme overens med hverandre. Han bruker samtale som eksempel, hvor deltakerne må forstå og respektere hverandres synspunkter. Målet med dette, hevder Englund (2015), er å ”skapa både kunnskap och gemenskap och samtidigt respektera olikhet och skilda synsätt”. (Englund, 2015, s. 192). Å lære seg å respektere hverandre, og samtidig akseptere hverandres ulikhet, må skapes oppstå kommunikativt.

Toleranse kan på sin side bidra til større åpenhet hos individer og ulike grupper Grannäs og Ljungquist (2015). Kunnskapen om å lære å tolerere personer som er annerledes enn en selv kalles interkulturell pedagogikk (Edling, 2012). Slik jeg forstår Edling (2012) kan elever øke sin toleranse ved å bli utsatt for flere meninger og varierte og ulike situasjoner. Samtidig kan dette ha motsatt effekt. Har en elev et syn på en sak, er det alltid muligheter for at elevens syn ikke endres, men heller forsterkes. Vogt på den andre siden, skriver at en kan lese toleranse som ”having a negative attitude but not acting against the ”attitude object”” (1997, s. 153). Slik jeg tolker Vogt innebærer dette at man velger å ikke si sin subjektive mening i respekt for andre. En kan være uenig, men allikevel tolerere at andre har ulike meninger og tanker. Avery beskriver toleranse som et begrep som ”assumes disapproval or dislike” (2002, s. 114). Dette høres negativt ut men det hun legger i dette, er at toleranse betyr respekt for andres ulikhet og andres rett like rettigheter, som en selv har. Med andre ord kan man være uenig, men samtidig lære å godta slike forskjeller. Hun skriver videre at ettersom ungdommer skal ut i den voksne verden på egne bein er det viktig at undervisning om toleranse kommer så tidlig som mulig i tenårene slik at utviklingen skjer så tidlig som mulig.

2.1.7 Holdninger og handlinger

Holdninger og *handling* er også to begreper som kan knyttes til verdibegrepet. Å handle eller ha god handlekraft er en del av elevenes dannelsesprosjekt i skolen. Å kunne handle blir beskrevet av læreplanen som ”individets frihet” (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008, s. 137) til å fatte valg knyttet til lover, regler og normer. Det forventes av samfunnet at elevene blir rustet til å ta slike valg på egen hånd - at de skal bli autonome (Haydon, 1993; Stray, 2014; Young, 1990). Holdninger blir beskrevet av Børhaug som noe ”elevene kan bruke til å oppnå noe for seg selv” (2005, s. 173), og han hevder at holdninger sammen med ulike ferdigheter og kunnskaper er noe samfunnsfaget skal formidle. Dette skal resultere til en myndighetsgjøring av elevene. Grannäs og Ljungquist (2015) beskriver verdier innenfor kontroversielle spørsmål som følelsesladde. Videre nevner Stray (2011) at en av utfordringene til demokratiopplæringen i skolen er at verdiene elevene lærer i skolen ikke går overens med verdiene de lærer hjemme, blant annet kan det være konflikt mellom det de lærer om religion, kulturer eller holdninger.

2.2 Hva er kontroverser?

Denne delen har jeg valgt å strukturere slik:

- Hva er kontroverser?
- Hvilke emner kan være kontroversielle i skolen?
- Kontroversielle tema og spørsmål i litteraturen, hvordan blir det forklart?
- Hvor finnes kontroversene?

Disse fire delene skal være med på å svare på hvor kontroverser oppstår, hva det innebærer hvorfor det oppstår og hvordan blir det forklart av forskere på feltet.

2.2.1 Hva kjennetegner kontroversielle spørsmål og emner?

Å definere hva kontroversielle spørsmål kan i seg selv være kontroversielt. Det som oppfattes kontroversielt for noen, er ikke nødvendigvis kontroversielt for andre. I det følgende presenteres ulike definisjoner av hva kontroversielle spørsmål kan være i dagens klasserom. Hess (2009) definerer kontroversielle tema som: ”Authentic questions about the kinds of public policies that should be adopted to address public problems” (Hess, 2009, s. 5). Denne forståelsen definerer kontroversielle temaer ut fra aktuelle problemstillinger et samfunn stilles ovenfor. Samfunnet er en felles sfære hvor mennesker med ulike bakgrunner, verdier, holdninger og meninger møter hverandre og må finne felles løsninger på tvers av denne

ulikheten. Kontroversielle spørsmål og tema forklares også av Ljunggren (2015), ved: ”Kontroverser har på så sätt (etnisk-politisk-religiös tilhörighet) med en ökad betoning av politiska, etniska och religiösa skillnader i människors identitet”(Ljunggren,2015, s. 28). I likhet med Hess, definerer Ljunggren altså kontroverser på bakgrunn av samfunnsmessig uenighet, men han betoner mer spørsmål om identitet der Hess berører beslutningsprosess. Videre definerer Hand (2008), kontroversialitet i klasserommet som noe du kan presentere for å vise elevene flere sider av en sak: “To teach something as controversial is to present it as a matter on which different views are or could be held, and to expound those different views as impartially as possible” (Hand, 2008, s. 1). Her legges det med andre ord vekt på flersidighet. Claire og Holden (2007) mener at kontroversialitet er noe som ofte bestemmes av media og hva som er dagsaktuelt. I tillegg må flere individer være enige om at saken som debatteres er kontroversiell. Én person kan ikke bestemme at noe er kontroversielt, men det må være flere aktører i et samfunn som er enige om dette.

2.2.2 Hvilke emner kan være kontroversielle for elever i skolen?

I Claire og Holden (2007) sine studier kom det følgende frem som kontroversielle spørsmål i klasserom i USA: ”Racism, poverty, drug abuse, alcoholism, homelessness, crime, climate change, pollution, danger on the streets, child abuse” (Claire & Holden, 2007, s.4). I Norge har Koritzinsky skrevet om hva som er utfordrende for elever å diskutere i den norske skolen. Det er emner som elevene, både på videregående og ungdomsskolen har meninger om, som blant annet kan være ”kjønnsroller og likestilling, oppdragelse og forhold mellom generasjonene, reklame, forbruk og påvirkning, rusmiddelbruk og røyking, kriminalitet og straff, fordommer og rasisme og politiske beslutningsprosesser” (2014, s. 104). Disse bidragene er ikke så ulike. Begge fanger opp emner som opptar elevene i den amerikanske skolen og i den norske skolen. Claire og Holden (2007), beskriver at disse kontroversene også forekommer andre steder i samfunnet, og kan leses om i ulike medier. Koritzinsky (2014) sitt bidrag er også preget av at dette opptar elevene på skolen, men også på andre arenaer som på fotballtrening og korpsøvelser eller i hjemmet.

2.2.3 Hvor oppstår kontroversielle spørsmål?

Ljunggren (2015) skriver om hvordan kontroversialitet forekommer i det offentlige rom som en del av forståelsen av forholdet mellom samfunnet og subjektet. Det offentlige rom etter hans definisjon handler om hvordan menneskers subjektivt og objektivt forstår andre og seg

selv gjennom å handle etter sin egen fornuft og virkelighetsforståelse. Kontroverser innad i det offentlige rom beskriver Ljunggren (2015) som et syn på ulike kulturer, og som han er inne er samfunnene preget av de ulike personenes opplevelser og forståelser. Samfunnet og individene er gjensidig avhengige av hverandre, men ulike syn og oppfatninger kan skape konflikt. Og her kan kontroverser oppstå: ”Kontroverser har på så sätt att göra med en ökad betoning av politiska, etniska och religiösa skillnader i människors identitet” (Ljunggren, 2015, s. 28). Identitet må sees i sammenheng med individets posisjonering til andre mennesker og samfunnet som helhet. Identitet innenfor et slikt kulturelt perspektiv må sees i sammenheng med dialog og kommunikasjon. Å kommunisere og tolke meninger og utsagn er en del av identitetsspørsmålet ved at man hele tiden samtaler med andre og gjør seg opp ulike meninger om samtalens tema (Arendt, 1988; Ljunggren, 2015; Young, 1990). På den ene siden er andres tolkning av deg det de anser som din identitet, mens måten du tolker deg selv på er en del av hvordan du ser din egen identitet.

En annen måte å beskrive identitetsspørsmålet på er gjennom begrepet *agonisme*. Agonisme defineres av Ljunggren (2015, s. 35) som en måte å se på egne tolkninger som sanne og andres oppfattelse som tilskrivende. Innunder begrepet agonisme er det samtalen som legger føring for hva andre tror og tenker om dine utsagn og hva du står for. Her kan også din identitet som blant annet politisk debattant og diskusjonspartner dannes. Som medspiller er man avhengig av at de man diskuterer med aksepterer og respekterer dine meninger og argumenter, noe Mouffe (2010) hevder er en av agonismens grunnsteiner. I en politisk konflikt må gjensidig aksept og respekt forekomme dersom situasjonen skal bidra til å skape positive relasjoner. Da ligner situasjonen mer på antagonisme, som er agonismens motsats. Antagonisme innebærer at negative holdninger og syn blir fremmet, slik at det blir vanskelig å oppnå enighet og samarbeid rundt ulike interesser.

2.3 Lærerprofesjonlitet

I det foregående har denne masteroppgaven presentert hvordan kontroverser er sentrale i demokratispørsmål samt gitt et overblikk over hva kontroverser innebærer. For å bedre forstå hva som forventes av lærere i slike spørsmål presenterer jeg her ulike meninger om hva det innebærer å være en lærer. Problemstillingen spør etter hvordan lærere opplever å undervise i kontroversielle emner, og denne delen vil gi et innblikk av hvordan forskere mener en lærer bør opptre i klasserommet når hun eller han skal undervise i kontroversielle spørsmål.

2.3.1 Hvordan ser profesjonsforståelsen ut hos samfunnfagslærere?

Dette delkapittelet presenterer ulike teoretiske bidrag som diskuterer hva som kan være fordelaktig i undervisning om kontroversielle tema og spørsmål i samfunnsfagene. Målet med opplæringen er blant annet at elevene skal ”handle etisk, ha respekt for hverandre, vite noe om kulturelt mangfold, ha fokus på demokrati og likestilling, og sist men ikke minst; ”opplæringa skal bygge på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon” (Formålsparagrafen, 1998, §1-1)

Sundli og Ohnstad (2003) hevder alle lærere i samfunnsfag har noe til felles: ”mandatet til å forvalte undervisning i det som samfunnet betrakter som nødvendig kunnskap, og til å drive oppdragelse til gode samfunnsdeltakere” (2003, s.34). Videre skriver Grannäs og Ljungquist (2015) at ”timing” er noe av det viktigste en lærer må mestre når han eller hun underviser om kontroversielle spørsmål. Timing innebærer evnen til å fange opp elevens usikkerhet, ubehag og oppfatninger. Dessuten må lærere gi elever rom for å prøve og feile i klasserommet i tillegg til å være en klasseleder (Grannäs & Ljungquist, 2015).

Læreplanen setter en del krav til læreren om å tilfredsstillere samfunnets mål om hensiktsmessig, god og nyttig undervisning for alle elever. Læreplanen setter også krav til hva en lærer skal undervise om i løpet av et skoleår for å sikre at alle som går på offentlig skole i Norge får liknende utdanning, kunnskap og kompetanse. Fjeldstad (2009) beskriver at det er lærerens fortolkning av kompetansemålene som bestemmer hva elevene lærer, hvorfor de lærer det og hvordan. Han skriver videre at det er lærerens evne til å foreta situasjonsspesifikke tolkninger er avgjørende. En lærer må altså tolke elevene og situasjonen på riktig måte dersom eleven skal sitte igjen med nyttig kunnskap. Videre beskriver han tre faktorer som påvirker hvorfor en samfunnfagslærer tar bestemte valg (Fjeldstad, 2009, s. 259). Disse faktorene er:

1. Faglig kunnskap
2. Lærerens didaktiske fantasi
3. Forstand

Forstand innebærer innsikt og dømmekraft og er viktig for å kunne se alle elever, unngå forskjellsbehandling og være en stabil klasseromleder (Fjeldstad, 2009).

2.3.2 Etikk og moral

Etisk skolering blir beskrevet av Sundli og Ohnstad (2003) som nødvendig, ettersom lærere daglig er i kontakt med alle typer mennesker. Å kunne behandle elever på en fornuftig måte kan være vanskelig fordi man aldri vet hvilke situasjoner som kan oppstå. De presenterer disse faktorene som viktige (Sundli og Ohnstad, 2003, s.52):

1. Likhet
2. Rettferdighet
3. Legitimert autoritet
4. Respekt for elevenes private sfære som vesentlig å drøfte i en lærerutdanning.

En lærer må inneha disse fire egenskapene for å kunne gi en etisk forsvarlig utdanning til elevene i den norske skolen. En lærer møter nye elever hvert skoleår med forskjellige forutsetninger for læring og deltakelse. Egenskapene som er viktige, er å se alle elevene, behandle alle likt, være rettferdig og vise respekt for elevene uansett om uoverensstemmelsene er mellom elever eller mellom lærer og elev. Ljunggren (2015, s. 30) på den andre siden, hevder at ut i fra prinsippet om ”det offentlige rom” som er diskutert tidligere må læreren akseptere at hun eller han vil bli utsatt for situasjoner som må besvares gjennom politikk og moral. Dette kan for en nyutdannet lærer virke vanskelig, og Grannäs og Ljungquist (2015) nevner at erfaring gjør det lettere for lærere å svare på ulike elevers spørsmål.

2.3.3 Nøytralitet i relasjon til kontroversielle spørsmål

I flere verk kan en lese om hvordan læreren kan forholde seg i situasjoner hvor meninger utveksles. Skal læreren blande seg, være nøytral, komme med subjektive meninger eller alltid kun presentere demokratiets verdier? Forskerne ser litt ulikt på dette. For eksempel skriver Haydon (1993) at ved å bruke ulike argumenter kan elever tilnærme seg ulike verdier. For Haydon er det avgjørende ordet i denne sammenhengen *influence*, fordi uten lærerens påvirkning kan en ikke være sikker på at ulike verdier inkorporeres hos elevene. Videre skriver han at alle lærere er moralsk forpliktet til å videreføre demokratiets verdier til sine elever.

Hess (2009) forklarer at i undervisningen har læreren frihet til å velge hva hun eller han skal undervise om. I dette ligger lærerens tolkning i hva som skal presenteres for elevene. Hennes funn tyder på at lærere er flinke til å se hvordan andre lærere påvirker elevene i sin undervisning, men at de ikke er oppmerksomme på hvordan de gjør det selv. Hess (2009, s.

127) nevner fire taktikker lærere ubevisst kan velge når de underviser om vanskelige temaer, nemlig *denial*, *privelege*, *avoidance* og *balance*. Denial går ut på å fornekte at temaet er kontroversielt, mens *privelege* handler om å undervise med et klart standpunkt og mot en politisk retning. Videre innebærer *avoidance* at lærerne unngår temaer på grunn av egne sterke og tydelige holdninger, mens *balance* vil si at læreren belyser temaet fra flere sider slik at alle mulige stemmer blir hørt. Grannäs og Ljungquist skriver at ”i undervisningssituasjoner som bygger på kontroversielle spørsmål trenger læreren å være den som leder samtalen i klasserommet” (2015, s. 163), og disse forskerne stiller spørsmål knyttet til hvorvidt læreren skal eller ikke skal ta et standpunkt og delta som privatperson i undervisningen. På den ene siden hevder de at undervisning hvor kontroversielle spørsmål forekommer ikke gjør det enkelt å ta et bevisst valg, og på den andre siden sier de at dersom en følger en didaktisk modell så kan det å ta et standpunkt skape god undervisning (Grannäs & Ljungquist, 2015).

Ljunggren (2015), skriver om nøytralitet som en egenskap samfunnsfaglærere må tilegne seg. Denne egenskapen handler ikke om læreren i seg selv, men hvorvidt læreren klarer å få frem elevenes ulike synspunkter. I praksis vil det si at læreren holder seg upartisk og lar alle elever (tross ulikheter og synspunkter), slippe til i diskusjonen. Videre skriver han at innenfor kontroverser er det vanskelig å bestemme i undervisningen hva som er den rette oppfatningen. Derimot må man som lærere akseptere at kontroversielle spørsmål ”grundas i politik och moral” (Ljunggren, 2015, s. 30). Også Young (1990) skriver om nøytralitet, men hun bruker i stedet begrepet upartiskhet: *Impartiality*. For henne er upartiskhet et ideal som er uoppnåelig, fordi “the particularities of context and affiliation cannot and should not be removed from moral reasoning” (Young, 1990, s. 97). En upartisk lærer klarer med andre ord å være en rasjonell aktør som er objektiv og behandler alle rundt seg likt, og på like premisser (Young, 1990). Videre skriver hun at mennesker ikke klarer å være fullstendig upartisk, blant annet fordi man ikke klarer å ta inn over seg alle andres meninger og opplevelser. En av faktorene som spiller inn negativt i denne likningen er følelser, ettersom følelser er subjektive og kan frarøve lærerens evne til objektivitet. I den norske skolen mener Koritzinsky at det kan lønne seg å være flersidet og fokusere på objektivitet og toleranse. Med dette mener han at elever har krav på å møte ulike ” fakta, tolkninger, sammenhenger og teorier” (Koritzinsky, 2014, s. 76). Dette er viktig for at elevene skal oppleve at læreren tror på dem, lytter til dem og ser dem i klasserommet (Hunnes, 2015; Koritzinsky, 2014).

Et annet interessant poeng som nevnes av Koritzinsky (2014) er at opplæringen ikke er verdinøytral, fordi du som lærer er forpliktet til å undervise i demokratiske verdier (Edling og Frelin (2016) er på sin side skeptiske til at all personlighet skal forsvinne i klasserommet.

Elevene skal møte ulike mennesker i løpet av sitt liv, og skolen er intet unntak. Der møter de lærere hver dag, og elever omtaler personlighet som det viktigste: vær profesjonell som lærer, men ikke mist deg selv.

2.3.4 Dømmekraft og upartiskhet

Når det gjelder hvordan en lærer skal oppføre seg i seanser hvor råd og veiledning kan forekomme dukker to nye begreper opp: dømmekraft (*judgement*) og upartiskhet (*impartiality*). Young (1990) beskriver upartiskhet som et ideal alle bør etterstrebe når en snakker med og omgås andre mennesker. Upartiskhet innebærer å lære av andre mennesker og behandle alle likt: "The impartial moral judge, moreover, ideally should treat all persons alike, according to the same principles, impartially applied" (Young, 1990, s. 101). I skolesammenheng kan det overføres til at lærere skal behandle alle elever med likhet og respekt og forvente det samme av alle. Videre kan det overføres som en måte å holde seg objektiv i samtaler og diskusjoner på. Dømmekraft blir beskrevet av Todd (2010) som forankret i kosmopolitikken. I dette legger hun at alle mennesker skal kunne oppnå rettferdighet, og for å oppnå dette er man avhengig av at noen tar fornuftige beslutninger. I et sitat skriver hun to faktorer den kosmopolitiske lære er avhengig av: "För det första att undervisningen är djupt förbundet med att göra bedömningar och för det andra att omdömesförmåga är centralt för rättvisa" (Todd, 2010, s. 228). I en norsk skolesammenheng kan en koble det Todd skriver om dømmekraft som en nyttig faktor, eller egenskap å inneha, om en vil sikre rettferdig og god undervisning til alle elever uansett bakgrunn og kultur. En kosmopolitisk etikk innebærer nettopp dette, og fordi mangfoldet skal være målet og ligger likestilling og respekt av tradisjoner, kulturer og bakgrunn som grunnlag for den kosmopolitiske etikken. Kultur blir også omtalt av Edling som et overordnet begrep som beskriver kjennetegn ved grupper av mennesker, og i møte med ulike kulturer kan en møte ulike syn og tanker. Ved å bli "utsatt" for andre kulturer, mener hun at vi enklere kan forstå hverandre slik at fordommer mellom ulike grupper og mennesker kan avta (2012, s. 121).

2.4 Strategier innenfor kontroversielle spørsmål

I dette kapitlet ønsker jeg å ta for meg hvordan en kan legge opp undervisning i spørsmål som kan være kontroversielle. Hvorfor er kontroversialitet så viktig, men samtidig så vanskelig å snakke om i klasserommene? Hvordan kan man legge opp undervisning om ulike emner som kan være såre og vanskelig på en god måte? Hvordan kan vi inkludere elevene

våre uten å trække noen på tærne? Hvem skal gjøre dette, og skal de ha noen kriterier? Hva er greit å undervise om og ikke? Dette er de store spørsmålene dette delkapittelet skal belyse gjennom forskning på feltet fra ulike land.

2.4.1 Modellering og stilasbygging

Når en snakker om hvordan lære om kontroversielle spørsmål, så kommer en ikke utenom å presentere kjente pedagogiske virkemidler for læring. Derfor blir *modellering* og *scaffolding* presentert i denne delen.

Bandura har beskrevet modellering gjennom dette sitatet: "Throughout the years, modeling has always been acknowledged to be one of the most powerful means of transmitting values, attitudes and patterns of thought and behaviour" (Bandura, 1986, i Hunnes, 2015, s. 106).

Hughes og Sears skriver i et kapittel fra boken *Teaching Controversial Issues* fra 2007, om modellering (*modelling*). Ifølge dem er *modellering* viktig for å vise elevene gode måter å handle på gjennom for eksempel å observere og utføre. Læreren skal være en støttespiller i denne måten å jobbe på ved å rette opp feil og gi faglig og emosjonell støtte. Læreren blir i denne prosessen et hjelpemiddel for å løse oppgaven, og elevene lærer av å se på gode rollemodeller som kan vise dem vei. Elevene kan oppnå en mestringfølelse fordi de har noen som tror på at de kan oppnå suksess, samtidig som de har noen å falle tilbake på dersom de ikke får det til. En lærer stiller også visse krav til en elev som gir retningslinjer for hvordan oppgaven skal utføres og hvordan eleven skal oppføre seg. Her er ikke læreren bare verktøyet som deltar i elevens læreprosess, men også selve oppdrageren. Modellering er også sentralt i sammenheng med det å være et forbilde. Når noen viser eller modellerer noe, er det lett for å bli en person andre vil følge etter. Det stiller store krav til læreren da herrefaktoren kan forekomme. Hunnes (2015), beskriver modellering som noe som bør skje naturlig i undervisningen. Hvis en lærer viser respekt og oppfører seg på en skikkelig måte er det stor sannsynlighet for at elevene vil se på læreren som et godt forbilde og ønsker å "imiterere" vedkommende. På den andre siden stiller dette høye krav til læreren, som må opptre på en måte som samfunnet og skolen ønsker. Dersom det ikke skjer er det som tidligere nevnt fare for at elevene imiterer læreren og danner seg verdier som ikke er ønskelig i samfunnet eller i skolen.

Stilasbygging blir beskrevet av Hughes og Sears (2007) som en måte å dele opp undervisningen på som sikrer at elever kan jobbe på det nivået de er på og ha et nytt nivå å strekke seg etter. Læreplanen i samfunnsfag er bygget på dette prinsippet. Koritzinsky (2014), beskriver oppbygningen av læreplanen som en spiral ettersom det er ”lagt inn enkelte progresjonskrav i planen” (2014, s. 52). På denne måten kan elevene akkumulere ny kunnskap på sitt nivå og jobbe mot individuelle mål med riktige verktøy. Dette er en tidkrevende måte å jobbe på og forutsetter kjennskap til elevene dersom undervisningen skal være fruktbar. Måten en kan se scaffolding innen undervisning om kontroversielle temaer er gjennom oppbygningen av argumenter. Noen elever har nok med å forstå et argument i første omgang, men kanskje ønsker å kunne se et motargument. En annen elev kan ha personlige meninger og leter etter argumenter som kan understreke dette. En tredje elev leter etter motargumenter for en sak som gjør at hun eller han kan forstå motparten bedre. Det viktigste en lærer kan gjøre i denne prosessen hevder Solhaug (2006) er å støtte elevene, gi de tilbakemeldinger og vise tillitt.

2.4.2 Diskusjon, samtale og dialog

Etter å ha søkt på strategier for undervisning ved ulike kontroversielle spørsmål, dukker blant annet *diskusjon*, *dialog* og *samtale* opp. Før ulike beskrivelser av hvordan dette kan bli brukt i klasserommet vil jeg gi en avgrensning av de tre begrepene.

Meningen med diskusjonen kan ifølge Hess (2009) være ”to form an answer, or to build knowledge, understanding appreciation, or judgement” (2009, s. 14). Diskusjon ifølge Hess, kan være med på å bygge en rekke egenskaper som dømmekraft, kunnskap og forståelse som elevene kan ha nytte av hvis de ved en senere anledning, på skolen eller i samfunnet, deltar i diskusjoner hvor ulike sider av en sak skal frem. Langø forklarer diskusjon som ”foregår med argumenter, det vil si et utsagn som brukes for å støtte eller svekke en påstand” (2015, s. 146).

Dialog defineres av Stray og Sætra som ”det å snakke sammen, bryte meninger og utvide egne samt forstå andres perspektiver” (2016a, s. 280). Dialog, eller samtale, sees på av Skardhamar som måte å ”aktivisere elevene, og interessante synspunkter kommer frem” (2011, s. 78). Hun mener det er prosessen elevene lærer av. Først ved å reflektere og tenke selv, deretter dele det med klassen eller gruppen.

Meningen med diskusjonen kan ifølge Hess (2009) være ”to form an answer, or to build knowledge, understanding appreciation, or judgement” (2009, s. 14). Diskusjon ifølge

Hess, kan være med på å bygge en rekke egenskaper som dømmekraft, kunnskap og forståelse som elevene kan ha nytte av når hvis de ved en senere. Diskusjon er en sentral del av formålet med opplæringen i samfunnsfag. På utdanningsdirketoratet sin hjemmeside, under fagets formål, kan en lese dette: ”Faget skal fremje evna til å diskutere, resonnerer og løyse problem i samfunnet ved å påverke lysta og evna til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Diskusjon er altså et område hvor elevene skal ha mulighet til å være samfunnsaktive, delta og finne emner de syns er morsomme. Diskusjon kan i denne sammenheng sees på som et redskap hvor en kan snakke om ulike tema og gjennom bruk av både emosjonelle og faktaorienterte argumenter (Hess, 2005; Koritzinsky, 2014). Ved å kunne bruke diskusjon som redskap, er elevene rustet til å delta i diskusjoner i ulike sammenhenger. Koritzinsky (2014) mener faren ved dette er at fakta i noen tilfeller kan være det en selv vil at det skal være. Her blir det viktig å lære elevene til å være kritisk til sine egne fordommer og meninger så en ikke vrir på fakta til sin favør. Videre blir det viktig å være kildekritisk og ikke stole på alt som blir skrevet. I praksis finner ofte elever fakta gjennom det de anser for å være legitime kilder: Facebook, Wikipedia og andre sosiale medier (Blikstad-Balas, 2013). Dette er spesielt relevant når elever anser Wikipedia, Facebook, og andre sosiale medier som pålitelige kilder.

Hunnes (2015) skriver at undervisningen må kobles til samfunnet. Det som diskuteres i for eksempel media, rundt ulike middagsbord og i lunsjpauser vil dukke opp i klasserommene på en eller annen måte. Disse ulike situasjonene mener Hughes og Sears (2007) er matnyttige i klasseromsundervisning da det gir elevene en mulighet til å jobbe med noe de selv er en del av. Hess (2009) definerer diskusjon som en demokratisk prosess, der ulikhet, meninger og toleranse må ha rom. For å få til diskusjon forutsetter det at noen deler sine meninger og argumenter. I skolesammenheng forventes det ut fra læreplanen at elevene skal lære seg diskusjonens spilleregler. Å diskutere er noe alle mennesker i større eller mindre grad opplever i løpet av livet.

Hvor diskusjon handler om å få frem sitt synspunkt i en sak, handler dialog om å høre, lære og dra nytte av det som blir sagt. Samtaler med elever kan på mange måter gi svar på hvor skoen trykker for de unge. Å være årvåken og høre på dem kan ha positiv effekt. Videre kan tydelig fokus på og dialog om ulike begreper være med på å jobbe mot en hverdag der elever føler seg sikre, trygge og komfortable. Dialog kan være med på å bryte ned argumenter og følelser hos de unge. Som for diskusjon er det imidlertid også i dialog lett at følelsene overskygger, og elever kan være så uheldige å komme med uakseptable kommentarer. Hva gjør man med slike utsagn? Ved bruk av emosjonelle argumenter kan en

oppnå at argumentene blir gjort om til personlige meninger, slik at man får en diskusjon som er mer sensitiv og kan være ubehagelig for både læreren og elevene (Grannäs & Ljungquist, 2015). På en side kan bruk av diskusjon i undervisning hvor kontroversielle spørsmål og tema kan dukke opp være nødvendig for å opparbeide toleranse og forståelse, og på den andre siden kan det være sårt og vanskelig. En mening er ikke bare en mening- den må også kunne begrunnes med fakta, kunnskap og argumenter. Sætra og Stray (2016a) hevder at en lærer kan benytte seg av disse faktorene for at elevene skal kunne utforske forskjellige felt og gjøre seg kjent med egne og andres synspunkter. I tillegg er det viktig å se på argumentasjon i sammenheng med dialog. Børhaug (2005), nevner argumentasjon og kritisk tenkning som to viktige faktorer en elev bør kunne uavhengig av fag. Ved å lytte og argumentere i en diskusjon eller en debatt kan elevene lære seg til å forstå andre og høre på hva de har å si. Solhaug skriver at skolen er et sted hvor ”læring, refleksjon og nyskaping” (Solhaug, 2006, s. 229), skal forekomme for å forberede elevene på livet etter skolen. Dette er ifølge Solhaug en del av det nye målet i læreplanen i samfunnsfag på grunnskolen.

2.4.3 Konflikt som strategi

Da kontroverser blir sett på som ulike konflikter, er det hensiktsmessig å se på hvordan konflikt kan brukes eksplisitt som strategi. Barn og unge i dag møter konflikter og ulike debatter annerledes enn barn og unge for 20 år siden. Grunnet tilgang på sosiale medier der elevene møter mennesker med ulike kulturer, handlingsmønstre og synspunkter. Ljunggren beskriver skolen som en institusjon som har sin egen kultur med ”ett spesifikt levnadssätt och en spesifik tilhörighet” (2015, s. 33). Skolen grunner i samfunnets verdier, men bærer også preg av å være en tradisjonell institusjon. Ljunggren hevder skolen er av politiske og kulturelle bestemmelser for å gi elevene en tydelig pedagogisk og samfunnsmessig retningslinjer. Dette skal de også utdannes etter.

Bickmore (2007) har forsket på hvordan en kan bruke konflikt som strategi. Hun hevder at hvis en lærer klarer å komme en elev i forkjøpet vil mange problemer være spart. Dersom en elev har oppnådd gode verdier og klarer å handle på en måte som samfunnet og skolen ser på som fornuftig er det bra, fordi eleven står rustet til å ta gode og fornuftige valg senere i livet. Et naturlig spørsmål å stille seg er hva som er gode og fornuftige valg. Gode og fornuftige valg er det demokratiet anser for godt og fornuftig (Haydon, 1993; Koritzinsky, 2014; Solhaug, 2006). Men hvordan kan en være sikker på at elevene har samme grunnlag for hva som er godt? For noen barn og unge er det helt naturlig at en verdi som for

eksempel sex før ekteskap er frarådet eller forbudt. For andre er det det motsatte som er naturlig. Det er i dette skjæringspunktet at konflikt kan gjøres om til kunnskap. All kunnskap må læres. Ved å bruke konflikter eller uenigheter som undervisningsmetode, blir elevene utfordret til å tolerere andres utsagn, de lærer å danne argumenter som er saklige og får kunnskap om hvordan ekskludering og inkludering kan påvirke samtaler og diskusjoner.

Billinger og Jonsson (2016) skriver at noe av det viktigste med å arbeide med konflikter er at det kan være forebyggende når det gjelder ungdommers handlinger. De nevner at barn og unge er mye på nett og møter andre likesinnede som ønsker å påvirke hverandre. Skolen har en vanskelig rolle når det gjelder å finne ut hva som er vanskelig for elevene, og hvor elevene befinner seg når de er på sosiale medier eller hva de tenker generelt.

3 Metode

3.1 Valg av metode

Målet med denne masteren er å finne ut av hvordan samfunnfaglærere opplever å undervise om kontroversielle spørsmål. For å få til dette, kjente jeg ut i fra problemstillingen: *”hvordan opplever samfunnfaglærere undervisning i kontroversielle spørsmål”*, at jeg hadde to valg. Det ene var å gjennomføre et kvantitativt spørreskjema eller et kvalitativt forskningsintervju. Begge metodene ville, tror jeg, gi gode og interessante svar. Det som var avgjørende for meg i valget av metode var at jeg er interessert i mer inngående svar. Se kroppsspråket til informantene, kunne stille oppfølgende spørsmål dersom det var noe underveis jeg lurte på samt kjenne på stemningen rett og slett. Derfor landet denne masteren på å bruke et kvalitativt forskningsintervju som metode. Denne metoden struktureres slik:

- 1 Valg av metode
- 2 Etske retningslinjer
- 3 Troverdighet
- 4 Analyse
- 5 Etikk og utvalg

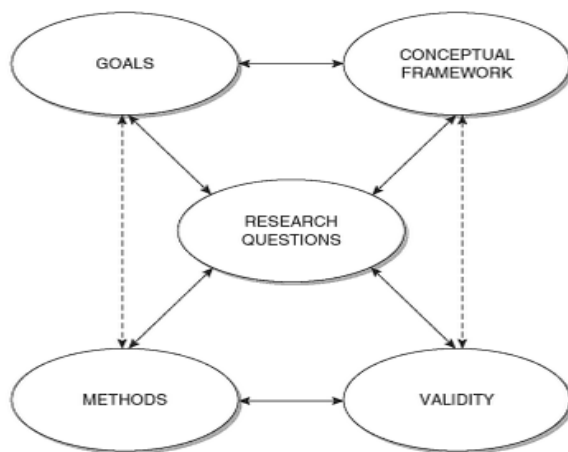
3.1.1 Hva kjennetegner kvalitativ forskning?

Creswell skriver at noe av det som kjennetegner kvalitativ forskning er at forsker kan oppnå å se *”behaviour and attitude”* (Creswell, 2014, s. 64). Å kunne se oppførsel og lynne, kan være med på å gi et innblikk i en kultur. I denne kulturen får forskeren lov til å kjenne på stemningen og være en deltaker fremfor en observatør. Maxwell (2013) på sin side definerer kvalitativ forskning som en metode som innebærer planlegging, men likevel er fleksibel. Videre omtaler Kvale og Brinkmann at kvalitativ forskning er til for å gi leseren en følelse og beskrivelse av en *”menneskelig verden”* (2015, s. 69). Det skal være et tydelig etos i den kvalitative forskningen samtidig som leseren skal føle seg inkludert.

3.1.2 Hva kjennetegner det kvalitative forskningsintervjuet?

Kvale og Brinkmann karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en måte å *”forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv”* (2015, s. 42). Sagt med andre ord så er intervjuer interessert i å høre informantens side av saken dersom en velger å bruke et kvalitativt intervju, samt informantenes egne synspunkter. Et kvalitativt

intervju forløper ofte som en samtale med noen tydelige spilleregler for struktur og roller, ifølge Kvale og Brinkmann. Kleven skriver at et kvalitativt intervju kan kjennetegnes ved: ”(intervjuet) nærmest har karakter av en uformell samtaleform” (2002, s. 73). Maxwell beskriver at det er hensiktsmessig å ha alt klart på forhånd; hva det er du som forsker ønsker å finne ut av? Når skal du gjennomføre intervjuene? Hvor? Til dette er det smart å ha en plan, noe du kan forholde deg til slik at du har større sjanse for å faktisk finne ut det du ønsker (Maxwell, 2013). Videre beskriver Maxwell at alle forskere må ha et design de er komfortable med. Jeg har valgt å bruke den interaktive modellen Maxwell (2013) presenterer i boken *Qualitative Research Design*. Grunnen til at jeg har valgt akkurat denne metoden er fordi den omhandler de fem viktigste komponentene i kvalitativ forskning. Dette diskuteres mer utførlig i delkapittel 3.3.



(Figur 1. Maxwell, 2013, s.5)

3.1.3 Masteroppgavens intervjuer

Som nevnt så falt valget av metode på et kvalitativt intervju, og hensikten med denne metoden er å finne opplevelser og tanker til lærere som underviser i samfunnsfag om kontroversielle spørsmål. Med tanke på det konseptuelle rammeverket (se figur 1), er første skritt å gjøre seg kjent med eksisterende forskning for å få innblikk i hva man bør se etter og spørre om i intervjuene (Maxwell, 2013). Deretter må empirien diskuteres i lys av denne forskningen. Dette skal til slutt danne ny kunnskap. Til dette følte det mer naturlig å ha en samtale enn en mekanisk spørsmål-svar sekvens. Etersom formålet er å kartlegge tanker og opplevelser, valgte jeg å gjennomføre det Kvale og Brinkmann (2015) kaller for utforskende intervjuer. Et utforskende intervju fokuserer på et område jeg som forsker ønsker å belyse gjennom min forskning. Til dette trenger jeg å ha en plan som er såpass åpen at informantene får rom til å drøfte og dele det de har på hjertet. Med dette i tankene lagde jeg en

intervjuguide som skulle basere seg på et semistrukturert intervju (se vedlegg C). Et semistrukturert intervju er en blanding av det strukturerte intervjuet og det ustrukturerte intervjuet (Kleven, 2002). Trass det faktum at individuelle intervjuer er tidkrevende og stiller en rekke krav til meg som forsker, kjente jeg at det var det som ville gi mest nyanserte svar og refleksjoner. Av erfaring, når noen snakker om egne opplevelser, enten det er ved bilkjøp eller tur til Himalayafjellene, så snakker folk med hele kroppen. Den opplevelsen får du ikke av å lese svar på et stykke papir. Den opplevelsen ville jeg se og føle på samtidig som de forklarte og beskrev det de tenkte og følte. Her kan en varsellampe blinke dersom forskeren legger for mye i analysen av kroppsspråk og stemning. Johannessen, Tuft og Kristoffersen (2006), hevder det er viktig at forskeren ikke legger for mye tolkning i situasjonen, hun eller han må klare å holde seg profesjonell og la svaret være svaret. Grunnen til dette er at informantene skal føle at det de har sagt blir verdsatt og respektert og at forskeren har fremstilt dem som saklige personer. Videre skal denne masteren være gjenstand for etterprøvelse. Noen kan ha nytte av denne oppgaven, og den bør derfor være så objektiv som mulig slik at resultatene kan etterprøves og være troverdige.

Oppsummert gir bruk av en semistrukturert intervjumetode lærerne mulighet til å tenke og snakke fritt, men du har kontroll på spørsmålene som skal stilles og kan lett løse samtalen inn på ”riktig” bane igjen dersom det skulle være nødvendig. Med dette i mente er det viktig å merke seg at kvaliteten på de spørsmålene jeg har i intervjuguiden ikke må være ledende, og at jeg som forsker må unngå å legge ord i munnen på mine informanter, da disse samtalen skal være min kunnskapsinnsamling (Kvale & Brinkmann, 2015, s.201).

3.2 Etiske retningslinjer

Det første jeg gjorde etter å ha levert prosjektbeskrivelse i desember, var å søke til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Godkjenning fra NSD er lagt ved som vedlegg B. Jeg samlet inn underskrifter fra informantene ved et samtykkeskjema. Samtykkeskjemaet er fra malen til NSD, og ble også godkjent av NSD. I samtykkeskjemaet la jeg også inn beskrivelser av hva masterprosjektet dreide seg om, og at jeg sikret informantene mine full anonymitet og konfidensialitet (se vedlegg A). Muntlig bekreftelse da jeg møtte informantene fikk jeg også.

3.3 Troverdighet

Målet med denne modellen er å sette arbeidet du skal gjøre i perspektiv og finne en klar struktur. Den metoden jeg har brukt her er det Maxwell kaller for en interaktiv eller systematisk modell (2013, s. 3). Det er derimot noen farer ved denne metoden som jeg som forsker må være klar over. Jeg er ute etter å få svar på de spørsmålene jeg stiller. Det kan være skadelig hvis jeg er utålmodig og fisker etter svar som kan være bekreftende. Jeg som forsker må også forholde meg profesjonell og handle innen for etiske og moralske dimensjoner.

Ettersom denne masteroppgaven nå har definert utvalg, skal den nå presentere representativitet. Representativitet handler om i hvilken grad en kan dra slutninger fra sitt utvalg til en større gruppe (Kleven, 2002). Som Maxwell (2013) nevner er utvalget i kvalitative undersøkelser ofte små. Det betyr at svarene du får, i praksis kan være noe usikre. Du kan ikke med sikkerhet vite om svarene fra ditt utvalg vil være representative for populasjonen (Maxwell, 2013). Selv om funnene i denne masteroppgaven kanskje ikke er gyldig utover skolene som er i utvalget vil de ha en overføringsverdi i den forstand at nyutdannede lærere og lærerstuderenter kan lese erfarne læreres beretninger om hvordan det kan oppleves å undervise om kontroversielle emner.

Reliabilitet forklares av Kvale og Brinkmann som ”hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere” (2015, s. 276). Videre definerer Johannessen et al. (2006) reliabilitet som hvor pålitelige data er. Intervju som metode innebærer en del ulemper, og også disse påvirker forskningens reliabilitet. Kvale og Brinkmann skriver at ved høyt fokus på intervjufunnene kan en unngå det de kaller for *vilkårlig subjektivitet* (2015, s. 276). Jeg som forsker skal ikke legge mine personlige overbevisninger i tolkningen, men beskrive det som skjer, og tolke det etter beskrivelsen. Dette har jeg også gjort. I presentering av funn og under diskusjonen har jeg ikke valgt å legge til egne overbevisninger for hvorfor de sier det de sier, eller at de er på en bestemt måte.

Etter lesning i ulike metodebøker er det tydelig at det vil være vanskelig å generalisere funnene en finner i sin studie til andre studier eller til en populasjon. Ifølge Creswell er heller ikke dette hensikten: ”the intent of this form of inquiry is not to generalize findings to individuals, sites, or places outside of those under study” (2014, s. 203). Med inquiry eller undersøkelsesform mener han at ved intervju metode er hensikten å undersøke et fenomen fremfor å overføre disse fenomenene til andre studier eller personer. Gobo (2007)

skriver at kun funn fra et representativt utvalg kan være gjenstand for generalisering. Ved et ikke-sannsynlighetsutvalg går det ikke an å generalisere per se. Når det gjelder ikke-sannsynlighetsutvalg skriver Kleven :”En eventuell generalisering fra dem må skje skjønnsmessig” (2002, s. 167). Jeg har beskrevet funnene mine så objektivt som mulig ved ikke å farge for mye av mine personlige tanker og meninger, det er riktignok brukt skjønn for å diskutere hvordan empirien kan sees i sammenheng med teorien.

Ifølge Creswell innebærer validitet innen kvalitativ forskning “that the researcher checks for the accuracy of the findings by employing certain procedures” (2014, s. 201). Han råder til noen strategier som forskere bør benytte seg av både for å få perspektiv på egne funn og gi leseren muligheten til å selv vurdere funnenes troverdighet:

1. Use rich, thick description to convey the findings
2. Clarify the bias the researcher brings to the study
3. Also present negative or discrepant information

(Creswell, 2014, s.201).

Disse tre punktene som Creswell beskriver som nyttige i kvalitativ forskning valgte jeg å benytte meg av. I del 4 om funn, vil du som leser kunne se at jeg har beskrevet situasjonen og intervjuet godt. Dette for å gi et helhetlig bilde av samtalene jeg hadde med informantene. Jeg har fokusert på å belyse flere sider av min problemstilling i denne masteroppgaven ved å også inkludere svar som ikke besvarer problemstillingen direkte. Dette for å svekke min bias som forsker påvirker hvilke funn som inkluderes i den publiserte forskningen. Bias vil diskuteres nærmere senere i dette delkapittelet. Maxwell (2013) beskriver validitet som en av fem punkter i kvalitativ forskning (se figur 1). Forskning skal være gjennomsiktig og etterprøvable, samtidig som det skal være nøyaktig og troverdig. Sagt på en annen måte: alle kortene skal være lagt på bordet slik at den som leser eller kommer etter med ny forskning enkelt kan finne frem i materialet og se alle viktige detaljer.

I tillegg til Creswells liste om hva som er viktig å se på når det gjelder validitet nevner Maxwell reactivity, som av han defineres som ” the influence of the researcher on the setting or individuals studied” (2013, s. 124). Maxwell hevder at på den ene siden vil informanten bli påvirket av deg kun basert på spørsmålene du stiller og hvordan du stiller dem. På den andre siden er det viktig at du forstår på hvilke måter du påvirker og hvilke effekt denne påvirkningen kan ha. Dette må gjenspeiles i presentasjonen av funn for å sikre gjennomsiktighet i forskningen. Det andre punktet Maxwell (2013) nevner som kan svekke validiteten er researcher bias, som går ut på at forsker er selektiv med teorien han eller hun bruker eller viser tydelige fordommer eller personlige valg gjennom å velge teori som

samsvarer med funnene en finner. Dette skader forskningens og forskerens troverdighet. Måten jeg har gått frem for å unngå dette er at jeg har skrevet en god del av teorien før jeg begynte å kode mine intervjuer. En annen ting som for meg ble veldig viktig var å sette opp en liste med hvordan jeg skal formulere teorien. Dette er i tråd med Everett og Furseth (2012), som anbefaler følgende fremgangsmåte: ha en klar temasetning etterfulgt av en klargjørende setning, kom så med påstander for deretter å se etter sammenlikninger eller kontraster. Det siste jeg gjorde var å benytte meg av et pilotintervju for å avdekke eventuelle fordommer og for å se om jeg fisket etter spesielle svar (2012, s.49).

Et annet perspektiv som er viktig å ta hensyn til når det gjelder validitet er begrepsvaliditet. Forsker jeg etter det jeg ser etter og bruker jeg riktig metode. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver begrepsvaliditet som forskerens troverdighet. Jeg har vært bevisst på å gi et så godt teoretisk rammeverk som jeg har kunnet som både viser relevans og diskrepans til mitt datamateriale. Jeg har tolket og diskutert ut ifra teori og min kyndighet.

3.4 Analyse

I min analyse av datamaterialet ønsker jeg å finne ut av hvordan mine innsamlede data kan sees i lys av eksisterende teori. Virkelighetsoppfatningen til lærerne utgjør delene sammen med ulik teori fra forskere. Sammen vil disse delene utgjøre helheten, *drøftingen*, for denne masteroppgaven. En slik fortolkning kan ikke gjøres uten forskers forståelse og deltakelse. Derfor er det viktig at jeg er bevisst på min forskerrolle og min fortolkning. Jeg vil hele tiden gi begrunnelser for hva jeg gjør, slik at leseren ikke skal sitte igjen med spørsmål om hvorfor jeg gjør det slik eller sånn (Everett & Furseth, 2012). I tillegg vil jeg, som Everett og Furseth (2012) også nevner som viktig, spesifisere hvor det kan være vanskelig å gjøre subjektiv fortolkning og hva som gjør dette vanskelig. Løpende i teksten vil jeg være tydelig, reflektert og klargjøre for dette ved å si ifra når det er jeg som tolker noe. Videre vil jeg analysere materialet som en beretningsanalyse (Johannessen et al., 2006) med fokus på innhold, form og erfaringene til lærerne.

3.4.1 Induktiv tilnærming

Med utgangspunkt i datamaterialet mitt vil detaljer og konkrete utsagn fra dette materialet være utgangspunktet for drøftingen, hvor dette settes opp mot eksisterende teori og forskning (Johannessen et al., 2006). Ved bruk av induktiv metode kan jeg gå inn i materialet mitt og lete etter mønstre og strukturer på en generell og søkende måte, slik Kvale og Brinkmann (2015) beskriver. Her kan jeg lete etter mønstre, sammenlikne, evaluere og sette teorier eller hypoteser opp mot hverandre slik Johannessen et al. (2006) beskriver en analyse av kvalitative intervju. Denne måten å analysere på kalles som nevnt en beretningsanalyse (Johannessen et al., 2006).

Tjora beskriver at målet med en analyse er ”å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på” (2012, s. 174). Her må forskeren vise og bevise hvordan han eller hun har gått frem for å komme frem til sine slutninger gjennom å forklare og være åpen om forskningsprosessen. En leser skal kunne forstå gjennom analysen hvordan jeg har tenkt når jeg har skrevet det og ikke sitte igjen med spørsmål om forskerens fremgangsmåte og valg. I mitt materiale vil jeg stille spørsmål underveis inspirert av Tjora (2012) sine råd om analyse spørsmål. Spørsmålene jeg vil stille er: Hva ser jeg? Hvordan er det de sier interessant for min problemstilling? Og hvordan kan jeg tolke dette?

3.4.2 Transkribering

Under intervjuene anvendte jeg meg av en diktafon. Fordelen med dette er at forskeren kan fokusere på samtalen og spørsmålene der og da fordi han eller hun ikke må konsentrere seg om å notere underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg kan en gå tilbake underveis i skriveprosessen for å bekrefte en ytring, nøling eller pause (Kvale og Brinkmann, 2015). Transkripsjonen foretok jeg på videolabben til Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). Videolabben (Teaching Learning Video Lab), krever at alt materiale legges i egne mapper som ILS lager til oss. Dette for å sikre informantenes identitet og konfidensialitet. I tillegg krever de taushetsplikt. Alle mine intervjuer har blitt transkribert, noe som kan gjøre det lettere å analysere ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Videre skriver Kvale og Brinkmann at ”Strengt ordrette transkripsjoner er nødvendige for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres” (2015, s. 212). Her må man inkludere alle pauser, latterutbrudd, tårer og tonefall for å kunne understreke et poeng eller finne den egentlige betydningen. Som nevnt tidligere er det viktig at jeg som tolker av intervjuene behandler materialet med respekt. Jeg

skal ikke henge ut informantene mine: jeg skal behandle materialet mitt på en skikkelig måte (Johannesen et al, 2006; Maxwell, 2013; Tjora, 2012).

I slutten av alle intervjuene spurte jeg informantene mine om de kunne tenke seg å lese igjennom transkripsjonen for at de skulle kunne legge til noe, fjerne et avsnitt eller ha mulighet til å forsikre seg om at det de sa kom frem som den egentlige meningen. I tabell 1 har jeg gitt en oversikt over hvor mange minutter som skal analyseres og hvordan fordelingen på de to skolene ser ut.

Tabell 1. Antall minutter som skal analyseres

Skole:	Antall intervjuer:	Antall minutter som skal analyseres:
Alléskolen	2	152
Badeby skole	4	210

Grunnen til skjevheten i antall minutter som skal analyseres mellom Alléskolen og Badeby skole, skyldes intervjuene. Jeg fikk ikke til et tredje intervju hos Alléskolen da jeg foretok intervjuene i en periode hvor en del av samfunnsfagslærerne hadde praksisstudenter og måtte prioritere sine studenter. I tillegg var to av intervjuene på Badeby skole relativt korte.

3.4.3 Strukturering av datamateriale

Jeg har valgt å strukturere funnene mine ved først å presentere spørsmålet, deretter presentere hva informantene svarte. I neste kapittel vil jeg drøfte svarene og funnene opp mot teori. Grunnen til at jeg velger å gjøre det på denne måten er fordi denne type design er veldig oversiktlig. På denne måten kan jeg med en gang diskutere og sette svarene opp mot hverandre eller sammenlikne svarene. Tjora (2012) hevder at det å stille spørsmål underveis i analysen og kodingen, kan hjelpe forskeren med å lage en ryddig struktur. Du som leser kan se svarene og drøftingen med en gang, i stedet for å prøve å huske hvor i teksten du leste det du syntes var interessant eller merkverdig. I intervjuguiden delte jeg opp spørsmålene jeg stilte inn i fire kategorier (se vedlegg C for intervjuguide). Dette var både for å strukturere intervjuet og for å gjøre kodearbeidet enklest mulig. De fire kategoriene ser slik ut:

- Opplevelser- undervisning
- Lærerprofesjonalitet og nøytralitet
- Forbildet og påvirkning

- Underviseren i demokratiske spørsmål med fokus på elevenes stemme

Se forkortet kodeskjema i tabell 3 og fullt kodeskjema i vedlegg D.

3.4.4 Koding

Koding kan i følge Kvale og Brinkmann også bety å kategorisere, som i praksis innebærer at forskeren lager noen nøkkelord eller nøkkelbegreper som hun legger ”til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse” (2015, s. 226). Maxwell (2013) beskriver koding eller kategorisering som en måte å strukturere dataen på. Måten jeg kodet på er i tråd med framgangsmåten Maxwell anbefaler (se 2013, s.105). Jeg valgte å fokusere på tema og hvordan dette hang sammen. Strategier ble et eget tema, også satte jeg det opp i tabeller hvor alle informantene fikk sin egen rubrikk med det de sa om strategier. Slik gjorde jeg med alle spørsmålene jeg stilte. Lærerne ble satt under deres respektive skole. Til slutt fikk jeg et kodeskjema hvor jeg enkelt kan se likheter og forskjeller i datamaterialet mitt. I tabell 3, under kapittel 4, kan en finne det forkortede kodeskjemaet. For fullstendig kodeskjema (se vedlegg D).

3.5 Etikk og utvalg

3.5.1 Ethiske retningslinjer i forhold til informantene

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er viktig at informantene får et informert samtykke, slik at de vet hva de sier ja til. Til mine informanter forklarte jeg både muntlig og via mail hva jeg skulle bruke svarene deres til og hvordan. Jeg stilte i tillegg noen spørsmål før jeg satte i gang intervjuet. Grunnen til det var at jeg ønsket at de skulle vite at de hadde noen rettigheter med tanke på prosjektet. Det jeg spurte om innledende var om det var greit at jeg bruke diktafon og tok notater underveis i intervjuet. Videre spurte jeg både før og etter intervjuet om jeg fikk bruke bidraget deres i masteroppgaven. Det siste jeg spurte dem om var om de ville lese igjennom transkripsjonen før jeg begynner å analysere den. I tillegg understrekte jeg for informantene hvilke rettigheter de hadde underveis i intervjuet. Jeg sa at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet og at deltakelse er frivillig. Etter intervjuet sa jeg tydelig i fra at de måtte gjerne ta kontakt med meg dersom de lurte på noe. Jeg spurte også om jeg fikk ta kontakt med dem hvis jeg lurte på noe underveis i skrivingen. Jeg understrekte klart og tydelig at alt som ble sagt mellom oss var konfidensielt, at informantene og deres skole ville anonymiseres, at ingen ville få tilgang på mine transkripsjoner og at lydopptakene og transkripsjonene ville slettes ved prosjektets slutt.

3.5.2 Utvalgskriterier

Forespørsler ble sendt til tre skoler. På forhånd hadde jeg bestemt meg for å ha et representativt utvalg og jeg hadde noen kriterier til både lærerne jeg ville intervju og skolene som skulle inngå i utvalget (Kleven, 2002). Når man bruker et *hensiktsmessig utvalg* er det vanlig at man velger få informanter og at man har noen bestemte kriterier for eksempelvis hvilket yrke informantene skal ha ut fra hva slags informanter forskeren antar er tjenlige for formålet med forskningen (Creswell, 2014; Kleven, 2002, s.167).

Mine kriterier var:

- Et bredt utvalg av lærere, da disse lærerne kan ha ulike perspektiver på kontroverser
- Heterogen elevmasse
- En ungdomsskole og en videregående skole i en småby, tettsted eller storby

Her var jeg helt bestemt på at jeg ønsket bidrag både fra en ungdomsskole og en videregående skole. Grunnen til det er at ungdomsskolen er en del av den 10 år lange grunnutdannelsen og er derfor obligatorisk. Det er ikke videregående skole. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket bredde fra informantene. Samtidig for å se eventuelle forskjeller mellom en ungdomsskole og en videregående skole, med tanke på hvordan kontroversielle spørsmål oppleves av lærere.

Ved å velge en heterogen elevmasse, kan kanskje lærerne oppleve mer og varierte kontroverser i klasserommet.

Med tanke på at jeg nå har vist kriterier for skolene, ønsker jeg nå å presentere masteroppgavens kriterier for lærerne.

Kriteriene for lærerne var:

- Minst 60 studiepoeng i samfunnsfag
- Fullført Praktisk Pedagogisk Utdanning (PPU) eller annen pedagogisk utdanning
- Utdannelse fra høyskole eller universitet

Det er viktig for meg å ha noen kriterier til lærerne. Grunnen til dette er at jeg ønsker at de skal noenlunde likt utgangspunkt. Med 60 studiepoeng i samfunnsfag har de i det minste et årstudium og har da undervisningskompetanse i faget. PPU eller annen pedagogisk utdanning satte jeg også som et kriterium, da jeg ville sikre at denne masteroppgaven fikk svar gjennom både en samfunndidaktisk- og en pedagogisk profil fra samtlige lærere.

I tabell 2 har jeg vist hvordan fordelingen mellom lærerne ser ut. Alle navn er fiktive, jeg har dog gitt informantene fiktive navn for enklere å holde styr på de hver for seg både for meg som skal analysere deres intervjuer, men også for forsøke å lage en mer behagelig lesning. Tabell 2 kan du lese i delkapittel 4.1.2.

4 Funn

I kodeprosessen oppdaget jeg at jeg fikk inn svar som var mer eller mindre i samsvar med forskningsspørsmålene. Dette la grunnlaget for de funnene som blir presentert her. Jeg har valgt å presentere funnene nedenfor fordi de er relevante og interessante med tanke på lærernes opplevelser, følelser, tanker og utfordringer. Funnene er interessante fordi de gir et innblikk i undervisningsopplevelser til 6 lærere ansatt i den norske skole. Fire på en ungdomsskole og to på en videregående skole. Funnene er også interessante fordi opplevelsene er forskjellig. Måten lærerne underviser på har mange fellestrekk og særegenheter. Spredning i alder på informantene gir også en del interessante funn samtidig som forskjellen i det faktum at det er to skoler på to nivåer. På den ene skolen må elevene lære samfunnsfag, på den andre er det et valg. Jeg har valgt å kategorisere funnene etter *opplevelser, nøytralitet, strategier, forbilde og påvirkning* samt *elevenes stemme*. Under kodeprosessen så jeg etter hvert mønstre om at det var disse fem kategoriene som gikk igjen. Det interessante med disse fem kategoriene er at de alle omhandler opplevelser på en eller annen måte. Opplevelser som innebærer hva, hvordan, hvorfor, med hvem og når. På den andre siden er det vanskelig å gjøre et utvalg av funn uten personlig involvering. I presentasjon av funn har jeg måtte velge hva jeg vil fokusere på. I denne delen vil det ikke komme noen form for diskusjon, det er forbeholdt neste kapittel, kapittel 5 om diskusjon av funn. Der vil jeg ta funnene fra dette kapitlet og diskutere det opp mot teori, samt tolke og diskutere funnene rent empirisk.

Som nevnt i kapitlet om metode, ønsket jeg å få til en god samtale med informantene mine. Beretningsanalyse, slik som Johannessen et al. (2006) beskriver, føltes hensiktsmessig å bruke under intervjuene. Dette tillater rom, tid og tanker. Det er nettopp i de tykke beskrivelsene jeg tror jeg vil forstå opplevelsene til mine informanter.

4.1 Kontekstbeskrivelse

Før funnene blir presentert mener jeg det er hensiktsmessig med en kontekstbeskrivelse av både skolene og av lærerne. I tillegg vil funnene bli presentert etter skole da det vil være enklere og mer behagelig, tror jeg, for leser å lese men også for å få en mer naturlig struktur i funndelen. Det neste avsnittet gir en beskrivelse av Alléskolen og Badeby skole.

4.1.1 Alléskolen

Alléskolen er en forholdsvis stor videregående skole på Østlandet. Skolen har et relativt stort elevantall, som fordeler seg på flere ulike programområder. Det er en yrkesfaglig skole, og deres pedagogiske profil omhandler blant annet at elevene er i fokus, utvikling av yrkesfaglige ferdigheter som skal forberede de på lærlingtid og videre arbeid. Skolen har fokus på spesialpedagogisk tilrettelegning, slik at alle som vil skal ha mulighet til å gjennomføre skolegangen sin der. Elever med minoritetsbakgrunn utgjør rundt omkring 30% av elevmassen ved Alléskolen. Organiseringen er tradisjonell, men det som skiller seg ut her er at størsteparten av elevene skal ut i lære og derfor er faget samfunnsfag mer rettet mot programfagene. Eksempler på dette er helse og sosial samt design og håndverk.

4.1.2 Badeby skole

Dette er en middels stor ungdomsskole med tre trinn på Østlandet. Organiseringen her er litt utradisjonell da skolen opererer med klassens time 30 minutter hver skoledag for å skape en trygghet sosialt og faglig for elevene. Denne timen finner sted på begynnelsen av skoledagen. Denne skolen benytter seg også aktivt av et tolærersystem i hvert fag. Lærerne som jeg har intervjuet fra denne skolen forteller at elevmassen er godt blandet. Elevene kommer fra både høye og lave sosioøkonomiske lag og det er en stor prosentandel av elevene har minoritetsbakgrunn. Skolens pedagogiske profil setter relasjoner elev-elev, lærer-elev i fokus. Fokus på sosial trivsel er et av de største fokusområdene til Badeby skole.

Tabell 2. Lærerne i undersøkelsen: (Navnene er anonymisert)

Lærer:	Skole:	Alder:	Fagkombinasjon:	År som lærer:	Studiepoeng i samfunnsfag:
Anders	Alléskolen	61-70	Engelsk, samfunnsfag, spesial pedagogikk	40-45	20 vekttall. Dvs.: 60 studiepoeng.
Beate	Alléskolen	21-30	Engelsk, samfunnsfag.	0-5	60 studiepoeng.
Casper	Badeby skole	31-40	Samfunnsfag, engelsk, KRLE	10-15	Master i historie
Daniel	Badeby skole	41-50	Samfunnsfag, engelsk, KRLE	15-20	Bachelor i historie
Elias	Badeby skole	31-40	Samfunnsfag, engelsk	10-15	Master i samfunnsfag (statsvitenskap)
Fride	Badeby skole	31-40	Pedagogikk, samfunnsfag, norsk	5-10	60 studiepoeng.

4.2 Hva forteller datamaterialet?

Kodingen som har blitt gjort er lagt ved som et vedlegg. Se vedlegg D for fullstendig kodeskjema. I funndelen presenteres funnene kategorisk, knyttet til hver av skolene. Alléskolen vil bli presentert først, deretter Badeby skole. Funnene blir presentert i følgende kategorier: *Opplevelser, nøytralitetsspørsmålet, strategier, forbilde/ påvirkning og elevenes stemme*. I diskusjonen vil en diskusjon dem i mellom og de fem lærerne i mellom bli diskutert, sammenliknet og sett opp mot hverandre, forekomme. I denne delen blir de altså presentert under skolene for å gi en naturlig struktur og en enklere samt mer behagelig lesning. Jeg gjennomførte totalt 6 intervjuer, men to av informantene fikk jeg ikke nok tid med. Det er ingens feil, men det er grunnen til at data fra Daniel og Fride forekommer mindre enn fra de andre.

4.3 Alléskolen

4.3.1 Lærerne på Alléskolen

I møte med Anders og Beate var det tydelig at samfunnsfag var noe de begge brenner for. Jeg satte meg ned med hver av de og fortalte dem litt om hva bidragene deres skulle brukes til. Begge virket entusiastiske til å bidra samt at de var spente på å spørsmålene. Kanskje de kunne lære noe nytt om egen lærerstil samtidig.

4.3.2 Opplevelser på Alléskolen

Første spørsmålet etter oppvarminsspørsmålene jeg stilte var om *hvordan de opplevde å undervise om emner som kunne være sensitive for elevene.*

Beate reagerte med å si at det kom veldig an på gruppen hun skulle undervise. Hun forklarte at hun opplevde det som greit, men at hun alltid måtte bli godt kjent med elevgruppen før hun turte å snakke om emner som kunne være sensitive. Hun starter ikke året med å diskutere personlige meninger eller sex og samliv. Hun sa videre at hun opplevde at elever kom med mye forskjellig når de å diskutere i timene. Og for å skjønne hva de sa, måtte hun prøve å forstå deres bakgrunn, hvilken ungdomskultur og familiekultur de kommer fra.

Felles nevner Anders og Beate at de derimot tør å argumentere litt mer med elevene. Ikke slik at det blir upassende, men at de kan stille spørsmål hvor elevene må tenke over hva de faktisk mener. Beate nevner at mange elever slenger ut holdninger som hun merker kommer fra andre steder, gjerne fra familien. Hun kan finne på å spørre en elev og få eleven til å fundere litt: *”Man ser at det går opp et lite lys hos enkelte elever og de skjønner hvorfor ting er sånn eller hvordan de heller burde formulere seg. Og jeg ser at de utvikler seg da”.*

Anders hevder også at toleranse er viktig stikkord for han når han skal undervise i emner som kan være sensitive for noen elever.

4.3.3 Nøytralitetsspørsmålet hos lærerne på Alléskolen

På det neste spørsmålet mitt om hvordan de ser på nøytralitet i klasserommet ler de litt begge to. Det er tydelig at det er noe de har diskutert på skolen, og de bekrefter det. Men, jeg spør likevel om hvordan de forholder seg til dette i klasserommet.

Anders kommenterer at han alltid vil prøve å fremstille en sak fra begge sider. Slik at alle som sitter i klasserommet skal føle seg verdsatt. Han sier i et resonnement om nøytralitet dette: *”Jeg, det tror jeg er viktig som lærer at du liksom ikke skal dytte på dine indre*

meninger bestandig. Det må man passe seg litt for. Man er liksom profesjonell da, som lærer.”

Meg: *”Er det noen ganger du har lyst til å komme med råd til elevene dine? ”*

Anders: *” Ja. For at det kommer mange ganger veldig mye rart fra elevene. Veldig mye rart. Og, så må du takle.. Så, da må du få frem noen rasjonelle standpunkter da”*

Meg: *Føler du at du må finne de rasjonelle standpunktene selv, eller kan en få hjelp av læreplan og kollegaer?*

Anders: *”Som en voksen person så merker du at noe av det elevene kommer med er naivt. Men det går bra med sunn fornuft. Som er erfaren lærer syns jeg ikke det har vært noe vanskelig. Man skal ikke være redd for å si ifra.”*

Beate sitt svar er helt ulikt Anders sitt: *”Det er vanskelig noen ganger, fordi noen ganger så er jeg uenig med elevene, også merker jeg også innimellom at det de sier er ikke noe de selv har funnet ut av. Men at det kanskje har vært praten rundt middagsbordet eller at de har plukket det opp et annet sted. Og da tenker jeg også at et ansvar man har da som lærer er jo egentlig å promotere eller fremsnakke en del viktige verdier.”*

De to svarene er ganske ulike, men felles for dem er at begge vil fokusere på å formidle demokratiets verdier til elevene.

4.3.4 Strategier for arbeid med kontroversielle spørsmål hos lærerne på Alléskolen

Videre snakket vi om strategier og hvilke strategier de anvendte seg av både når de visste at det de skulle undervise var kontroversielt og hvilke strategier de bruke som reaksjon når elevene sa noe kontroversielt. Begge har relativ lik fremgangsmåte for hvordan de legger opp slike timer. De nevner begge at de deler klassen i to eller fire, hvor de ulike delene skal finne argumenter for og de andre i mot. De nevner en I.G.P modell: individuell, gruppe og plenums strategi, som en metode for gjennomgang av nye temaer eller vanskelige temaer. Beate nevner også at en må se litt an hva som engasjerer elevene. Er det steder elevene kan bruke egne erfaringer? Er det noen tema som elevene ønsker å ha som et mål som de vil studere etter skolen? Hun fokuserer på dette fordi det ofte skaper en god diskusjon i klassen. Ikke alle temaer engasjerer alle, men hun passer på at det skal romme alle. Anders legger til at å bruke faktakunnskap i emner som kan være kontroversielle er smart. Da unngår han og elevene mange minefelt, en har noe saklig å forholde seg til.

Av oppgavens informanter så har Beate og Anders største aldersforskjell og yrkeserfaring, så neste spørsmål om de får støtte og hjelp i arbeidet sitt om kontroversielle emner kjente jeg var veldig interessant å få vite noe om. Dette sa Beate: *”Nei, det er nok en felles forståelse. Vi har veldig tette fagsamarbeid også i samfunnsfag og seksjonen i år er 7 stykker. Og da har man jevnlig møter hvor man diskuterer ting. Vi er nok veldig enige, selv om vi bruker forskjellig metode.”*

Anders sier at han har måttet finne stien selv, da han forteller at læreplaner før K06 ikke har vært helt intuitive. I K06 sier han at en kan finne råd om hva en skal undervise om, ikke hvordan, men likevel en ok pekepinn. Anders påpeker at å jobbe med læreplanen og andre samfunnsmessige spørsmål handler om sunn fornuft.

Meg: *” Så du må finne stien litt selv?”*

Anders: *” Ja, og der klar at som en erfaren lærer syns jeg ikke det har vært noe vanskelig. Men det er klart som fersk lærer vil du være litt rådvill av og til. Men, man skal ikke være redd for å si ifra. Fordi man skjønner jo, når det kommer disse spørsmålene, som du skjønner har rot i sånne fundamentalistiske holdninger fra slike hjem. Om det så kan være, ja, Jehovas Vitner eller om det kan være muslimske, sånne horrible holdninger. Da må man bare slå ned på det, ja.”*

4.3.5 Forbilder på Alléskolen?

Er det viktig for Anders og Beate å være forbilder for elevene sine? Er det nødvendig, eller er det noe de ikke tenker på?

Beate: *”Det er ikke noe jeg tenker så veldig på. At jeg skal være et forbilde, men jeg er veldig bevisst på rollen min. Og det ansvaret jeg har.*

Anders: *”Ja, det syns jeg forsåvidt er viktig på mange måter. En lærer skal jo stå for noe positivt. Så en lærer som, ja, som kommer rusa og i bakrus. Du kan jo tenke at det går jo ikke an. Så du skal opptre på en måte som inngir at du viser respekt ovenfor elevene dine”*

Beate og Anders virker bevisste på rollene sine. Anders tenker at det er viktig å være et forbilde, mens Beate tenker mer på rollen og ansvaret

4.3.6 Elevenes stemme på Alléskolen

Er det viktig for lærerne å høre stemmene til elevene? Hvordan kan det være viktig og for hvem? Hvem er læreren når han eller hun underviser om spørsmål som kan være kontroversielle eller sensitive?

Anders forteller at han opplever at en del elever vegrer seg for å snakke høyt og delta i helklassesituasjoner. Men han synes det er viktig for elevene å dele tanker og meninger samt at de blir utviklet i samråd med andre elever. Derfor velger han ofte å sette elevene i grupper når dette skal forekomme. For å gjøre situasjonen mer avskrekkende.

Beate nevner at det er viktig for henne at elevene føler seg sett og hørt i klasserommet. Alle av elevenes meninger skal få komme frem. Hun nevner også serien til Leo Ajick: ”Flukt” som et eksempel for hvorfor det er viktig å se og høre elevene. Denne serien handler om mennesker på flukt fra forskjellige regimer. Beate referer til denne serien da Leo Ajick forteller at som politiker må en tørre og klare å høre alles stemmer i samfunnet, ikke bare de so er ”enige”. Dette er det Beate forteller: *” Man må også ta tak i det som er ubehagelig, for hvis ikke de blir hørt så tar man jo og de evaluerer de eller at dine meninger er ikke på en måte gode nok, eller viktige nok eller vi vil ikke høre på det. Det er litt skummelt.”* For Beate er det viktig å kunne kommunisere. Og hun legger til, til slutt, at samfunnsfag er et snakkefag, så det å fremme gode diskusjoner er viktig her.

4.4 Badeby skole

4.4.1 Lærerne på Badeby skole

De samme spørsmålene stilte jeg til lærerne på Badeby skole. Jeg antok på forhånd at jeg ville få noe annerledes svar fra disse lærerne da de underviser elever i alder mellom 12-16 år. Dette avsnittet vil bli strukturert slik som hos Alléskolen. På Badeby skole møtte jeg Casper, Daniel, Elias og Fride. Tre menn som har sitt hovedfelt i samfunnsfag på ulike områder. To i historie og en i statsvitenskap. Fride er pedagog, men liker godt å undervise i samfunnsfag. Daniel og jeg hadde et kortere intervju, som resulterer til at det ikke forekommer bidrag fra han under alle spørsmålene. Det samme gjaldt for Fride. Jeg har dog vært bevisst på dette og fokusert på å få deres svar så mye som mulig. Alle fire hentyder at de synes det er veldig spennende å undervise i samfunnsfag og se at elevene begynner å tenke og begynner å forstå spillereglene for en diskusjon og for hvordan det er å opptre i et samfunn uten mor og far.

4.4.2 Opplevelser på Badeby Skole

Elias nevner at han opplever kontroverser på to måter. Den ene er når det går mer personlig på elevene og det andre når det er litt mer samfunnsmessig kontroversielt. Seksuell legning krever mer objektivitet og forståelse enn når de snakker om politikk mener han. Elias nevner rovdyrpolitikken. Der kjenner han at han tør utfordre elevene faglig.

Elias: *”Det er noen typer temaer som er kontroversielle fordi de er personlige. Det handler om seksualitet og identitet. Det er temaer man må være sensitiv på for det har med personlige ting å gjøre.”*

Til dette sa Fride: *” I forhold til den elevgruppen jeg har per nå på 8. trinn, er det i en viss grad uproblematisk. Jeg opplever at elevgruppen er moden for alderen og er dyktige til å reflektere og undre. De er nysgjerrige og aksepterer annerledeshet.*

Casper nevner også at en del emner kan være sensitive for elevene. For han er det viktig å møte disse emnene med objektivitet og forståelse. I tillegg er det viktig, mener han å stille forberedt. Elias og Casper nevner at i og med at de jobber på en ungdomsskole, må de passe seg litt. Elevene er i startfasen av de store oppgavene i livet, og må derfor presentere fakta fremfor å utfordre for mange skjebner.

4.4.3 Nøytralitetsspørsmålet hos lærerne på Badeby skole

Daniel nevner at han prøver å ikke si noe i klasserommet før alle som ønsker har kommet til ordet. Grunnen til dette, hevder han er fordi de andre elevene kan holde seg tause. De vil ikke komme til ordet hvis han har rost en elevs utsagn som det ”rette.” På den andre siden vil han gjerne kommentere og være en større del, fordi han mener at viktig og riktig ros eller kritikk ikke kommer frem ved å gjøre det på denne måten.

Fride nevner at det er viktig for henne å være mer eller mindre nøytral. Hun forteller videre at hennes holdninger til ulike emner ikke skal farges av henne. Elevene skal gis mulighet til å undre, reflektere og mene uten påvirkning fra lærer.

Elias på den andre siden nevner at det er umulig for han å være nøytral. Han er medlem av et politisk parti så det er bare for elevene å Google han. På den andre siden mener han det er en fordel, får da kan elevene få en mulighet til å bli bedre kjent med han. Elever skal utsettes for ulikt syn, og da er han en lærer med det synet, og en annen med et annet. Det som er viktig her da, hevder Elias er å skille rollen mellom å være læreren som skal oppfordre elevene til å ha ulike syn og det å være Elias med sin private mening.

Elias: *”Så det prøver jeg å gjøre. Nesten gjøre fysiske grep også. Jeg kan gå vekk fra kateteret. Stelle meg bakerst i klasserommet. Prøve å markere veldig, veldig tydelig.”*

Meg: *”Hva er reaksjonene når du gjør dette?”*

Elias: *”Jeg har ikke fått noe særlig negative reaksjoner på det så enten så er de kjemperedde for å si noe ellers så har e ikke noe i mot det”*

Casper på sin side er veldig bevisst på ikke legge sine egne tanker, meninger og holdninger i faget. Han understreker at de eneste holdningene han fremmer er samfunnets holdninger. Kun de skal han formidle til elevene. Casper sier dette: *”Altså som lærer sier jeg aldri noe om hvilket politisk parti jeg stemmer på eller sier at dette er mine holdninger personlig. Men jeg underviser om et tema, presenterer temaet også er det elevene selv som skal på en måte vurdere disse tingene.”*

4.4.4 Strategier for arbeid med kontroversielle spørsmål hos lærerne på Badeby skole

På Badeby skole ønsket jeg også å få vite noe om hvordan de la opp timene sine når de visste de skulle undervise om noe som kunne være kontroversielt. Videre kjente jeg også at det var viktig å spørre de om hvilke reaksjoner de brukte eller anvendte seg av, hvis de gjorde det, når en elev sa noe som kunne være kontroversielt eller sensitivt.

Elias nevnte at en må kunne skille med kontroverser som gå på det politiske og det som går på det samfunnsmessige kontroversielle. Jeg spurte Elias om hvordan han la opp en time hvor personlig kontroversialitet var i bildet. Han sa at en må være forsiktig med å ”lære” elevene noe. Han sier at i klasserommet sitter det mangfold av elever. Hvis vi skal ha om identitet og seksualitet kan ikke han lære en elev hvordan det er å være for eksempel homofil eller heterofil. Det er elevene eksperter på selv. Det eneste han kan gjøre er å vise og forklare at det finnes en variasjon, at mennesker tenker og er forskjellige, og at alt er riktig.

Elias: *” Men, det er på en måte sånn, at det jeg kan lære de at her er det et stort mangfold av ting og det er sånn det er”*

Meg: *” Gi elevene en trygghet?”*

Elias: *” Ja, gi de en trygghet. Også har du det som på en måte samfunnsmessig kontroversielt. Saker hvor det er sterke meninger. Enten det er rovdyrpolitikk eller det er bruk av hijab... Har en polarisert debatt. Der kan man har en litt annen tilnærming.”*

Jeg stilte samme spørsmål til Daniel.

Meg: *”Hvordan legger du opp slike timer?”*

Daniel: *”Nei, jeg har ikke gjort noe spesielt. Det er ofte som jeg tenker at jeg skal forberede timene, og komme hjem. Så jeg har ikke tenkt så mye på formen, eller kontroversielle tema.”*

Casper på den andre siden, sier dette: *”Og da for eksempel i samfunnsfag har vi jo tema fattige og rike and. Som er et sånt tema der jeg bruker rollespill. For å nå inn til elevene.*

Sånn at det å bruke rollespill da, så handler det om å lage en reell situasjon, som blir et bilde på det man ønsker å undervise”

Fride nevner dette: ”Jeg har ikke vært borte i veldig mange slike situasjoner, men dersom det skal undervises i/ diskuteres rundt et tema jeg vet er sensitivt for en elev i elevgruppen, kan en mulighet være å ta en prat med eleven på tomannshånd, i forkant av økten.”

Casper forklarer at denne måten gir elevene en mulighet til å se urettferdigheten. At de rike landene får godteri, mens de som er i de fattige landene ikke får det. Han sier at elevene opplever ofte det som trist og vondt. For alle vil ha godteri. Det setter ting litt i perspektiv, og som han nevnte tidligere under samfunnsfag ofte fremkaller empati og følelser, er dette en god måte å illustrere dette på. Han nevner også ”Think, pair, share” som en strategi han bruker når han skal undervise om holdninger og verdier for å bryte opp litt meninger og tanker. Tankekart blir også nevnt.

4.4.5 Forbilder på Badeby skole?

Spørsmål om det er viktig for lærerne på Badeby skole var hensiktsmessig å stille fordi elevene her er relativt unge. Mellom 13-16 år. Dette skal jeg ikke diskutere her. Nå vil jeg presentere resultatet fra informantene, for så å diskutere det under kapittel 5 om diskusjon.

Daniel: ”Jeg tenker ikke på meg selv som et forbilde, men jeg tenker på at man burde være tidsnok til timen, sånne ting, være forberedt.”

Elias: ”Det er ikke viktig for meg (han legger vekt på ordet ’meg’) . Jeg er klar over at jeg nok er det. Og jeg vil prøve å være et godt forbilde. Men jeg tenker nok at det ikke er det som gjør om jeg føler meg vellykket eller mislykket som lærer.”

Casper: ”Ja, jeg tenker at man står og er på utstilling hele tiden og alt man gjør vil bli lagt merke til. Både på godt å vondt. Selv om de ikke nødvendigvis vil bli som læreren, så vil det læreren gjør og sier, vil være et mål på riktig og galt.”

Fride: ”Det er viktig for meg å være et godt forbilde i forhold til sunne holdninger og verdier. Jeg ønsker at elevene skal oppleve at jeg tar dem på alvor, er rettferdig og er en de kan komme til uten å være redd for det.”

Spørsmålet om hvorvidt de er forbilder eller ønsker å være det, er delt. Dette vil bli diskutert i kapittel 5.

4.4.6 Elevenes stemme på Badeby skole

Til slutt hos lærerne på Badeby skole spurte jeg om det var viktig å høre elevens stemme og hvordan det kunne være viktig eller ikke. Spørsmålet rommet også om det var viktig for lærerne å høre elevenes stemme.

Casper sier dette: ”Jeg tenker det er kjempeviktig i forhold til elevene selv skal utvikle sin egen stemme. Så da er de nødt til å høre den og føle at de blir hørt og tatt på alvor. Også tenker jeg at vi må tenke på elevene sitt nivå og alder og modningsgrad.”

Dette svarte Elias: ”Jeg tenker demokrati er en av de begrepene en ikke trenger å være så nøytral om. Det er jo en del av skolens oppdrag. Det er viktig at elevene får sette ord på sine tanker. At de klarer å formulere meninger selv. I den ideelle verden handler et om at hvis de møter argumenter som er negative til demokrati, så skal de selv føle at de har argumenter å møte det med.”

Daniel sa dette: ”Ja, fordi de er selvstendige individer. Og de må få mye rett til å gi uttrykk for hva de mener.”

Fride sa dette: ”Ja! Både i forhold til selve undervisningen, i form av undervisningsvurdering, og meninger i forhold til faglige emner. Elevene skal undre, reflektere og tørre å være kritisk. For meg som lærer, er det helt nødvendig å få tilbakemeldinger fra elevene for å gjøre undervisningen så god som mulig.”

Alle lærerne på Badeby skole opplever å høre elevenes stemme som viktig.

4.5 Oppsummering av funn i tråd med analytiske koder

Fullstendig kodeskjema er lagt ved som vedlegg. Se vedlegg D. Her har jeg valgt å vise et forkortet kodeskjema for å illustrere hvordan jeg har kodet mine data.

Tabell 3: Oppsummering av analytiske koder

Skole	Alléskolen	Alléskolen	Badeby skole	Badeby skole	Badeby skole	Badeby skole
Lærere	Anders	Beate	Casper	Daniel	Elias	Fride
Opplevelser	Givende. Morsomt. Tidvis vanskelig å konkurrere med sosiale medier.	Gruppeavhengig. Kommer an på bakgrunn, familie og kultur	Alt må være gjennomtenkt. Trygg klasseleder. Kjenne elevene. Forbered.	Vanskelig å undervise i noe elevene viser tydelige holdninger til	Noe er personlig og noe samfunnsmessig kontroversielt. Forberedelese og trygghet	Elevene nysgjerrig. Åpne for annerledeshet Relativt uproblematisk å undervise om

Strategier	Gruppearb. Argumenter Saklige diskusjoner og samtaler i grupper og helklasse. Standpunkt	Gruppeopp Standpunkt Argumenet- er for og i mørt Stille åpne spørsmål Forberedels- estid	Rollepill Argumenter Dialog Konfliktbasert undervisning	Gruppearb. Forbereder seg dersom han ikke kan nok om emnet	Observatør og deltakende faktor i diskusjoner. Argumentasj- on Standpunkt Være i forkant av elevene	Diskusjon, lære elevene å lytte og snakke i tur.
Nøytralitet	Motargument- er Tydelig voksen Fremstille saken fra flere sider. Nøytral i klasseroms- diskusjon	Ikke 100% nøytral i diskusjoner. Fokus på ordlegging. Vil at elevene skal motsi henne i diskusjoner. Respekt	Skal presentere samfunnets verdier. Ikke vise seg selv. Være personlig nøytral. Respekt og aksept.	Sier om utsagnet er bra eller ikke. Kommenterer ikke mer enn det.	Elevene skal møte ulike holdninger. Hans er en av de. Nøytral i personlige saker. Respekt er viktig	Elevene skal ikke farges av læreren. Elevene skal ha mulighet til å undre og reflektere
Forbilde og påvirkning	Viktig. Lærere skal stå for noe positivt. Være lyttende.	Bevist på ansvaret og rollen. Gode holdninger. Tenker ikke ekspisitt på det.	Viktig. Læreren står på utstilling. Presis. Godt språk. Profesjonell.	Vil ikke være forbilde, men en elevene kan komme til. Fokus på orden og tid	Ikke viktig for han. Skal være seg selv- eleven møter mange forskjellige mennesker.	Viktig med sunne holdninger og verdier. Være en omsorgspers- on. Rettferdig.
Elevenes stemme	Elever syns det er vanskelig. Egne meninger er viktig. Lære å tolerere hverandre	Kjempevikt- ig Elevene skal evalueres, viktig for livet etter skolen. Øker toleransen. Alle må høres	Ta elevene på alvor-se og høre. Lære argumenter, fokus på gode samtaler	Fører ofte til engasjement	Viktig. Skolens oppdrag. Viktig i demokratiet. Lære om hverandre	Viktig i undervisning og evaluering. Lære å reflektere og danne meninger.

5 Diskusjon av funn

I forrige kapittel valgte jeg å dele opp datamaterialet i kategorier for å gjøre kapittelet oversiktlig for leseren, sikre en god struktur og bidra til oppgavens gjennomsiktighet (Maxwell, 2013). Dette kapittelet vil ha samme struktur. Strukturen som ble presentert var: Opplevelser, nøytralitet, strategier, forbilde og påvirkning samt elevenes stemme. Å kategorisere funnene vil gjøre det lettere å svare på denne oppgavens forskningsspørsmål og problemstillingen, som er det følgende: ” *Hvordan opplever samfunnfagslærere undervisning i kontroversielle spørsmål?*

Opplevelser er knyttet til hvordan informantene opplever å undervise i emner som er kontroversielle eller sensitive. Hva tenker de og føler de? Er det noen momenter som sjokkerer dem i undervisningen eller når de snakker med elevene?

Nøytralitet vil handle om hvorvidt nøytralitet oppleves som hensiktsmessig av informantene. Hvordan mener de at en lærer skal forholde seg i klasserommet? På hvilke måter tenker de at dømmekraft og sunn fornuft er viktig, og er de bevisste på dette? Vurderer de nøytralitet som en forutsetning eller som mindre viktig for elevenes læring?

Hvilke tanker har lærerne om *påvirkning og det å være et forbilde*, og hvordan forholder de seg til dette? Mener informantene det er hensiktsmessig å komme med råd til elever på videregående skole, og hvordan tenker informantene at dette kan gjøres på ungdomsskolen? Er det enighet om hvorvidt lærere skal være et forbilde eller ikke, og tenker lærerne at foreldrene spiller en større rolle i den forbindelse?

Strategier vil undersøke hvordan lærerne underviser i emner som kan være kontroversielle eller sensitive til elever som er i en sårbar alder. Hva kan konkret gjøres, og hvordan forholder de seg til kontroversielle spørsmål som dukker opp i timen? Dessuten vil denne delen av kapittelet presentere informantenes synspunkter på hvorvidt det er ulike strategier som er hensiktsmessige for elever på ungdomsskolen og videregående skole.

Tenker lærerne at *elevenes stemme er viktig*, eventuelt hvorfor ikke? Mener de at dette har en hensikt utover vurdering? Hvordan opplever de å inkludere elevenes stemme i diskusjon, og har de i det hele tatt fokus på elevenes stemme i diskusjoner?

Videre vil denne delen diskutere de seks lærerne under hver kategori samt diskutere ulike informanters empiri opp hverandre og opp mot teori. Her vil jeg bevege meg fra de overordnede spørsmålene til detaljer og beskrivelser. Hensikten er å være undrende og reflekterende og stille ulike typer spørsmål til empirien for å bidra til økt kunnskap og

mening og belyse opplevelsene, tankene og følelsene knyttet til undervisning i kontroversielle emner. Dette vil til slutt oppsummeres og sees i sammenheng og i kontrast.

5.1 Opplevelser i kontroversielle emner og spørsmål

5.1.1 Hva oppleves som kontroversielt for informantene?

Innledningsvis i teorikapittelet stilte jeg spørsmålet om hva forskere anser for å være kontroversielt i undervisning, men også mer generelt i samfunnet. Bidraget fra Claire og Holden (2007) beskriver at det som er kontroversielt ofte bestemmes av media og hvilke temaer som er dagsaktuelle. En annen forutsetning for hva som er kontroversielt er som nevnt at flere i samfunnet mener at et bestemt tema er kontroversielt. Hos Hand (2008) så vi at i klasserommet kan du bruke "å se saken fra flere sider" som en strategi når du skal undervise om et tema som kan være kontroversielt eller sensitivt for en eller flere elever. Jeg stilte informantene følgende spørsmål: "Hva opplever du som kontroversielt i undervisningen?" spurte jeg informantene. Hensikten med dette spørsmålet var å få et innblikk i hva lærerne opplevde at elevene syntes var vanskelig å snakke om eller dele tanker rundt. Mine informanter ga følgende svar:

Anders: *"Sex og samliv."*

Beate: *"Elever føler de blir stilt høye krav og forventninger til."*

Casper: *"Holdninger rundt seksualitet."*

Daniel *"Det amerikanske presidentvalget og holdninger til innvandring."*

Elias: *"Kjønnsidentitet."*

Fride: *"Vanskelig å si. Elevene er veldig unge og lærer mest om hvordan et samfunn fungerer."*

To av fire lærere på Badeby skole opplever at elevene synes identitet og seksualitet er kontroversielle temaer. Her er elevene i startfasen av puberteten, noe som kan påvirke hvorfor de synes dette er vanskelig. Kanskje de synes det er ubehagelig? For å finne eksakte svar på dette måtte jeg ha snakket med noen av informantenes elever. Dermed er et bare rom for antakelser og fortolkninger basert på lærerne har sagt i sine intervjuer. Det er interessant at også en av lærerne på Alléskolen opplever at elevene syntes sex og samliv er kontroversielle temaer. Da jeg spurte hvorfor svarte han at tror det kan ha noe å gjøre med at de er såpass voksne, eller at han er en mann som skal fortelle elevene om sex og samliv. Ofte har han grupper i helse og sosialfag, og på denne linjen er det nesten bare jenter som går. Dette er interessant å se på i forhold til det Hess (2009) skriver om emosjonell versus

faktaorientert dialog. Kanskje det ville være lettere å snakke om sex og samliv dersom en knytter det mer til fakta ved å vise til statistikk og generelle forståelser? Hess beskriver i alle fall en slik inngangsvinkel som nyttig når et tema kan by på emosjonelle eller personlige problemstillinger. Videre er det interessant å se hva Daniel og Beate opplever som kontroversielt. Daniels inntrykk er at hans elever opplever presidentvalget i USA og holdninger til innvandring som kontroversielle temaer, og disse temaene kan også sies å ha skapt kontroverser i samfunnet. Claire og Holden (2007) beskrev at i den amerikanske skolen er kontroversielle spørsmål ofte forbundet med samfunnsmessige kontroverser. På mange måter er det lærerne forteller i intervjuet et gjenspeil av samfunnets kontroverser i miniatyr.

5.1.2 Hva oppleves vanskelig?

Er det tema de syns er mer vanskelig å undervise om enn andre? Anders svarer at seksualitet oppleves vanskelig å undervise om. Det må gjøres, og da forteller han at gjennom fakta og saklighet går det meste greit. Elevene kan fnise litt, men egentlig er det ganske naturlig. Han forteller at han ikke gleder seg til de timene, men prøver å gjøre det beste ut av situasjonen.

Beate forteller at alt må undervises om, man må være sporty og gjennomføre. I samfunnsfag møter en alt og ingenting. Skal du bli samfunnsfaglærer må du kunne være objektiv og tåle å snakke om tema du selv syns er ubehagelige, mener hun. På Badeby skole nevner Casper, Daniel og Elias at de opplever at det er vanskelig å undervise om seksuell legning. Grunnen til dette er at elevene er på søken etter seg selv og prøver å finne grupper eller interesser som passer en selv. Noen ganger har de erfart at de opplever spørsmål og holdninger som dukker opp i undervisningen som rare. Alle tre nevner at etter en viss tid har du bygd deg opp en måte å legge frem temaet om legning og identitetsspørsmål på, slik at denne jobben oppleves som lettere etter hvert. Mer konkret nevner de at forberedelse, kunnskap og ulike vinklinger er strategier de bruker slik en kan tolke av Hughes og Sears (2007).

Klasserommet blir en arena for ulike holdninger og verdier, slik jeg ser det ut ifra lærernes utsagn. Beate beskriver at en må undervise i alt som foregår i media og i samfunnet generelt. Ingenting er for stort og ingenting for smått. Det er når elevenes meninger og holdninger ikke er i tråd med demokratiske verdier at undervisningen oppleves som vanskelig. Vanskelig fordi de må klare å forutse det meste. Samfunnet er fulle av ulike mennesker, og de møter du i klasserommet, ved ulike elever og ved ulike lærere. Her er det interessant å se dette opp mot det Edling og Frelin (2016) sier. Elever skal møte ulike lærere,

elever og generelt mennesker i løpet av livet. Slik jeg tolker Edling og Frelin, så skal elever ”utsettes” for ulike meninger, tanker og holdninger.

Med unntak av Beate er samtlige av lærerne mindre generelle, og mer spesifikke, når i hva de syns er kontroversielt å undervise om. Min forståelse er at det de syns er vanskelig er temaer de selv ikke har erfaring med. Elias nevner at han syns det er vanskelig å vite hvordan skal han kunne forklare hvordan det er å være homofil, fordi han ikke har erfaring med dette. Da mener han at man må tenke nytt og spørre homofile venner eller kjente for å få litt bakgrunnskunnskap og mer innsikt. Under intervjuene med disse lærerne opplevde jeg at de var klar over at det var visse ting de måtte gjøre for at timene deres skulle fungere. Selv om de ikke vegret seg var de bevisste på at disse emnene kan være sensitive. Hess og Mcavoy (2015), beskriver forberedelse og åpne spørsmål som en god måte å løse slike timer på. Hvis en kjenner at sensitivitet henger i luften, kan åpne spørsmål være hensiktsmessig. Det kan bidra til at lærerne åpner for dialog i klasserommet, samtidig som usikkerhet og eventuelle fordommer ikke kommer til syne.

Anders, Daniel og Casper nevner seksuell legning og seksualitet som vanskelig å undervise om. Jeg stilte da disse lærerne følgende spørsmål: Hva er det som gjør det undret ”Hva er det med seksualitet som er så utfordrende å snakke om”? Svarene jeg fikk var at det er så personlig og nært, det er noe som angår alle og man vil ikke trå feil. Det er vanskelig å være objektiv når temaet er såpass personlig og følsomt. De kontroversielle aspektene kommer inn, hevder Casper og Anders, ved hvor åpen læreren skal være om sin egen seksualitet. De deler mye, og er åpne om hvem de er. Anders ”skylder” på sosiale medier. Men hvorfor gjør han det? For over 40 år siden var bruken av avsier og nyheter på radio viktig samt tv i en viss grad. På disse arenaene fikk man også ulike inntrykk.

Casper mener det er viktig med åpenhet da det kan føre til refleksjon hos elevene. Refleksjon kan føre til at elevene kan tenke over hvorfor han eller hun tenker slik, samtidig som de kan forstå hvorfor andre tenker annerledes. Dette perspektivet er spennende å se i forhold til Mouffe (2010) sitt begrep om agonisme og Ljunggren (2015) om den subjektive forståelse. Å kunne reflektere innebærer at du må kunne se deg selv i lys av andres perspektiver. Hvem er du, og hvorfor er du slik og de sånn? Viktig her er også at det må være rom for uenighet.

Beate på den andre siden sier en bør alltid prøve å delta i undervisningen, og nevner at en elev som ikke klarer å delta med kunnskap likevel kan delta med sine egne meninger eller erfaringer. Ofte gjøres dette på sosiale medier, og det er litt det hun vil oppnå, at elevene kanskje tar med seg den stemmen de har på nettet inn i klasserommet. Det interessante er å se

forskjellen disse to lærerne har på Alléskolen. Haydon (1993) beskriver skolene som ansvarlig for hvordan de vil at undervisningen skal være på deres skole. Her gis lærere rom til å legge til rette for undervisning som passer dem og for deres elever. Beate beskriver at hun opplever at sosiale medier er en strategi hun benytter seg av for å få elevene med, og litt på deres premisser. Anders forklarer at han ikke er fortrolig med smarttelefoner i undervisningen og opplever at elevene ikke lider av den grunn. Dette vil bli diskutert mer omgående i delkapittel 5.1.5. Dette handler i stor grad om den autonome læreren som (Haydon, 1993; Stray, 2014; Young, 1990) beskrev. En lærer må selv bestemme hvordan ting skal legges frem. Utfordringen her er at samfunnsfaglærere alltid må følge med på hva som skjer i verden. Samfunnsfaget står ikke stille.

På Badeby skole opplever jeg at lærerne syns temaer knyttet til identitet og det som er personlig er vanskelig å undervise om. Ikke nødvendigvis fordi det alltid er kontroversielt, men fordi det er saker som angår alle elever. Casper og Elias opplever at en må trå varsomt rundt en del emner. Som oppgaven har nevnt er seksuell legning og seksualitet temaer de begge syns kan være ubehagelig å ta opp. De mener elevenes legning og seksualitet ikke er noe de bør eller må vite om, samtidig som de får slik informasjon når elevene deler dette med klassen under samtaler. Det kan gjøre jobben deres vanskelig å vite så mye personlig om elevene. Da jeg analyserte materialet til lærerne på Badeby skole, så jeg hvor viktig det var for de å være åpne og gi rom til elevene. Edling (2012) beskriver toleranse og åpenhet som to av de viktigste egenskapene en lærer kan ha når han eller hun skal snakke eller arbeide med utfordrende eller kontroversielle temaer. Måten jeg tolket dette ønsket om åpenhet på er at disse lærerne ønsket personlig vekst hos sine elever i trygge omgivelser. Også Billinger og Jonsson (2016) fokuserer på at mange ”problemer” kan være spart, dersom en tør snakke om ulike emner. Måten jeg tror en kan knytte dette bidraget til klasserommet på er ved å gjøre elevene trygge og sikre på seg selv. De snakker om åpenhet som en av de viktigste faktorene i et samfunn, og som oppgaven har vært inne på er klasserommet et miniformat av samfunnet. Åpenhet og inkludering av alle i samfunnet kan være med på å minske utagerende barn og unge og fremme trygghet og selvsikkerhet.

5.1.3 Hva er viktig å tenke på når en skal undervise i kontroversielle emner?

Her var det viktig for meg at lærerne turte å være så personlige og ærlige som de klarte, og svarene til Elias, Beate og Casper fortonte seg relativt likt her. De fortalte dyptgående at det var viktig for dem å både se og forstå elevenes ståsted. De fortalte at deres bakgrunn var viktig for å kunne forstå hvor deres egne meninger kom fra. Beate sa at hun kan gå inn i en time ved starten av et skoleår og legge opp til en debatt, fordi hun må kjenne litt på stemningen i klasserommet først. Elevenes hjemkultur var de også interesserte i å vite noe om. Er noen elever i klassen for eksempel muslimer, jøder eller kommunister? Hvordan må de jobbe for å unngå konflikter blant elevene? Under dette nevnte disse tre lærerne gruppesammensetninger. Er det en gruppe hvor ulike meninger og holdninger er fremtredende må en fokusere mer på fakta i stedet for å la elevene diskutere fritt. I Ljunggrens (2015) ”offentlige rom” møter ulike kulturer og identiteter hverandre, og disse lærerne søker å bli kjent med elevene sine i klasserommet som et offentlig rom før de vurderer hvordan de kan gå frem for å skape en fruktbar klassedynamikk i hver enkel klasse, slik at diskusjoner i klassen kan bli nyttige og gode fremfor hatske og ukontrollerte. Dette kan sees i sammenheng med Casper sin tanke om at en del elever sitter i klasserommet med fordommer og negative holdninger.

Daniel nevner han synes det er vanskelig å føre undervisning dersom elevene viser tydelige holdninger, og spesielt i historiedelen av faget opplever han at dette kan være vanskelig. Eksempelet han gir meg er andre verdenskrig. Han gir ikke eksplisitt inntrykk av at det sitter nynazister i klasserommene, men han kobler det opp mot den store innvandringstrømmen Norge har sett de siste årene. En del av elevene har sterke holdninger til dette og er sure fordi innvandrere som kommer til Norge ”tar jobbene våre”. Daniel opplever at det er greit at elevene sier dette, da de gjennom dialog kan snakke om det elevene synes er vanskelig. Det kan ses i tråd med Grannäs og Ljungquist (2015), som beskriver dialog som en hensiktsmessig strategi, når følsomme emner skal arbeides med. Daniel mener på den andre siden at det ikke er hensiktsmessig for undervisningen å diskutere, da diskusjon er noe de ikke praktiserer så mye i hans timer.

Anders på den andre siden synes det er veldig givende å jobbe med samfunnsmessige spørsmål. Han mener at det er noe som gagnar alle, og da trenger en ikke alltid å pugge så mye, en kan bare delta. På den andre siden merker han en stor forandring nå gjennom elevenes bruk av sosiale medier. Noen ganger føler han at han konkurrerer med Facebook og

Twitter ved at han opplever at elvene innimellom stoler mer på slike sosiale medier enn på han. Anders kommer med et konkret eksempel som å skrive leserinnlegg og sende inn til Si;D eller lokalavisa. På den andre siden opplever som nevnt Anders at det kan være vanskelig å konkurrere med sosiale medier, og han har inntrykk av at en del elever heller ønsker å tro på hva medier sier. Det kan være problematisk dersom elevene ikke har nok kritisk evne, og Beate sier det er skummelt når hun opplever at elever innimellom ”sluker ting rått”. De er rett og slett ikke kritiske nok til kildene de anvender seg av, noe Børhaug (2005) og Solhaug (2006) hevder er viktig at elevene lærer seg. Børhaug skriver videre at dette er en av skolen oppgaver: å lære elevene til å være kildekritiske. Ulempen med dette slik jeg ser det, og som også Anders til en viss grad forteller, er at elevene kan bli utsatt for en del falske nyheter. Samtidig kan elevene velge å være selektive når det gjelder hva de tar inn over seg av nyheter og andre inntrykk. Facebook, VG og andre aviser ”husker” hva du søkte på sist og hva du er interessert i. Orłowski (2014) mener at folk heller vil lese om ting som opptar dem eller gir underholdning enn å få inntrykk fra nyheter. Dette gir også et inntrykk at for mennesker i dag, både unge og voksne, velger å fokusere på det som er nært en selv, noe som går på bekostning av blant annet søken etter dagsaktuelle nyheter og informasjon fra andre deler av verden.

For Beate er ingenting er vanskelig å snakke om, men hun er veldig klar over at det ikke er tilfellet for elevene sine. Jeg opplever Beate sitt svar rundt dette spørsmålet som åpent, og hun virker bevisst på hvordan hun bør opptre i klasserommet. Hun er klar over at elevene på Alléskolen kommer fra ulike land, har foreldre med ulike sosioøkonomiske bakgrunner og har ulike forventinger til og planer for fremtiden. På denne måten signaliserer hun en forståelse for at elevene trenger lærere som skaper et klasserom hvor det er høyt under taket og alle er velkomne. Dette kan ses i tråd med Hunnes (2015), som beskriver elevene som hermende etter sine lærere. Dersom elevene får se en trygg lærer, kan det overføres på elevene, foreslår Hunnes. Videre forteller Beate at det er viktig med krav og kjærlighet, noe som kan sees i sammenheng med modellering. Ved å vise at du som lærer er en trygg person hevder Hughes og Sears (2007) at elevene kan oppleve mestringsfølelse og trygghet.

5.1.4 Hjelp å få, eller alene i arbeidet?

Anders og Elias forteller at de helst vil jobbe alene når de skal legge opp undervisning. Elias understreker at det er hjelp å få dersom han ønsker det eller trenger det. Anders forteller at da han begynte som lærer for over 40 år siden var det ikke mye hjelp å få. Ikke var det så enkelt

å vite om det var greit å diskutere alt heller. Det var den tiden hvor feminismeølgen blomstret, homofili var legalisert og innvandringsspørsmålene begynte å komme. Hva skulle han diskutere med elevene, og hva skulle han ikke diskutere. Måten han gjorde det for 40 år siden var rett og slett bruk av sunn fornuft og ikke la seg påvirke av de rundt i samfunnet. Tro på seg selv. Han forteller videre at han er takknemlig for LK06 som forteller hva en lærer skal ta opp og fokusere på samt at den rommer stort og godt. Hvordan han skal legge opp undervisningen mener han at er en lærers privilegie. En må få lov til å være litt kreativ.

På Badeby skole nevner Casper at det ikke er rom for sololøp, men det er rom for kreativitet. Tolærersystemet forutsetter at lærerne underviser om det samme, men metoden forteller Elias at han kan bestemme selv. Daniel nevner at det er en tydelig plan for hvordan ting skal foregå, ikke helt ulikt det Casper og Elias forteller. Fride også forteller at det alltid er hjelp og støtte å få, men at hun også kjenner seg ”fri”. Beate på Alléskolen forteller at de eldre gjerne bistår når hun er usikker. Flere ganger har lærere tilbudt seg å være med i klassen som assistenter og morals støtte. Hun mener det er veldig viktig at en fersk lærer føler seg anerkjent og akseptert hos de andre på lærerværelset. Du klarer ikke psykisk å være lærer dersom du ikke har noen rundt deg. På den andre siden forteller hun også at kreativitet og frihet er to verdier Alléskolen gir henne. Det er viktig for Beate, da hun ikke vil kjenne seg kontrollert. Perspektivene om å være fri og kreativ, men allikevel har mulighet til å få støtte fra kollegaer eller læreplan er et interessant perspektiv. I studien som ble utført av Mausehagen og Mølstad (2014), fant de at informantene deres mente at metodefriheten var under press. De skriver at ” timeplanen skal organiseres på bestemte måter, eller at det er bestemte metoder, vurderingsformer eller programmer som skal tas i bruk av alle lærere” (2014, s.162). Oppsummert føler lærerne i deres studie at handlingsrommet deres er begrenset. I denne studien gir lærerne et noe annet perspektiv. Casper nevner at skolen gir ikke lærere lov til å utføre sololøp, men at metoden de ønsker å benytte er fri, men burde være konsolidert med fagpartneren sin. Elias og Anders liker å jobbe alene, og mener det får de rom til å gjøre. Men det perspektivet jeg synes er interessant er at Casper mener at skolen har en norm på alt bør konsolideres og diskuteres med den andre læreren i tolærersystemet og på den andre siden mener Elias, som også jobber på samme skole at det er ikke noe han alltid gjennomfører i praksis da det er enige om at det ikke er nødvendig.

5.1.5 Klasseromsdynamikk og identitet

Elevene skal, i følge Elias, Beate og Casper, bli eksponert for hverandre og lære å være sammen med andre. Edling (2012) nevner at et av kjennetegnene ved kultur er at man skal lære å tåle hverandre. En skal lære toleranse som et resultat av interaksjon med andre. Slik jeg tolker Fride sitt utsagn under dette spørsmålet er hun opptatt av å tidlig eksponere elevene for hverandres annerledesheter. Hun fokuserer på dette fra starten av åttende trinn for å få en god og trivelig klasseromsdynamikk gjennom hele ungdomsskoleløpet. Det som gjør en person annerledes fra en selv er med på å forme hans eller hennes identitet. Identitet må, som Arendt (1988) og Young (1990) skriver, sees i sammenheng med kommunikasjon.

Kommunikasjon kan som nevnt sies å være en av nøklene for å fremme toleranse og forståelse hos elevene (Edling, 2012). Fride, og også Anders, er opptatt å snakke *med* elevene og få de til å reflektere og kommunisere med *hverandre* i tillegg til å delta i samfunnet gjennom ulike arenaer som for eksempel sosiale medier.

5.1.6 Sosiale medier i konfliktdannelse

Anders og Beate jobber på Alléskolen, hvor elevene er ofte på mobilene sine. De er begge redde for at elevene stoler blindt på ”oppslagsslagord”, blant annet nevner Anders Donald Trumps begrep ”fake news” som et eksempel. Billinger og Jonsson (2016) skriver at spesielt barn og unge er mye på sosiale medier. Det er skummelt, hevder de, fordi mennesker med sterkt religiøs eller ideologisk forankring ofte bruker sosiale medier til å spre sin propaganda.

Casper viser til en historie om en elev som sier han er nasjonalsosialist og som bruker typiske nazistiske argumenter i diskusjoner. Denne elevene hadde vært aktiv på en sosial plattform. Videre foreller han at dersom han ikke var trygg på faget og på hvordan opptre i klasserommet hadde han ikke klart å vise eleven hvorfor det han sa er galt moralsk sett og i strid med demokratiske verdier. Måten han håndterte denne situasjonen på var ved å gi eleven en bok om ulik nasjonalsosialisme på universitetsnivå og ba eleven lese den over en ferie. Etter ferien var det en flau elev som fortalte at han helte mer mot den franske sosialismen, noe som ideologisk sett er veldig ulikt nasjonalsosialismen. Da Casper fortalte meg denne historien opplevde jeg han som glad for at han hadde angrepet situasjonen på denne måten. Han ga uttrykk for at det ikke var ”helt etter boken”, men at han følte det var hans plikt å prøve å få eleven til å tenke over hva han sa og gjorde. Casper er en av informantene som har snakket mest om demokratiske verdier og plikt. Måten jeg tolker grunnlaget til denne fortellingen er at han ønsker å få elevene sine til å tenke demokratisk. Jeg opplever Casper

som en mann som respekterer sine elever for deres meninger, men som også tar sitt demokratiske ansvar seriøst. De demokratiske verdiene hevder Koritzinsky (2014) er de eneste verdiene en lærer kan påvirke elevene i. Dette beskrives av Stray (2014) også som en viktig del av skolens mandat. Haydon (1993) beskriver på sin side lærere som moralsk forpliktet til å undervise om og påvirke elevene i demokratiske verdier.

Videre nevner også Elias og Fride at det er viktig å være en trygg klasseleder når de skal undervise om emner som kan være kontroversielle. De må vite hva de skal snakke om og være sikre i sin sak før de kan legge frem noe som helst for elevene. Elias forteller at elever kan spørre om det mest utroligste og da gjelder det å ha tenkt igjennom blant annet mulige spørsmål på forhånd. For han er forberedelse til timen en av tingene som kan bidra til å være en trygg klasseromleder, og trygg klasseromsledelse er helt sentralt i den norske skolen. Hunnes (2015) beskriver blant annet at elever tenderer til å herme etter lærere både på godt og vondt, og hevder at både gode og dårlige holdninger fanges opp av elevene. Jeg opplever denne sammenhengen som interessant. Ved å vise elevene gode holdninger, respekt og oppførsel, kan en oppleve at elevene hermer etter og tilegner seg disse egenskapene.

Klasseromsledelse i form av god forberedelse er også et interessant perspektiv. Ved å være trygg på kunnskapen du skal lære bort er du mer rustet til å ta utfordringer som byr seg i klasserommet, hevder Elias. Et perspektiv på dette kan en lese hos Hopfenbeck (2014): Forberedelse av kunnskap, samt vite hvor skoen trykker for hver enkelt elev, er med på å skape læring. Dette kan også være med på å skape ulike spørsmål som passer for flere elevgrupper enn bare en. Hun nevner også at fokus på elevgruppene og deres nivå (se Fjeldstad, 2009, sin taksonomi i delkapittel 2.1.3), kan bidra til faglig selvtillit og mestringsfølelse hos elevene (Hopfenbeck, 2014).

5.1.7 Konflikt og utfordring

Ulike verdier, toleranse og holdninger skinner igjennom som noe som lærerne må være ekstra oppmerksomme på når de underviser og når de snakker med elevene. Etter flere samtaler ser jeg et mønster i intervjuene hvor bakgrunn og verdi ligger tungt. I løpet av arbeidsdagen møter Casper, Elias, Beate og Anders elever som kommer fra så ulike hjem at de er nødt til å forberede seg på dette. De leser seg opp, føler med på nyheter og må være til stede på en måte som gjør at de er ”på” hele tiden. Samfunnsfag er et dynamisk fag som ikke står stille. Nye hendelser, konflikter og utfordringer dukker stadig opp. Beate, som har minst yrkeserfaring av informantene i denne oppgavens, sier at som lærer må en hele tiden

balansere hva en sier og hva en kan si til hvem. Hun kaller seg selv en ”puppet master”.

Den samme meningen har også Elias. Både Elias, Fride og Beate er utdannet under LK06. Noen ganger er en spade en spade, mens andre ganger må passe seg for å si noe som kan oppleves krenkende. Du må vite hva du skal si, når du kan si det og til hvem, slik vi så hos Todd (2010). Anders har lengst fartstid som lærer av mine informanter, og han er tydelig på at en må ikke være redd å si ifra til en elev som har for mange sekulære ideer. Hvis en elev forfekter religiøse holdninger eller sterke ideologiske meninger må han som lærer kunne si ifra om at det strider imot sunn fornuft eller demokratiske verdier. Det doble oppdraget kommer tydelig frem her. Gustafsson (2007) hevder at som lærer skal du oppmuntre til selvstendige tanker og fostre demokratiske samfunnsborgere med demokratiske verdier. Omdømme og dømmekraft spiller også inn. Respekt må vises til elevene, men også ta ansvar og gi veiledning ved ulike utsagn og handlinger.

På den andre siden beskriver Daniel undervisning om kontroverser eller sensitive emner som noe som bare må gjøres. Han understreker at han forbereder seg til timen ved å gå igjennom det han skal undervise om, men at han ikke tenker så veldig mye på om det er vanskelig eller ikke. Ofte så vil han bare gjennomføre timen for så å gå hjem. Men han er klar over at hvis elevene sitter som spørsmålstegn eller ser sjokkerte ut vil han ta opp tråden i neste time slik at elevene kan snakke om det de syntes var ubehagelig eller uklart i forrige time.

5.2 Hvordan bør en lærer forholde seg i undervisningen?

Opplæringsloven er ifølge Koritzinsky (2014) ikke verdinøytral, ettersom sier at en lærer forplikter seg til å undervise i demokratiske verdier og overføre demokratiske verdier til sine elever. Lærerne i denne studien stilte seg ulikt til spørsmålet om man skal være nøytral i klasserommet eller om det er greit å komme med personlige meninger. Elias og Beate mener at det er vanskelig å holde seg helt nøytral. Elever skal møte ulike holdninger, og de tenker at de som lærere er én av mange mennesker elevene skal møte. Men de understreker samtidig at det er viktig å gjøre elevene oppmerksomme på når de er ”seg selv” i for eksempel diskusjoner.

Elias nevner at det er umulig å være helt verdinøytral. Er man for eksempel som han selv en lokalpolitiker er det bare å Google han for å få vite hva han tenker og mener om ulike politiske saker. Da er det etter hans syn like greit å være ærlig på det med en gang. På den andre siden må man unngå å diskriminere elevenes holdninger på bakgrunn av sine egne

politiske meninger, noe han sier han er redd for. Også Beate nevner dette, og slik jeg tolker det de sier er de veldig obs på å vise respekt og akseptere elevenes meninger og ståsted, samtidig som de er tydelige på hva de selv står for. Fride nevner også dette med respekt: Hun må vise elevene sine at hun respekterer elevene, slik at de føler seg sett og hørt. Uten denne respekten kommer de ingen vei. Relasjon mellom lærer og elev blir nevnt av blant annet Godø (2014) som viktig, ved at en god relasjon mellom lærer og elev kan føre til forståelse og trygghet. Slik jeg tolker Fride er trygghet for henne grunnlaget i klasserommet for å legge til rette for at elevene tør å delta i undervisningen på ulike måter. Daniel nevner i sitt intervju at han også ønsker å være en trygg klasseromleder og skape et klasserom hvor elevene kan vokse. Derfor er nøytralitet viktig for han. Utfordringen med nøytralitet for Daniel er at han ved å rose eller kritisere elevenes utsagn kan risikere å ta et markert standpunkt. Med dette i mente bruker tid på å få frem de ulike meningene fremfor å skape en konsensus om hva som er rett og galt. Dette er kan sees i sammenheng med Hess (2009) sitt begrep om balanse. Han ønsker å få frem elevenes stemme. Dette kan føre til at læreren bør klare å se de ulike elevenes synspunkter og forholde seg upartisk til disse, i tråd med Ljunggrens forståelse av nøytralitet. Faren med denne måten å undervise på, som Daniel forteller, er at han aldri føler at han får sagt til elevene at ”ditt bidrag var godt” eller ”dette er jeg ikke enig i” fordi han ikke ønsker å påvirke elevene med sine subjektive meninger.

Anders og Casper på sin side nevner at for dem er det veldig viktig at de er så nøytrale som de kan slik at deres overbevisninger eller politiske meninger ikke påvirker elevene. Det er ikke deres jobb: det de er opplært til og det som er deres mandat er å lære elevene primære norske verdier. Dette kan sees i sammenheng med det Haydon (1993) skriver om *influence*. Det er viktig at læreren anerkjenner sin rolle som verdipåvirker innenfor de primære verdiene i det landet det gjelder. I rollen som lærer er de der for å undervise i demokratiets verdier, ikke i hva de selv tenker og mener. Det er ikke riktig arena, og hadde de ønsket det ville de heller blitt prester eller politikere. Anders nevner at dersom en elev sier noe som er imot regelverket eller demokratiske verdier må en ha lov til å være en klar og tydelig voksenperson. Han nevner at som lærer skal en tross alt lære elevene rett og galt. Jeg tolker det Casper sier som at han er delvis enig i det Anders sier, men at han vil ikke si ifra til elevene dersom det ikke er innenfor demokratiets verdier. Under intervjuet med Casper ble jeg klar over at demokratiets verdier er veldig sterkt forankret i han som lærer. Det er det som er jobben hans, ikke snakke om religion - selv om det inngår i samfunnet som noe mer enn at du har rett til å ha en religion. Men her er gråsonen, mener han.

5.3 Påvirkning og forbilde

På mange måter opplevde jeg at lærerne snakket om påvirkning når de fortalte om hvorvidt de så på seg selv som et forbilde eller ikke. Casper fortalte at på ungdomsskolen har elevene en tendens til å kopiere lærerne. Dette gjør at han ikke vil være deltagende som privatperson i undervisningen eller i samtaler med elevene dersom han kan unngå det. Det samme sier også Daniel, som tror elevene hermer etter lærerne både når det gjelder holdninger og hva de underviser om. Mange ganger har han lest nesten ordrett det han selv har sagt om et spesifikt tema i elevers prøver. Slik jeg tolker dette er disse lærerne forsiktige med hvor ofte de bidrar med sine egne, subjektive meninger. På den ene siden skal elevene på skolen bli påvirket. Oettingen et al. (2011) beskriver at elever møter påvirkning i hjemmet, på skolen og i ”livets skole”, og alle disse arenaene påvirker elevene i løpet av ungdomstiden. I deres bidrag anses dermed lærerne å ha en påvirkningskraft på elevene. Verken Casper, Daniel eller Elias ønsker å påvirke elevene sine i stor grad. Samtidig mener både Fride, Casper og Elias at holdninger er kjempeviktig. De kravene man stiller til elevene sine må man også leve opp til selv hvis man ønsker å påvirke elevene. Disse lærerne vil ikke påvirke i større grad enn dette fordi de opplever at de har litt for mye ”makt” over elevene ettersom de er såpass unge. Elias strekker seg såpass langt at han sier ”*Jobben min ville vært skummel hvis jeg skal påvirke elevene mine utover det faglige*”.

Ut ifra intervjuene til lærerne på Badeby skole viser et skille seg mellom det å påvirke elevene og det å være et forbilde for elevene. Ingen av disse tre lærerne ønsker å være et forbilde hvor de kan påvirke elever med sine holdninger og personlige verdier, samtidig som de ønsker å være sunne forbilder for elevene gjennom å holder avtaler og løfter og være omsorgspersoner. Edling og Frelin (2016) er skeptiske til å la all personlig deltakelse forsvinne. De mener at lærere også er mennesker, som gjennom et studie blitt erklært kyndige som lærere. Uten personlig deltakelse er disse forfatterne redde for at klasserommet får en kald atmosfære hvor elevene ikke møter de kontroversielle konfliktene de trenger å bli utsatt for for å klare seg gjennom livets gang. Jeg tolker Edling og Frelin (2016) dithen at de ser nytten av at elever blir eksponert for ulike konflikter. Som masteroppgaven har vært inne på før ønsker flesteparten av lærerne seg læring innenfor trygge rammer. På den andre siden nevner Beate, Anders og Elias at de ikke ønsker å være helt uten påvirkningskraft eller helt nøytrale. Elias sier eksplisitt at hans stemme er en av mange elevene skal møte og tror det er sunt at de får bryne seg på en diskusjon hvor han viser tydelig standpunkt og elevene må finne argumenter for å kunne delta i diskusjonen med han. Videre forteller Anders at han

noen ganger har lyst til å komme med råd og veiledning og gjerne gjør det også, men kun når en elev spør om dette selv. Det han legger vekt på da er at han ikke er for bastant i rådene han gir, men allikevel svarer som en myndig og tydelig voksen. Etter det er det opp til eleven, som selv nærmer seg myndighetsalderen, å danne seg en mening basert på det rådet han eller hun har fått. Beate forklarer at hun er ikke redd for å være den ”voksne” når det gjelder å gi råd og utveksle meninger, men hun liker bedre at elevene reflekterer og undrer selv over de spørsmålene de stiller henne. Hun sier refleksjon står som et klart mål i læreplanen og derfor vil hun anvende denne strategien ovenfor elever som spør henne om råd før hun svarer ”ja eller nei”.

Ingen av informantene nevner ordet dømmekraft. Men min tolkning er at dette ligger mellom linjene når de snakker om hvorvidt de skal påvirke elevene eller ikke. Begrepet de anvender da er *å ta hensyn* til egne ord og handlinger og elevenes ord og handlinger. Casper gir uttrykk for at elevene hermer etter han i måten han snakker på og oppfører seg. Kanskje er det en forutsetning at en lærer må bli bedre kjent med seg selv enn det en tror? Stray og Sætra (2016b) beskriver at dømmekraft innebærer å kunne se flere tanker og holdninger enn sine egne. En må ta til etterretning at det er mulig å ha andre synspunkter enn de man står inne for selv. For lærere innebærer dømmekraft at de må sette seg inn i ulike måter å tenke på og gå aktivt inn for å undersøke hvordan andre mennesker tenker og tror og hvorfor. Man må dessuten være åpen for at det går an å endre sine egne tanker og følelser som et resultat av ny kunnskap eller innsikt som disse undersøkelsene medfører. Som Edling (2012) har vært inne på er vi mennesker i samme sfære, og vi må lære å tolerere og akseptere hverandre for å kunne ha et fredfullt liv. Dømmekraft som begrep kan altså tolkes som at man kan være uenige, men ikke dermed fri fra å forstå andres meninger eller synspunkter.

5.3.1 ”Å finne seg selv”

Lærerne opplever at elevene ikke bare kan fokusere på det faglige i de ulike temaene de skal igjennom. Ofte må lærerne ”stoppe” opp og spørre elevene hva de tenker og føler før elevene er klare til å gå videre. Fra Badeby skole forteller Casper og Elias at elevene i denne aldersgruppen er i en søkende fase hvor de forsøker å finne seg selv. Lærerne fra Alléskolen nevner at elevene der virker mer trygge på seg selv, og at den store ”finne seg selv” prosessen er en mer voksen prosess. Dette diskuterer også Avery (2002): elever er ungdommer som skal ut i den voksne verden, bli autonome og stå på egne bein. Det betyr at de må være mentalt og psykisk forberedt for å kunne tilegne seg ny kunnskap. Slik jeg forstår utsagnene til lærerne

så må det gis tid og rom for elevers vekst. De må få vokse og gjøre seg klar før de kan lære noe nytt. Videre kan inntrykk fra mange hold være vanskelig, og på den måten hevder de at det er viktig at klasserommet er som en trygg havn hvor elevene kan prøve og feile, spørre og grave. Samtidig må læreren også være klar over at elevene må tilegne seg verktøy for hvordan å takle ulike inntrykk. Kildekritikk, toleranse og kritisk vurdering nevnes av Beate, Anders Casper og Elias som tre helt sentrale verktøy for å gjøre elevene i stand til å møte nye inntrykk, ulike argumenter og andre synspunkter enn deres egne. Toleranse beskrives av Avery (2002) som et verktøy elevene må kunne bruke i møte med andre mennesker og forstås av Edling (2012) som en strategi for å forstå andres synspunkt. Hughes og Sears (2007) beskriver scaffolding som en måte å avmystifisere undervisningen ved å bygge opp et stillas. Stillasbygning kan brukes på mange forskjellige måter innenfor pedagogikken og samfunnsdidaktikken. Jeg tolker det som at inntrykk, følelser og en identitetsbygging er en del av dette stillaset, ettersom man må være emosjonelt klar før man kan tilegne seg ny kunnskap. Børhaug (2005) beskriver at gjennom disse ferdighetene er med på å skape forståelse for faget. Elevene skal delta i samfunnet, og må på sin måte tilegne seg kunnskap. Dette kan se i tråd med stillaset Hughes og Sears (2007) beskriver. Elevene må gjøres kjent med verden, politikk, religion og kulturer. Basert på denne masteroppgavens læreres utsagn, at elevene deres er klare for ny kunnskap eller nye inntrykk før de har gjort seg ”ferdig” på det nivået hvor de befinner seg. Fjeldstad (2009), beskrev hvordan dette kan forklares. Kunnskap må gjøres om til noe eget, først da er eleven klar for å gå over til noe nytt, her et nytt nivå.

5.4 Strategier

5.4.1 Følelser og engasjement som strategi

Hvordan skal en legge opp timer i ulike klasser når en vet at det en skal undervise om kan være kontroversielt eller sensitivt for noen av elevene? Samtlige av informantene nevner gruppearbeid. Også det å se flere sider av en sak, bruke ulike argumenter og diskusjoner nevnes av lærere fra begge skoler. På ungdomsskolen Badeby virker det som at å vekke følelser hos elevene bidrar til å gjøre dem engasjerte. Dette er en strategi som Casper forteller at han bruker aktivt. Han sier at elevene lærer mer når de opplever for eksempel urettferdighet eller ser noe som kan være psykisk vanskelig. Videre forteller han at elevene må bli utsatt for holdninger og de må prøve og feile, finne argumenter og jobbe fra bunnen og oppover. Hans rolle i dette er å veilede og komme med råd og støtte underveis. Bickmore

(2007) beskriver en slik strategi som hensiktsmessig dersom en vil at elevene skal tilegne seg kunnskap om ulike verdier og gjøre dem rustet til å ta gode valg senere i livet. Å bli utsatt for konflikter tidlig er ifølge Bickmore (2007) sunt for elevenes utvikling. Til slutt nevner Casper at dersom ene elev har vansker med dette velger han å gå i dialog med eleven, dersom noe er sensitivt, vanskelig eller utfordrende. Grannäs og Ljungquist (2015) nevner at å undervise eller jobbe med emner som kan være kontroversielle eller sensitive ofte blir følsomt for elevene. Å spille på elevenes følelser krever ifølge disse forskerne at læreren er profesjonell: Læreren må kjenne elevene, vite når det er tid for dialog og forstå når det er tid for å avbryte dialogen.

Elias opplever at elevene kan fort bli engasjerte når de får lov til å diskutere et emne. Han er ofte strategisk i starten av åttende klasse og velger temaer som engasjerer elevene slik at en god diskusjonskultur kan oppstå tidlig. Han inntar rollen til en observerende deltaker, og vil at elevene skal argumentere så godt de kan fra ulike sider før han går inn og veileder eller hjelper til i diskusjonen. Elias understreker at det er smart å tenke igjennom i hvilke sammenhenger det eventuelt kan oppstå kontroverser mellom elever eller om et tema. Å være i forkant av elevene opplever han som en styrke, og han mener han at timene er enklere nå enn før fordi han opplever at slike erfaringer opparbeides over tid. Hess (2009) skriver at kvaliteten på undervisning i kontroversielle tema ofte avhenger av lærerens ”practice” (Hess, 2009, s. 53), som blant annet innebærer lærerens erfaring og i hvor stor grad de har forberedt seg på temaet og undervisningen om dette temaet.

Struktur, vente på tur og lytte er strategier Fride ofte når gruppen skal jobbe med sensitive emner hvor elevene trenger å få luftet sine tanker og følelser i klassen eller i mindre grupper. Solhaug (2006) skrev at tre av de nye målene i LK06 når det gjelder grunnskolen er ”læring, refleksjon og nyskapning”. Målet med dette, hevder Solhaug (2006), er at elevene skal forstå andre og seg selv i debatter, diskusjoner og dialoger. Dette kan som nevnt også kobles til begrepet agonisme slik det forstås av Mouffe (2010) og Ljunggren (2015). Forstår man noe som sannhet ut fra et subjektivt perspektiv kan dette påvirke hvordan man oppfattes av andre rundt seg og føre til konflikt eller kontrovers. I skolesammenheng, ut ifra hva Fride fokuserer på, ligger respekt og aksept som to grunnpilarer for å oppnå god diskusjon, engasjement og forståelse. Jeg opplever at Fride er opptatt av at elevene skal forstå hverandre. Hvem er naboen, og hvorfor tenker hun eller han slik? Tolkes Frides utsagn i et antagonistisk perspektiv er forståelse et begrep som går mer i dybden enn respekt.

Alléskolen bruker mange av de samme strategiene som Badeby skole, men strategiene skiller seg fra hverandre med tanke på avansering av gruppearbeid og argumentasjon. Anders og Beate beskriver mer faktaorienterte strategier enn lærene på Badeby skole.

Anders sier at når de har standpunktsøvelser skal elevene klare å på en saklig måte argumentere for ulike sider av en sak. Han er veldig opptatt av at elever skal bli objektive og lære toleranse ovenfor andre mennesker i samfunnet. Dette kan sees i sammenheng med det Børhaug (2005) nevner som viktige faktorer i samfunnsdidaktikken. Børhaug mener at kritisk tenkning og argumentasjon er noe alle elever bør besitte. De må lære seg disse begrepene for å kunne enklere delta i en diskusjon, eller mer banalt lære hvordan høre etter i samtaler. Beate mener ikke ulikt Anders at elever godt kan bruke egne holdninger i argumentasjonen når de diskuterer, men også hos henne er saklighet et krav. I tillegg mener hun at respekt og aksept er alfa og omega i diskusjoner. Stray og Sætra (2016a) skrev at når en skal argumentere for en mening må argumentasjonen bygge på fakta dersom meningen skal ha noe hold. I religiøse eller politisk kontroversielle spørsmål er det nødvendig med fakta for å kunne oppnå objektivitet. Anders og Beate snakker om saklighet og objektivitet som undervisningsstrategier. Beate sier at ettersom hun ikke har kjempelang erfaring oppleves det noen ganger tryggere å la elevene diskutere med fakta fremfor personlige meninger. Hess (2009) beskriver denne innfallsvinkelen som hensiktsmessig når elever angriper eller kritiserer hverandres meninger og det kan oppstå følsomme situasjoner, slik som ofte er et mulig utfall når man underviser om kontroversielle tema. Dette kan, ifølge Hess (2009) være et godt redskap til lærere som skal undervise om typiske sensitive emner som har blitt beskrevet tidligere.

5.4.2 Dialog, diskusjon og samtale

Kommunikasjon gjennom diskusjon, dialog og samtale blir beskrevet fra samtlige lærere som metoder for å arbeide med emner som kan være vanskelige. Jeg undret om de fokuserte på diskusjon og dialog i stor grad fordi det er en sentral del av formålet i samfunnsfag, eller om det oppleves godt å bruke disse strategiene som redskap. På mange måter var det kanskje et ledende spørsmål fra meg, men jeg måtte vite akkurat hva de tenkte. Daniel var den eneste som sa at det var mest på grunn av formålet med undervisning av samfunnsfag. Han syntes det var vanskelig å få i gang de helt gode diskusjonene i timene, men var åpen om at det var et punkt han jobbet med og ønsket å forbedre seg på. Beate, Casper og Elias skiller mellom dialog og samtale. Dialog for dem er noe som brukes når elevene trenger klarering, blir fortalt

om noe eller er usikre. De forteller at de bruker dialog mer når de trenger å jobbe med noe eller fange opp elevenes synspunkter slik at de kan hjelpe elevene med å forstå de de lurer på.

Skardhamar (2011) beskrev læringsprosessen ved bruk av dialog som nyttig når elevene trengte å reflektere og forså noe. Hun beskriver denne prosessen som nyttig både alene, i grupper og i helklasse. Disse lærerne bruker oftest diskusjon i mindre grupper. Beate nevner at hun godt kan bruke diskusjon i helklasse, men at det fort blir kaotisk. Casper og Elias bruker diskusjon i helklasse mer i tiende klasse enn de gjør i åttende klasse. Anders nevner at når det gjelder diskusjon må man bare ”hoppe ut i” det og prøve seg frem. Et annet interessant poeng er at Beate, Anders, Elias og Casper forteller om dialogen i etterkant av en diskusjon. Stray og Sætra (2016a) hevder at dialog kan være med på å bryte ned argumenter og følelser hos elever og være en tryggere måte for læreren å komme med tilbakemeldinger på elevenes utsagn. Lærerne prøver ”å lande” en diskusjon ved å snakke rolig og saklig igjennom det de har diskutert med fokus på å vise toleranse, respekt og vennlighet. Etter man har diskutert eller argumentert for noe er det ofte lurt å ”bli venner igjen”. Bearbeiding av kunnskap og følelser blir beskrevet av Solhaug (2006) som nyttig for å lære verdien av å snakke med andre for å forstå hendelser og unngå usikkerhet og utrygghet blant elevene.

5.4.3 Diskusjonens forutsetninger: lærernes perspektiver

Det lærerne opplever som forutsetninger for en god diskusjon er toleranse, rettferdighet, respekt, åpenhet og likeverd. Rettferdighet og toleranse er to sentrale verdier i demokratiopplæringen i Norge. Fjeldstad og Mikkelsen (2008), beskriver det å lære elever hvordan de skal opptre i samfunnet som rettferdige og tolerante personer som en viktig del av det norske ”dannelsesprosjektet”. Beate forteller at i klasserommet sitter det rundt 30 elever som kommer fra ulike hjem og bakgrunner. Noen er sterkt religiøse og lite mottakelige for nye ideer, mens andre er ”kjempeåpne” om alt. For Beate er det noe av det som gjør jobben hennes attraktiv, at så ulike mennesker skal sitte i et klasserom og prøve å diskutere sammen på en fornuftig måte. Da får de virkelig testet sin toleranse for andre mennesker, mener hun. Casper på sin side mener at det at elevene har ulike kulturelle bakgrunner er en av de største utfordringene. Som Edling (2012) beskrev, forutsetter ulike kulturelle bakgrunner respekt og toleranse. Å lære bort disse begrepene i skolen er en stor jobb, men viktig, da disse begrepene ligger i den demokratiske medborgerforståelsen. Å gjøre alle 30 elevene reflekterte og se alle elevenes bakgrunner er vanskelig og tøft, opplever Casper. Av og til har han ikke

forutsetninger til å forså ulike religioner eller ideologier fordi han kun har lest om det og ikke selv praktisert det.

5.4.4 Konflikter og standpunktsøvelser

Konflikter kan som nevnt i teoridelen gjøres om til kunnskap i skjæringspunktet mellom to ulike holdninger (Bickmore, 2007). Anders, Beate, Casper og Elias nevnte at de bruker ulike standpunktsøvelser for å diskutere eller få fokus på urettferdighet eller ulike konflikter som foregår i verden i dag. Målet lærerne på Alléskolen har i tankene når de bruker standpunktsøvelser er å unngå slagordpåstander slik at elevene oppnår dypere læring. Beate nevner at en klarer ikke argumentere for noe ved å ”dyppe tåa i vannet”. Smith (2001) hevder at dersom man presenterer flere perspektiver kan man kanskje oppnå en bredere forståelse hos elevene. Casper på Badeby skole forteller at det å lage rollespill som tar utgangspunkt i en konflikt er undervisning som elevene husker. Konflikter er vanskelig for elever som er 13-14 år gamle å sette seg inn i, og ved å vise en konflikt gjennom et rollespill hevder Casper at elevene kan forstå saken gjennom sine egne følelser. Billinger og Jonsson (2016) argumenterer på liknende vis for at å arbeide med konflikter på ulike måter kan være med på å utfordre elevers holdninger og påvirke deres fremtidige handlinger. Casper mener rollespill eksempelvis kan være hensiktsmessig når man skal undervise om sultkatastrofer, skole/jobbsituasjon for barn spesielt i fattige land og fordeling av goder. I fordeling av goder lar Casper eksempelvis en del av klassen få sjokolade, mens resten av klassen ser på når de spiser den for å vekke følelser som urettferdighet og misunnelse.

5.5 Elevfokus: elevenes stemme

Funnene viste at samtlige lærere har demokratiets kjerneverdier i mente når de skal undervise i spørsmål som kan være kontroversielle. Hva de fokuserer på med tanke på elevfokus helt konkret, varierte.

Fride og Elias mener at å høre elevenes stemme og tillate det i klasserommet er skolens oppdrag. De forteller at det er elevene som skal lære å bli samfunnsborgere, og da må de kunne praktisere dette innenfor trygge rammer. Casper, Anders og Beate nevner ordet ”alvor” i to sammenhenger: elevene skal tas på alvor, og de må ta sin oppdragerrolle på alvor. De hevder at de skal gi elevene verktøy til å møte verden utenfor skolen. Samtidig skal de evaluere og vurdere det elever sier, forteller, forklarer og diskuterer. På denne måten forteller de, slik jeg ser det, at lærerrollen deres er sammensatt. De skal lære elevene å takle verden

utenfor skolens fire vegger, samtidig som diskusjon og argumentasjon vektlegges som evalueringsform. I læreplanen er det flere kompetansemål som bekrefter dette. Diskusjon, samtale og argumentasjon om ulike temaer både på ungdomsskolen og videregående skole er aktuelt og viktig. På den andre siden viser dette at skolen har medansvar for å lære elevene om verdier, holdninger og handlinger sammen med foreldrene (Oettingen et al., 2011). Elias beskriver det som skummelt dersom han skal lære elevene til å tenke og tro som han. Alle elever, mener Elias og Beate, må ta utgangspunkt i hva foreldrene sier. På skolen skal de møte alt og alle, men til syvende og sist har foreldrene det siste ordet. Anders avslutter med å si at skolen har ansvar for å lære elevene de primære verdiene, mens sekundære syn og verdier bør læres i hjemmet eller på andre arenaer. Solhaug (2006) beskriver ut i fra Dewey (2000) sin forståelse av skolen og samfunnet at utdanning er et ”dialektisk forhold mellom skolen og samfunnet” (Solhaug, 2006, s. 229). Skolen og samfunnet er gjensidig avhengige av hverandre for å oppnå målet med utdanningen. Samfunnet må brukes som gjenstand for undervisning *før* samfunnet kan utgjøre en arena hvor elevene kan delta og bidra.

6 Oppsummering og konklusjon

Opplevelser og følelser er subjektive og individuelle. Samtidig kan man lære noe av hva andre tenker og tror. Etter å ha snakket med Anders, Beate, Casper, Daniel, Elias og Fride er min oppfatning at lærere har ulike forutsetninger for og tanker om sin profesjonalitet. Deres erfaringer varierer ut fra hvilken skole de jobber på, hvilke elevene de underviser, elevenes alder og bakgrunn samt hvilke personlige overbevisninger de har. Tanken bak denne masteren var å intervjuere lærere samt gjøre et dykk i ulik litteratur for å finne noen svar på hvordan det oppleves å jobbe med spørsmål og tema som kan være kontroversielle i undervisningen og for elevene. Målet er å gi vordende lærere samt lektorstudenter og lærerstudenter et innblikk i hvordan denne siden av læreryrket kan være. Når det er sagt er denne masteroppgaven ingen fasit, men et bidrag til hvordan dette oppleves for seks lærere på to skoler i Norge. Diskusjonen av empiri og teori danner grunnlaget for denne oppsummeringen. Her vil hovedfunnene i empirien som kan være interessante og nyttige for de neste generasjoner av lærerstudenter trekkes frem.

6.1 Hva er fremtredende i denne masteroppgaven?

Mitt inntrykk er at lærerne jeg har intervjuet er bevisste på sin rolle. De er alle tydelige på at i skolen skal demokratiske og såkalte primære verdier forfektes. Deres opplevelser av hvordan en kan undervise i kontroversielle emner og sensitive spørsmål varierer, men det er også noen likhetstrekk.

6.1.1 Aktuelle kontroverser

Innledningsvis så vi at Claire og Holden (2007) beskrev noe som kontroversielt dersom det er omtalt av flere parter. Ofte møter en slike kontroverser i nyhetsbildet, hvor ulike aktører setter fingeren på temaer som kan være sensitive og kontroversielle fordi de strider med individuelle og/eller kollektive verdier innad i et samfunn. Også hos informantene ble dette tydelig. Innvandring, seksuell legning og presidentvalget i USA var noen temaer som ble omtalt som kontroversielle. Ikke bare er dette klassiske kontroverser som har vært på dagsorden i norsk media i lang tid, det er også kontroverser lærerne i denne masterstudien ser både på videregående skole og i ungdomsskolen. Beate fra Alléskolen og Casper og Elias fra Badeby skole nevnte flere ganger at skolen er et tverrsnitt av samfunnet. Elevenes holdninger, handlinger og verdier kommer fra hjemmet. Anders var nokså sikker på at en del

elever også blir ganske påvirket av sosiale medier og hverandre. At elevene blir påvirket av sin bakgrunn opplevde Anders, Beate, Casper og Elias som spennende, vanskelig og interessant. Ingen av de valgte å bruke ordet kontroversielt, ettersom de var forberedt på at det ville være sånn da de startet som lærere. Men i hvor stor grad, var de ikke helt klar over. Elevenes bakgrunn og kultur har mye å si for hvordan skoleklimaet og klassemiljøet blir. Dette er i tråd med Edling (2012), som beskrev ulike kulturer i samfunnet som arena, hvor ulike mennesker blir ”utsatt” for hverandre og respekt og toleranse blir viktige begreper å lære seg å praktisere. Dette kan igjen sees i lys av hvordan disse fire lærerne beskriver at de alltid må søke etter å forstå hvor elevene kommer fra kulturelt, hvilken betydning deres utsagn har og hvorfor de tenker som de gjør. På mange måter gjenspeiler funnene i denne masteroppgaven samfunnet. Samfunnet kommer inn som et verktøy i klasserommet, og undervisningen er et verktøy for samfunnet. Kildekritikk, oppleves som noe det må arbeides mer med av Beate, Anders, Casper og Elias. Kildekritikk beskrives av Solhaug (2006) og Børhaug (2005) som en ferdighet i samfunnsfaget. Elevene bør, med tanke på sosiale medier og ulike medier generelt, opplæres i å bruke kildene på en fornuftig og hensiktsmessig måte.

Felles for informantene var bruk av strategier: å jobbe med spørsmålene inngående, snakke og diskutere med elevene om ulike temaer. De var bevisste på at skolen skal være en arena hvor spørsmål av alle slag kan stilles. Dette var også en av de strategiene som opplevdes som vanskelig, fordi det er umulig å kunne forutse alle mulige spørsmål. De med lengst fartstid som lærere fortalte at det ble enklere med årene, men at de som er nyutdannede nok kommer til å måtte møte mange vanskelige og sårbare spørsmål. Dette kan sees i lys av det Hess (2009) beskrev, at en kan fokusere på emosjoner dersom det er hensiktsmessig og orientere mer mot faktakunnskap hvis det emosjonelle aspektet tar overhånd.

Fride beskrev opplevelsene sine annerledes enn Casper, Beate, Anders og Elias. Hennes opplevelser av kontroversielle emner var ikke så overveldende, da hennes elever var for små for å snakke om de helt store kontroversene en kan se i samfunnet. Intervjuet med Daniel ga på den andre siden et helt annet svar. Han opplevde at elevene hadde mye på hjertet, men ikke ville diskutere det i klasserommet i den grad han ønsket. Daniel var derimot tydelig på at han ikke alltid visste hvilke temaer elevene kunne oppleve som kontroversielle.

6.1.2 Forskjellene mellom skolene

Det er viktig å understreke at denne undersøkelsen kun har fokusert på to skoler og seks lærere og at funnene som har blitt presentert og diskutert kun er gjeldende for denne masteroppgaven. Funnene kan samtidig ha en overføringsverdi for lesere som ønsker å bli lærere og søker råd og tips til hvordan de kan håndtere timer hvor undervisningen handler om kontroversielle emner eller spørsmål. De to skolene skiller seg fra hverandre med hensyn til organisering og elevenes alder. På Alléskolen er de fleste elevene mellom 16 og 19 år og på Badeby skole er elevene mellom 13 og 16 år. Ut fra det jeg har forstått av lærernes utsagn må en legge opp undervisning tilpasset elevenes forståelsesevne.

På Badeby skole opplevde lærerne at ved å spille på elevenes følelser og antakelser kunne en bygge kunnskap. Ved å vekke følelser og engasjement var det enklere å lære elevene hvordan ting henger sammen, og hvorfor de er som de er. Casper, Elias og Fride nevner at å starte med personlig engasjement og bruke emner som ”treffer” elevene er en god måte å undervise på. Etter hvert som elevene blir eldre kan de utfordres mer ved å etterspørre ulike argumenter og fokusere mer på faktakunnskap i standpunktøvelsene.

På Badeby skole kom et annet funn frem som er interessant: mengden sensitive spørsmål og hva elevene lurer på, oppleves som både vanskelig og morsomt å arbeide med. Morsomt fordi elevene kan sette lys på ting læreren ikke har tenkt på, og vanskelig fordi grensene noen ganger er utydelige med tanke på hva lærerne kan svare til ulike utsagn som angår personlig kontroversielle emner. Lærerne på Badeby skole er alle enige i at de ikke skal påvirke elevene når det gjelder hva de skal mene, tro, føle eller si. To av fire informanter på Badeby skole mener at fordi elevene ofte tar etter det lærerne sier og gjør blir det ekstra skummelt å si noe som kan virke overbevisende.

På Alléskolen er påvirkning mer til stede hos Anders og Beate, som forklarer at de i stor grad kan utfordre elevene sine med faktadiskusjoner hvor også de deltar selv. Når diskusjon i klasserommet foregår, er de ikke avhengige av å engasjere elevene via følelser først, de kan gå rett på faktadiskusjoner og gi øvelser hvor elevene skal sette seg inn i ulike sider av en sak uavhengig om de har egne meninger om denne saken eller ikke. De er bevisste på at også elevenes egne meninger skal komme frem i samfunnsfaget på videregående skole. Påvirkning her handler om å veilede elevene slik at de finner gode argumenter for og imot den saken de skal diskutere. På den andre siden tør Anders og Beate komme med råd og veiledning dersom elevene spør, og da formidler de også personlige råd og egne meninger.

På Alléskolen var skillet mindre når det gjaldt personlige og samfunnsmessige kontroverser. Jeg tolker dette ut fra hva Anders og Beate fortalte om aldringsprosessen til elevene. Elevene modnes i løpet av skoleårene, og de mener at mange går ut fra videregående skole som voksne. Elevene klarer i større grad å skille sine personlige meninger i diskusjoner dersom det er hensikten med timen. På den andre siden møtte både Anders og Beate elever med tydelige holdninger, noen ganger også rasistiske. Skillet kan virke noe mer gruppeavhengig, som også disse lærerne er enige i.

6.2 Konklusjon

Dette har vært masteroppgavens overordnede problemstilling: ”*Hvordan opplever samfunnsfaglærere undervisning i kontroversielle spørsmål?*”. For å belyse denne problemstillingen ble det også utformet en del forskningsspørsmål. Disse ble stilt for å prøve å få et så nyansert og tydelig bilde som mulig av hva lærerne følte, tenkte og opplevde. Opplevelsene lærerne beskriver er ulike ettersom noe er vanskelig for dem personlig og jobben deres er å ruste elevene til livet *etter skolen*. Solhaug (2006) beskriver at en av samfunnsfagets viktigste jobber er å utdanne elever i ulike ferdigheter og forståelser slik at de kan gå ut i samfunnet som autonome mennesker. Opplevelsene ligger i prosessen mot dette målet. Hvor mye de skal gi av seg selv og hvor deltakende de skal være er helt avgjørende spørsmål hver enkelt lærer må ta stilling til i undervisningen av kontroversielle emner og spørsmål i samfunnsfaget. Noen velger å inkludere seg selv mer i undervisningen enn andre. Med Fjeldstad (2009) sitt begrep om forstand ligger det en forventning om at lærere tar gode og fornuftige valg. Det kommer mange ulike utsagn fra elevene som lærerne må adressere, og for å kunne gjøre dette blir bruk av ulike strategier hensiktsmessig både for å drive med proaktiv undervisning og for å slukke branner underveis. Å være samfunnsfaglærer beskrives av alle informantene som spennende, men utfordrende. En må kjenne seg selv og være trygg på seg selv. Å være en trygg klasseromleder er slik jeg tolker disse lærernes svar på mange måter alfa og omega. Å ”sove i timen” er aldri et alternativ, en må følge med på hva som foregår i klasserommet, i media og sosiale medier og innen ulike kulturer. Formålet med samfunnsfag er å utdanne elevene til å bli demokratiske medborgere. Med tanke på dette formålet er nyheter, kritisk tenkning, diskusjon og argumentasjon essensielt for elevene å lære seg, og det er derfor viktig at lærerne prioriterer dette i sin undervisning.

6.3 Veien videre

Masteroppgavens datamateriale, teori som har blitt presentert og diskusjon løfter frem ulike opplevelser og tanker samfunnfagslærere har rundt det å undervise i spørsmål som kan være kontroversielle. Videre har den også vist gjennom empiri og teori at opplevelsene er subjektive, men at en hele tiden må tenke på hva som er best for elevene og seg selv. Meg bekjent, er det lite forskning i samfunnsdidaktikk som omhandler læreres erfaringer og opplevelser i praksis. Det hadde vært interessant å se dette gjennom for eksempel observasjon eller videoopptak. Da for å se reelle situasjoner hvor jeg som nyutdannet og andre nyutdannede, men og erfarne lærere, kan se eksempler på hvordan kontroversielle spørsmål kan håndteres og arbeides med. Det kunne vært nyttig for samfunnsdidaktikken i Norge.

Et annet perspektiv som kommer frem i denne masteroppgaven, men som hadde trengt ytterligere fokus, er spørsmålet rundt nøytralitet og objektivitet. Dette for å gi nyutdannede et større repertoar av hvordan det er hensiktsmessig å oppføre seg og handle i klasserommet. Koritzinsky (2014) skriver at en alltid er bundet av demokratiets verdier. Men jeg mener at det ikke er entydig i forhold til hvordan en bør være i klasserommet. Demokratiske verdier innebærer blant annet ytringsfrihet, som gjør det skummelt hvis noen lærere har utfordrende holdninger.

Lærerperspektivet er denne masteroppgavens fokus. Dette er et viktig aspekt for samfunnsdidaktikken og lektorprogrammet i sin helhet å få frem. En kan lære mye av å snakke med erfarne lærere, slik en slipper å trække opp stien selv. Videre kunne det vært interessant å forske på elevperspektivet. Hvordan opplever de å arbeide med, diskutere og snakke om spørsmål som er kontroversielle?

Litteraturliste

- Arendt, H. (1988). *Människans villkor- vita activa*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Avery, P. G. (2002). Political Tolerance, Democracy, and *Adolescents*. I Parker, W.C. (Red.), *Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments* (s.113-130). University of Washington, Seattle: Information Age Publishing.
- Bickmore, K. (2007). Taking risks, building peace: teaching conflict strategies and skills to students aged 6-16+. I H. Claire & C. Holden. (Red.), *The challenge of teaching controversial issues* (s.131-146). Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Billinger, M. & Jonsson, J. (2016). *Främmande är skrämmande- ungas röster om våldsbejakande extremism*. Stockholm: Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor. Hentet fra:
https://www.mucf.se/sites/default/files/publikationer_uploads/frammande-ar-skrammande.pdf . Lastet ned 24.05.17, Blindern.
- Biseth, H. (2011). Educators as Custodians of Democracy. (A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals). Faculty og Educational Sciences, Oslo.
- Blikstad-Balas, M. (2013). Et svar på nesten alt. Om elevers bruk av Wikipedia som faglig kilde i videregående skole. I *Norsklæreren, 1*, (s.34-43). Hentet fra
<https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Norsklaeraren>. Lastet ned 24. 05.17, Blindern.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s.171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L & Stray, J. H. (2012). Demokratisk medborgerskap i skolen. I K.L. Berge, & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s.9-14). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Claire, H. & Holden, C. (2007). The challenge of teaching controversial issues: principles and practice. I H. Claire & C. Holden. (Red.), *The challenge of teaching controversial issues* (s.1-14). Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th. Ed.). Los Angeles: SAGE
- Edling, S. (2012). *Att vilja andra väl ä rinte alltid smärtfritt. Strävan att motverka kränkningar och förtryck i skolan*. Lund: Studentlitteratur

- Edling, D. & Frelin, A. (2016). Sensing as an ethical dimension of teacher professionalism. *Journal of Moral Education*, 45(1), s.46-58.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad. (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s.17-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Englund, T. (2015). Om nödvändigheten av kontrovershandtering i skolans samhällsundervisning. I C. Ljunggren, U. I. Öst, & T. Englund. (Red.), *Kontroversiella frågor- om kunnskap och politik i samhällsundervisningen* (s.187-204). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven- Hvordan begynne- og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelsekonvensjon og kritikk. I P. Arneberg & L. G. Briseid. (Red.), *Fag og danning. Mellom individ og felleskap* (s.125-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag- opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I O. Hallås, H. Traavik & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. (s.185-211). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gobo, G. (2007). Sampling, Representativeness and Generalizability. I D. Silvermann, J. F. Gubrium, G. Gobo, & C. Seale. (Red.), *Qualitative Research Practice* (s.405-426). London: Sage.
- Godø, T. H. (2014). Kap. 6. Skolemotstand: Betydninger av kjønn og relasjoner på ungdomstrinnet. I H. B. Nielsen. (Red), *Forskjeller i klassen-nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s.118-135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grannäs, J. & Ljungquist, S. (2015). Berättelsen som forum för kontroversiella frågor. I C. Ljunggren, U. I. Öst, & T. Englund.. (Red), *Kontroversiella frågor- om kunnskap och politik i samhällsundervisningen* (s.149-168). Malmö: Gleerups Utbildning. AB.
- Gustafsson, B. (2007). Naturvetenskaplig undervisning och det dubbla uppdraget. I *NorDiNa* 3(2), s.107-120.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. I *Educational theory* (s.213-228). DOI: 10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x
- Haydon, G. (1993). Values Education in a Democratic society. I *Studies in Philosophy and Education* 12(1), s.33-44.
- Hess, D. E. (2005). How do teachers political views influence teaching about controversial issues? I *Social Education*, 69(1), s. 47-48.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom*. New York: Routledge.

- Hess, D.E. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom- Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). Strategier for læring- om selvregulering, vurdering og god undervisning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hughes, A. & Sears, A. (2007). Teaching the contested and controversial nature of democratic ideas: taking the crisis out of controversy. I H. Claire & C. Holden (Red.), *The challenge of teaching controversial issues* (s.83-94). Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og holdninger i samfunnsfag. I K. Børhaug, O. R. Hunnes, Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s.124-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3.utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk: nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap, Fagdidaktisk innføring* (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.Utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ljunggren, C. (2015). Det offentliga rummet. I C. Ljunggren, U. I. Öst, & T. Englund. (Red.), *Kontroversiella frågor- om kunnskap och politik i samhällsundervisningen* (s.25-42). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Langø, M. (2015). Kap.7: Å drøfte i samfunnskunnskap. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy. (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 143-157). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s.152-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research Design. An Interactive Approach* (3rd. Ed.). London: Sage
- Mouffe, C. (2010). Politique et agonisme. I *Rue Descartes, 1*, s. 18-24. Hentet fra <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2010-1-page-18.htm>. Lastet ned: 24.05.17, Blindern.

- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen-nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oettingen, A., Andersen, C. H., Hansen, N. B. & Komiske-Konnerup, L. (2011). *Dannelse der virker- efterskolens pædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Orlowski, P. (2014). Ch. 16. Critical media literacy and social studies. Paying heed to Orwell and Huxley. I Ross, W. (Red.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities* (s. 335-352). New York: Suny Press.
- Skardhamar, A. (2011). Kap. 11: Å lese oppmerksomt. I Skardhamar, A. (Red.), *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (s.71-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, S. (2001). Education for judgement: An Arendtian oxymoron? I Mordechai, G. (Red), *Hannah Arendt and Education. Renewing Our Common World* (s 67-92). Colorado: Westview Press.
- Solhaug, T. (2006). Kapittel 13. Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad. (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis* (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Oslo: Unipub forlag.
- Stray, J. H. (2011). *Hva er demokrati? I demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016a). Dialog og demokratisering- Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. I *Nordic Studies in Education*, (4) (s. 279-294). DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016b). Hvordan kan evne til refleksjon og dømmekraft utvikles gjennom dialogisk undervisning? I *Utbildning & Demokrati*, 25(2), (s.7-24). Hentet fra <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2016/nr-2/heldal->

[stray--satra---hvordan-kan-evne-til-refleksjon-og-dommekraft-utvikles-gjennom-dialogisk-undervisning.pdf](#) . Lastet ned: 24.05.17, Blindern.

Sundli, L. & Ohnstad, F. O. (2003). *Læreres profesjonskunnskap*. Oslo: Abstrakt forlag.

Tjora, A. (2012). Kap. 5: Analyse av kvalitative data. I *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (s.174-195). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Todd, S. (2010). På väg mot ofullkomlighetens pedagogik- mänskilghet och kosmopolitism under omprövning. Stockholm: Liber.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanen for Kunnskapsløftet*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Utdanningsdirektoratet. (2013) *Læreplanen i samfunnsfag* (SAF-03). Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Vogt, P.W. (1997). Ch. 5: Can We Teach Tolerance Directly? I *Tolerance and Education. Learning to Live With Diversity and Difference* (s.151-198). London: Sage Publication Ltd.

Young, I. M. (1990). Ch. The Ideal of Impartiality and the Civic Public. I *Justice and the Politics of Difference* (s.96-121). New Jersey: Princeton University Press.

Vedlegg

Vedlegg A: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Opplevelser av undervisning av kontroversielle spørsmål i samfunnsfag ”

Bakgrunn og formål

Dette er et masterprosjekt ved Universitetet i Oslo.

Problemstillingene som skal analyseres er i hovedsak hvordan du som samfunnsfaglærer opplever å undervise i emner som kan være kontroversielle, og om du har noen strategier for hvordan få til en bra undervisningssekvens.

Du som informant er trukket ut fordi du er samfunnsfaglærer, men utover det er du valg ved tilfeldig utvelging.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil vare i maksimum to timer. Grunnen til at jeg har satt opp litt god tid er fordi informanten skal tid på seg til å forklare og utdype sine svar, med den tiden han/hun trenger. Jeg ønsker ikke å presse ut svar, da jeg er redd for at noen opplysninger kan gå tapt.

Datainnsamlingsmetoden er som sagt intervju, så det som blir sagt vil bli tatt opp, men kun hørt/ brukes av meg. Spørsmålene vil i all hovedsak omhandle hva informantene tenker, føler, tror, tenker og mener om undervisning av kontroversielle temaer. Hvordan takler, håndterer, samt hva som er vanskelig og hva kunne ligget til rette for å gjøre undervisning av ulike temaer enklere.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er kun jeg, intervjueren som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Ingen gis mulighet til dine opplysninger eller dine svar. All informasjon fra deg anonymiseres før veileder får tilgang til materialet. Materialet vil bli lagret i et kodesystem jeg utvikler, slik at bare jeg har mulighet til å forstå kodene.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Du vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06 2017.

Etter dette vil jeg lagre opptakene til prosjektet er avsluttet, da etter muntlig forsvaring av oppgave. Etter det vil absolutt alle lydopptak og personopplysninger (også de som er kodet) destrueres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Henriette Borgen, telefonnummer XXXXXXXX.

I studentprosjekt må også kontaktopplysninger til veileder/daglig ansvarlig påføres.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har forstått at intervjuer har taushetsplikt og at alle opplysninger om meg, samt mitt bidrag vil kun bli brukt av Henriette Borgen.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av prosjektleder, dato)

Vedlegg B: Godkjenning fra NSD



Jan Grannås
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 27.01.2017

Vår ref: 51900 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51900</i>	<i>Opplevelser av undervisning av kontroversielle spørsmål i samfunnsfag</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Grannås</i>
<i>Student</i>	<i>Henriette Borgen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt overfor elever og kollegaer. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PUBLISERING

I meldeskjemaet har dere krysset av for at dere skal publiseres personopplysninger i oppgaven. Dersom personopplysninger skal publiseres, må det innhentes et eksplisitt samtykke til dette. Vi kan imidlertid ikke finne informasjon om dette i informasjonsskrivet. Personvernombudet legger derfor til grunn at dette er feil, og har endret dette punktet til at dere skal publisere anonymt og at ingen informanter vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 30.11.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg C: Intervjuguide

Innledende spørsmål:

Først av alt, tusen takk for at du ønsker å stille opp som informant. Det setter jeg veldig stor pris på.

Før vi går i gang må jeg spørre deg om et par ting. Jeg vil igjen understreke at dette er helt frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet, velge å ikke svare på spørsmål hvis du synes det er ubehagelig eller vanskelig. Du bestemmer, jeg er bare glad for at du ønsker å hjelpe meg uansett.

- Jeg er ikke ute etter å ”ta” deg på noen som helst måte, jeg er genuint opptatt av å høre hva du tenker, mener, føler og tror og DINE erfaringer. Ikke tenk på at jeg er ute etter et spesielt svar. Jeg er interessert i å høre hva DU sier.
 - Er det greit for deg at jeg bruker båndopptager under dette intervjuet?
- Er det greit for deg at jeg tar notater underveis?
- Det som blir sagt i dette rommet forblir mellom oss to. Ingen andre vil få tilgang til dette materialet.

Før vi går i gang med intervjuet tenkte jeg å stille deg noen oppvarmingsspørsmål.

- Du er samfunnfaglærer, underviser du i noen andre fag?
- Hvor tok du utdanningen din?
- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hva synes du er mest spennende med å være lærer?

- Hvordan opplever du å undervise i emner som kan være vanskelige for elevene sine? Får du støtte fra andre lærere, eventuelt ledelsen?
- Klarer du å holde deg nøytral i klasserommet dersom mange meninger og holdninger kommer frem? Hvordan gjør du det? Har du noen strategier?
- Hvordan kan det være vanskelig å holde deg nøytral?
- Er det noen ganger du ønsker å komme med råd og veiledning?
- Er det et kurs, veiledning, noe som du kan delta på for å få hjelp, strategier?

Undervisning:

- Noen ganger så vet du sikkert at det du skal undervise om i dag kan være kontroversielt for noen. Hvordan legger du opp slike timer?
- Unngår du disse timene?
- Hva kan styrken være for deg hvis du legger opp en slik time?
- Du har jobbet som lærer noen år, er det noe, eventuelt hva er det som sjokkerer deg i timene, når elevene diskuterer?
- Hvis en elev kommer med en mening eller et utsagn som du er veldig uenig i, hvordan forholder du deg da?
- Hvis en elev kommer med en mening eller et utsagn som går på tvers av regelverket, hva sier du da? Eller hvilke strategier bruker du da?
- Hva er farene en lærer kan møte i å undervise i noe som noen elever kan være fundamentalt uenig med deg i?
-

Det praktiske:

- Må du trække opp stien selv, eller er det en konsensus om hvordan en kan forholde seg til meninger, verdier/holdninger?
- Hvordan er det å jobbe med ulike holdninger?
- Er det spennende? Er det vanskelig? Er det noe som gjør jobben attraktiv?

Forbildet:

- Er det viktig for deg å være et forbilde for elevene dine?
- Noen forskere hevder at lærerne og skolen utgjør bare 10% av påvirkningen av elevene, hvordan forholder du deg til dette utsagnet?
- Hvordan lærer du dine elever til å bestemme og tenke selv?
- Føler du at du har noen påvirkningskraft?
- Ønsker du å ha påvirkningskraft?
- Tenker du at noen elever svarer det du ønsker å høre, fordi du er lærer og som til syvende og sist skal sette karakter? – Hvordan arbeider du ut i fra dette? Har du noen strategier på hvordan dette kan endre? Er du nøye med å endre dette mønsteret?
- Diana Hess skriver at dersom en elev har ekstreme holdninger kan det være lønnsomt med en fakta diskusjon fremfor en emosjonell diskusjon. Hva tenker du om dette?

Underviseren i demokratiske spørsmål

- Er det viktig for deg å høre elevenes meninger?
- Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hva tenker du er viktig i forbindelse med å høre elevens stemme?
- Har det noe for seg?
- Kan eleven lære noe av å danne seg egne meninger og tanker?
- Hvordan?

Avrundning:

- Er det visse temaer du syns du som samfunnfagslærer ikke burde undervise om?
- Står det høye krav til deg? Om hva du skal kunne og hvordan du skal arbeide med dette?
- Er det noe som burde gjøres annerledes i forhold til dine arbeidsoppgaver?

Så helt til slutt

- Er det noe du ønsker å legge til?
- Er det noe du ønsker å spørre meg om?
- Ønsker du å se igjennom intervjuet når jeg har transkribert det, for å se om det er noe du ønsker å legge til, eller om det er noe du ikke vil at jeg skal ta med i oppgaven min?
- Er det greit om jeg ringer deg eller sender mail til deg om det er noe jeg lurer på?
- Jeg ønsker å gi deg telefonnummeret mitt til deg slik at du enkelt kan kontakte meg dersom du er usikker på noe, syns noe var ubehagelig (å snakke om), om du vil at noe skal tas bort, eller om du vil trekke intervjuet.

Tusen takk for hjelpen og at du ga så mye av din tid. Det setter jeg enormt stor pris på.

Vedlegg D: Kodeskjema

Skole	Alléskolen	Alléskolen	Badeby skole	Badeby skole	Badeby skole	Badeby skole
Lærere	Anders	Beate	Casper	Daniel	Elias	Fride
Opplevelser	Givende. Morsomt. Tidvis vanskelig å konkurrere med sosiale medier	Gruppeavhengig. Kommer an på bakgrunn, familie, kultur.	Alt må være gjennomtenkt. Viktig å være rund. Viktig å være trygg klasseleder. Lurt å kjenne elevgruppen. Forberedelse.	Vanskelig å undervise når elever viser tydelige holdninger. Spesielt om 2.VK.	Personlig kontroversiell, samfunnsmessig kontroversiell. Vanskelig, utfordrende. Viktig med trygghet	Elevene er nysgjerrige. Åpne for anderledeshet. Relativt uproblematisk å undervise i kontroverser
Nøytralitet i klasserommet? Eventuelle strategier på å oppnå/ikke oppnå nøytralitet.	Motargumenter. Klar voksen person. Fremstille saken fra begge sider. Nøytral i en klasseromsdiskusjon	Klarer ikke være 100%, men er nøye med å holde seg utenfor i diskusjoner. Fokus på kroppsspråk, ordlegging. Vanskelig å være nøytral hvis uenigtydelig på at det da er personlig mening. Vil at elevene skal være kritiske mot henne.	Som lærer skal man presentere samfunnets syn og verdier. Ikke vise sine politiske meninger eller religion. En må passe seg: på ungdomsskolen kopierer elevene fortsatt lærerne. Viktig å være personlig nøytral, men om ikke så iallfall objektiv	Sier om utsagnet er bra eller ikke. Men kommenterer ikke mer enn det.	Elevene skal møte ulike holdninger, også fra lærer. Viktig med respekt og saklige argumenter. Viktig å skille rollene og balansere godt. Elevenes meninger skal respekteres og verdsettes. Nøytral i personlige saker	Elevene skal ikke farges av lærers holdninger til ulike temaer. Viktig at elevene får mulighet til å undre, reflektere og mene uten påvirkning.
Strategier	Gruppearbeid. For og motargumenter. Diskusjon med saklige argumenter. Samtaler elev-elev, lærer-elev, gruppe-lærer.	"Puppet master" i diskusjoner. Gruppeoppgaver. Standpunktøvelser: argumenter for eller i mot med gitte argumenter eller personlige holdninger. Stille åpne spørsmål. Gi veiledning eller synspunkter hvis elever står fast. Gi forberedelses-tid	Rollespill- det får frem følelser. Elevene kan ikke alltid få vite spillereglene- bli utsatt for noen holdninger og de må finne argumenter. Gå i dialog med elever alene dersom noe er kontroversielt eller uetisk.	Gruppearbeid noen ganger. Utfører timene og går hjem. Forbereder hvis han ikke kan nok om emnet.	Være deltakende og observatør når elevene diskuterer. Elevene må argumentere saker fra flere sider. Prøve å forutse situasjoner. Være i forkant av elevene.	Dersom det oppstår diskusjoner, er hun opptatt av orden og struktur. Elevene skal kunne lytte til hverandre og vente på tur
Påvirkning/råd	Har lyst til å komme med råd. Ikke være bastant. Kun hvis elevene spør	Gir råd hvis de spør. Er "voksne": bedre å stille oppfølgings-spørsmål, eller "hva tenker du?" Stille undrende spørsmål.	Formidle samfunnets spillereglene er viktig.	Vil ikke påvirke elevene. Tror elevene hermer etter lærerne.	Ville gjort jobben skummel hvis han skal påvirke elevene. Viktig med gode holdninger.	Vil ikke påvirke med hennes meninger. De skal lære å være åpne mot andre med demokratiske verktøy
Forbilde	Viktig. En lærer skal stå for noe positivt. Være en med gode holdninger. Være lyttende. Hvordan opptre som voksen selv.	Tenker ikke eksplisitt på det. Bevisst på rollen, ansvaret og holdningene sine. Prøver å engasjere-viktig for elevenes utvikling.	Ja. Lærer står på utstilling, alt blir lagt merke til. Være presis, ha godt språk, være profesjonell. Elever skal ha et godt forbilde.	Vil ikke være forbilde, men være en person elevene kan komme til. Har fokus på orden og tid.	Klar over at han er det, men er ikke viktig for han. Er seg selv, elever skal møte mange mennesker ilt sitt liv.	Viktig å vise sunne holdninger og verdier. Være en omsorgsperson samt vise elevene rettferdighet.
Utfordringer	Lite tid til å diskutere elevers interesser og engasjement. Veldig åpenhet om religion- det er en privatsak	Læreplanen er ambisjøs. Må være kreativ- også spennende.	Fordommer og holdninger: også det som er mest spennende. Gjøre elevene reflekterte. Alle har ulike verdier	Holde saklige diskusjoner. Må være forberedt. Hvis ikke går det ikke bra.	Undervise noe han ikke har erfaring i feks: ulike seksuelle legninger.	

Støtte	Ikke støtte i læreplanen. Ta utgangspunkt en egen fornuft	Støtte i faggruppa. Har felles strategier Kan få støtte av assistent. Ha tolerersystem.	Tolærersystem- fint å drøfte med fagpartner. Alltid noen å snakke med og dele ideer med.	Får hjelp. Kan se på gamle opplegg eller spørre fagpartner.	Alltid støtte i fagpartner. Har tolerersystem.	Støtte fra lærerne på skolen. Ville vært nyttig med en idébank.
Elevens stemme	Mange syns det er vanskelig= mye gruppearbeid. Egne meninger er viktig. Lære å argumentere. Lære å tolerere hverandre.	Kjempeviktig. Skal evalueres i det. Viktig for livet etter skolen. Alle meninger/erfaringer må høres. Øke toleransen	Kjempeviktig å ta det på alvor. De skal sees og høres. Argumenter skal de lære og bruke. Gis muligheter og ha gode samtaler.	Fører ofte til engasjement.	Viktig. Skolens oppdrag. Viktig i demokratiet. Lære om hverandre, toleranse og demokratisk sinnelag.	Viktig i undervisning, i vurdering, og meninger i forhold til faglige emner. De skal undre og reflektere, samt gi henne tilbakemelding etter vurderinger
Ønske om forandring?	”Utforskeren” stiller for høye krav. Mer tid på kildekritikk. Står for høye krav fra departementet.	Mer tid. Må undervise om alt i et samfunn- det er viktig og bra! Lærerplanen er ambisiøs.	Ha KRLE som et underpunkt i samfunnsfaget.	Ikke undervise i KRLE. Mer tid, altfor mange temaer forsvinner p.g.a. tid	Mer tid.	Noen av emnene i geografi hører kanskje mer hjemme i naturfag
Givende i jobben	Se engasjementet hos elevene	Fagene er morsomme. Gjøre elever bevisst og reflektert. Få til en god diskusjon.	Diskutere fordommer, holdninger, ha gode samtaler og se at elevene lærer noe.	Gøy når elevene skjønner ting/ mestringsfølelse	Føle at en gjør en forskjell. Ulike situasjoner og mennesker. Hjelp og se en effekten.	Givende. Tror elevene liker det. De får mulighet til å se hva som er dagsaktuelt og forstå et samfunn
Hva sjokkerer	Ha rasjonelle standpunkter. Elever som avslører ekstreme holdninger.	Hvor lite kritiske elevene er. Tar alt for god fisk. Kjenner ikke til nyhetsbildet. Referer til Jensensaken.	Elevene er en refleksjon av samfunnet. Ofte et resultat av hva andre sier. De skal si mye før det sjokkerer.	Kommentarer elever seg i mellom	Andre lærere som ikke er villige til å lytte. Elever som vil sabotere ulike situasjoner	Ingenting spesielt. De hun underviser går i 8.kl.
Trække oppstien selv? Eventuelt en konsensus?	Ja. Ta utgangspunkt i sunn fornuft. Ikke være redd for å si ifra.	Nei, felles forståelse. De erfarne bistår hvis noe er uklart.	Nei, har, læreplan for psykososialt miljø- samspill mellom voksen og elev	Nei, det er tydelig plan på skolen. Vil at lærere skal være humane	Fri til mye, felles forståelse. Alltid råd og hjelp å få hvis man står fast.	Hjelp å få fra andre lærere.
Hva opplever lærerne som kontroversielt i undervisningen?	Sex og samliv.	Elevene føler de blir stilt for høye krav forventninger til.	Holdninger rundt seksualitet	Amerikanske presidentvalget Innvandring.	Kjønnsidentitet kan være sensitivt.	Vanskelig å si. Elevene er veldig unge og lærer mest om hvordan et samfunn fungerer.
Strategier om holdninger som dukker opp	Motargumenter. Slå ned på det som er uholdbart i Norge.	Være årvåken, sanser litt rundt før en sier noe eller hevder noe. Trå varsomt. Svare ærlig.	Viktig å stille spørsmål og få elevene til å tenke rundt det de sier.	Litt usikker. Tar opp tråden dagen etter hvis nødvendig.	Saklig argumentasjon Fokus på logikk og argumentasjon	Tar en prat med elever på tomannshånd i forkant dersom hun vet det kan være kontroversielt.

Elevenes meninger og tanker	Hensikten med faget. "Slaordpåstander" lite hensiktsmessig må lære seg å argumentere.	Oppfordrer til det. Bevisst på vurderingskriteriene. Lære de å være kritiske- viktig i voksenalivet	Kjempeviktig, også å nå inn til følelsene deres. Også lære dem å være kritisk og å bli tolerante	De er selvstendige individer. De må få si sin mening	Prøver å få det frem. Godt å la elevene tenke litt selv. Mye bra kommer fra gode tanker.	Det er viktig å være et godt forbilde ift. sunne holdninger og verdier. Vil at elevene skal oppleve å bli tatt på alvor. Rettferdighet. Vil være en de kan komme til uten å være redd for det.
-----------------------------	--	---	--	--	--	--

Hva oppleves som vanskelig å undervise om?	Seksualitet	Alt må undervises om. Viktig med forberedelse.	Seksuell legning: kan fort bli sensitivt Elevens bakgrunn	Seksuell legning. Amerikanske valget	Seksuell legning. Samt emner han ikke har erfaring om	-
Hvis holdninger går på tvers av regelverket, hva da?	Ta det hardt. Sette foten ned. Være en tydelig voksen.	Gjøre elevene bevisste på ytringsfrihet og ytringsansvar. Bevisstgjøre hva som er godttatt i samfunnet. Vise konsekvenser.	Ikke si at " du tar feil". Vise de ulike sider, eller la de bli kjent med det de sa: kanskje tar de avstand fra det når de har lest om det? Jf. Ekstremisme. Sette foten ned.	Da må man snakke om det.	Sjeldent et problem. Går oftere på dårlig oppførsel enn kontroversielle utsagn	-
Hvordan undervise i kontroversielle tema?	Gjennom fornuft, saklighet, toleranse, diskusjon og drøfting	Diskusjon, drøfting, argumentasjon, samtale,	Rollespill, konfliktbasert undervisning, toleranse, argumentasjon	Lese og snakke om ting	Diskusjon og dialog. Saklig fremstilling. Argumentasjon	Diskusjon og refleksjon. Vise eleven ulike verktøy-rettferdighet.