



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Ubehagelige tema i samfunnsfagundervisning

En kvalitativ studie om hvordan lærere opplever og håndterer å undervise om ubehagelige tema i samfunnsfag

Ingrid Alfstad & Cecilie Randa Heggland

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 5 - 10. trinn, LER – 3904, mai 2022

Innholdsfortegnelse

1 Innledning og beskrivelse av studien	1
1.1 Innledning.....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Begrepsavklaring.....	4
1.5 Tidligere forskning på området	5
1.6 Rammebetingelser i skolen	7
1.6.1 Læreplanen for samfunnsfag	7
1.6.2 Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling	8
2 Teori	11
2.1 Ubehagets pedagogikk	11
2.2 Krisepedagogikk.....	12
2.3 Emosjonelle, sensitive og kontroversielle tema	12
2.3.1 Rasisme	13
2.3.2 Terrorisme	13
2.3.3 Seksualitetsundervisning	14
2.3.4 Klimakrisen	15
2.4 Relasjonskompetanse og pedagogisk klokskap.....	16
2.5 Mangfold i klasserommet	17
2.6 Skjønnsvurdering: elev-, situasjons- og systemfaktor.....	19
3 Metode.....	22
3.1 Forskningsdesign.....	22
3.2 Kvalitativt intervju	23
3.2.1 Utvalgsstrategi.....	24
3.2.2 Presentasjon av informanter	26
3.2.3 Gjennomføring av intervju	26

3.3 Analyseprosessen	27
3.4 Forskningskvalitet	31
3.4.1 Reliabilitet	32
3.4.2 Validitet	33
3.5 Forskningsetikk	34
4 Analyse og diskusjon	36
4.1 Ubehagelige tema	38
4.1.1 Tema knyttet til krisepedagogikk	38
4.1.2 Klimakrisen	41
4.1.3 Seksualitetsundervisning	43
4.2 Elevfaktorer	46
4.2.1 Ubehag knyttet til et mangfoldig og flerkulturelt klasserom	46
4.2.2 Når tema blir (for) personlige.....	53
4.3 Situasjonsfaktorer	55
4.3.1 Felles spilleregler i klasserommet	55
4.4 Systemfaktorer	64
4.4.1 Stofftrensel og mangel på tid	64
4.4.2 Vanskelig å forberede seg på det uventede	67
4.4.3 Utsettelse som håndtering	67
4.4.4 Verdien av erfaring.....	69
5 Oppsummering, konklusjon og veien videre.....	70
5.1 Oppsummering	70
5.2 Konklusjon	76
5.3 Veien videre	78
5.4 Avsluttende refleksjoner	78
Referanseliste	79
Vedlegg	84

Vedlegg 1: Intervjuguide.....	84
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	86
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	87
Vedlegg 4: NSD	90

Forord

Først og fremst vil vi takke alle lærerne som har stilt som informanter i undersøkelsen. Uten dere ville ikke oppgaven blitt til. I tillegg vil vi rette en stor takk til Rolf Inge for god veiledning, støtte og motivasjon gjennom hele prosessen. Vi vil også takke våre nærmeste for korrekturlesing og gode råd.

I prosessen med å skrive masteroppgaven har vi kjent på et hav av følelser, fra glede til frustrasjon, og alt midt imellom. Noen ganger har nok prosessen tatt lenger tid ved å være to, da vi er to perfeksjonister. Likevel ville vi aldri kommet hit uten hverandre og alle de gode samtalene våre.

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler ubehagelige tema i samfunnsfagundervisning. Hva som oppleves ubehagelig, og hvor sterkt ubehaget oppleves, varierer fra lærer til lærer. Noe som likevel går igjen i oppgaven, er at de ubehagelige opplevelsene til lærerne ofte innebærer følelser som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring.

Studien er kvalitativ og tar utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvordan opplever og håndterer lærere ubehagelige tema i samfunnsfagundervisning? For å besvare problemstillingen har det blitt intervjuet et utvalg lærere, som alle har erfaring med å undervise i samfunnsfag. I tillegg tar oppgaven utgangspunkt i tre forskningsspørsmål: (1) Hvilke samfunnsfaglige tema kan føre til at lærere kjenner på ubehag? (2) Unngår lærere å undervise om ubehagelige tema i samfunnsfagundervisning? (3) Hvordan kan lærere forberede seg på og håndtere tema som oppleves ubehagelige i samfunnsfagundervisning?

Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i de ubehagelige temaene som datamaterialet vårt avdekker. Dette er tema som kan oppleves kontroversielle, emosjonelle og/eller sensitive, som videre kan utløse en følelse av ubehag. I tillegg er teori om faktorer som påvirker lærerens bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle tema sentral.

Oppgavens funn viser at ubehaget er mangfoldig og oppstår av ulike årsaker. Vi finner både et personlig, temaavhengig og situasjonsavhengig ubehag. Det personlige ubehaget dreier seg om lærerens individuelle opplevelse fra klasserommet. Det temaavhengige ubehaget kommer av selve temaet i undervisning. Temaene vi har funnet er selvmord, rus, overgrep, vold i hjemmet, koronapandemien, klimakrisen, seksualitetsundervisning og elevmedvirkning. Flere av disse temaene kan knyttes til de tverrfaglige temaene i dagens læreplan, da i hovedsak folkehelse og livsmestring. Ubahaget kan også dreie seg og noe mer enn bare temaet i seg selv, da vi har funnet ut at ubehag også kan oppstå som følge av selve situasjonen i klasserommet.

1 Innledning og beskrivelse av studien

1.1 Innledning

Som lærer kan man kjenne på mange ulike følelser i løpet av en skoledag, og ubehag kan være en av dem. På grunn av at ubehag nettopp er ubehagelig, er dette noe man instinktivt vil forsøke å unngå. Hva som oppleves ubehagelig i en undervisningssituasjon er individuelt. Noe en lærer synes er ubehagelig, trenger ikke nødvendigvis være det for en annen. I rollen som lærer møter man en forventning om at man skal kunne snakke med barn og unge på en trygg og åpen måte. Flere samfunnsfaglige tema som dukker opp i klasserommet, kan oppleves som ubehagelige for læreren. Rasisme, terrorisme, seksualitet og klimakrisen er eksempler på tema som for mange kan utløse følelser knyttet til ubehag (Goldschmidt-Gjerløw, et al., 2022). Likevel har læreren et ansvar om å undervise om denne typen tema, og ubehagelige situasjoner blir dermed uunngåelig i klasserommet.

Biesta (2014, sitert i Røthing 2019b, s. 42) skriver at “utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker”, og påpeker at det alltid vil foreligge en viss risiko ved utdanning. Risikoen kan omhandle alt fra uforutsette og uhåndterbare hendelser, til ubehagelige situasjoner i undervisning. En kan risikere å skape ubehag både for lærer og elev dersom undervisningen skiller seg fra hva man kan se på som etablerte forståelsesmåter (Røthing, 2019b, s. 42). I vår oppgave er det *læreren* sitt ubehag fokuset vil være på. Vi benytter oss av Åse Røthing (2019b, s. 42) sin definisjon av ubehag som et bredt spekter av følelser og erfaringer som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring.

I et klasserom finnes det elever med hver sin bakgrunn, identitet og hvert sitt utgangspunkt. De har ulike interesser, erfaringer og tanker, og det kan derfor være motstridende meninger og holdninger blant elevene. Som lærer skal man forsøke å skape rom for et mangfold av elever og ulike meninger, samtidig som man skal sørge for at alle elevene føler seg anerkjent og sett. I møte med temaene vi nevnte ovenfor kan dette kan være utfordrende for læreren, da de kan oppleves kontroversielle, emosjonelle og/eller sensitive (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022).

I denne studien ble det intervjuet lærere for å undersøke hvilke tema som kan oppleves ubehagelige i samfunnsfagundervisning. Det ble også sett på om det finnes tema lærere ikke underviser om, i et forsøk på å unngå ubehaget. Videre ble det undersøkt om lærere føler seg forberedt til undervisning om ubehagelige tema, og hvordan de håndterer slik undervisning.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Da vi skulle bestemme tema for oppgaven, var begge enige om å skrive om noe som ville gi oss nyttig kompetanse som kommende samfunnsfaglærere. Samtidig ønsket vi å lære mer om oss selv, og få flere verktøy til å kunne håndtere ubehagelige situasjoner i klasserommet. Det å skrive om ubehagelige tema i samfunnsfag var noe begge syntes virket både spennende og utfordrende. Vi liker begge to å undre oss og utforske, og synes det er spennende å forske på et tema som ikke har noen fasit. Vi forventet ikke å finne noen gyllen regel om hvordan man skal kunne håndtere ubehagelige tema som samfunnsfaglærer, men bidra til at lærere skal bli mer bevisste på egen praksis. Vi håper oppgaven vår kan bidra til å ufarliggjøre ubehagelige tema, og at det ikke nødvendigvis er noe negativt ved å verken unngå eller å prate om slike tema.

Motivasjonen for å skrive om ubehagelige tema i samfunnsfag oppstod først i studentpraksis. Der har vi kjent på at enkelte tema lettere kan utløse en følelse av ubehag enn andre. Læreren står ofte alene, og da lønner det seg å være trygg i seg selv og i rollen som klasseleder.

Eksempelene nedenfor er fra to ulike samfunnsfagtimer i praksis:

Temaet var abort, og i løpet av timen fikk elevene mulighet til å komme med egne synspunkt angående denne debatten. Flertallet i klassen var for abort, og mente at dette var noe kvinnen selv skulle bestemme. Derfor ble det veldig synlig når *en* elev var uenig i dette.

Vedkommende var mot abort, og mente at dette kunne likestilles med mord. Dette skapte sterke reaksjoner i klassen, og endte nærmest i et personangrep. Som lærerstudenter opplevdes situasjonen ubehagelig, i tillegg til at det var vanskelig å vite hvordan man skulle håndtere dette for å ivareta alle elevene. I en annen undervisningsøkt var temaet bærekraftig utvikling. Formålet med timen var å få frem et nyansert bilde av både norsk kjøttproduksjon, og det å være vegetarianer. Dette viste seg å være vanskelig å få til, og timen resulterte i at flere av elevene ble svært opprørt over at dyrene måtte slaktes for at vi skal kunne spise dem. Flere tok til tårene i undervisning, og noen nektet i tillegg å spise kjøtt i ettertid, som igjen førte til frustrerte foreldre. Det var ikke noe vi verken hadde forutsett eller ønsket at skulle skje.

Situasjonene lærte oss mye, og vi ble mer bevisst på egen praksis. I tillegg ble vi mer oppmerksomme på at elever kan reagere sterkt og bli følelsesmessig involvert, uten at en selv hadde forutsett det. Til tross for disse eksemplene tror vi at det ligger mye verdifull læring i

det ubehagelige, både for lærere og elever. Dermed er det ikke nødvendigvis noe lærere verken skal eller burde unngå. Når det er sagt, er det viktig å vurdere situasjonen i eget klasserom, da ubehaget ikke alltid fører med seg noe konstruktivt. Vi tror det er et behov for å bli mer bevisst på hvordan lærere opplever og håndterer ubehaget. I tillegg håper vi å kunne dra nytte av denne forskningen i møte med lignende situasjoner i fremtiden.

1.3 Problemstilling

Med dette som bakgrunn valgte vi å formulere følgende problemstilling:

Hvordan opplever og håndterer lærere ubehagelige tema i samfunnsfagundervisning?

Ettersom problemstillingen vår er bred, fant vi det hensiktsmessig å formulere noen forskningsspørsmål:

1. Hvilke samfunnsfaglige tema kan føre til at lærere kjenner på ubehag?
2. Unngår lærere å undervise om ubehagelige tema i samfunnsfagundervisning?
3. Hvordan kan lærere forberede seg på og håndtere tema som oppleves ubehagelige i samfunnsfagundervisning?

I det første forskningsspørsmålet ønsker vi å kartlegge hvilke samfunnsfaglige tema som kan føre til ubehag hos læreren. Det andre forskningsspørsmålet handler om hvorvidt lærere unngår å undervise om tema som kan føre til ubehag. Dette forskningsspørsmålet kan føre med seg noen metodiske utfordringer som vi har vurdert grundig. Formuleringen *unngå* har en negativ ordlyd, og mange tenker kanskje at som lærer skal man ikke unngå noe. Ved å eksplisitt spørre om lærere unngår visse tema, kan vi risikere at lærere opplever dette som ubehagelig, og at svarene deres påvirkes av det. På en annen side er vi opptatt av at det å unngå ikke nødvendigvis er negativt i seg selv, men heller noe mange lærere kanskje gjør bevisst eller ubevisst. At det kan være ubehagelig for lærere å snakke om tema de unngår, er en god grunn for å stille nettopp dette spørsmålet. I intervjuene prøvde vi å skape et trygt rom for informantene, og vi oppfattet ikke at noen av lærerne syntes det var ubehagelig å fortelle om de unngår noen tema.

Det andre forskningsspørsmålet blir sett i sammenheng med det tredje, som dreier seg om hvordan lærere forbereder seg på, og håndterer ubehagelige tema i undervisning. Det å unngå kan man se på som en måte å håndtere noe på. Likevel ble begge forskningsspørsmålene beholdt, ettersom de avdekker to forskjellige sider av lærerens praksis.

1.4 Begrepsavklaring

Det er Røthing sin teoretiske forståelse av begrepet *ubehag* som ligger til grunn for prosjektet vårt (se kap. 1.1). For å få større klarhet i hva som menes med begrepet i denne oppgaven, er det hensiktsmessig å presentere noen oppklarende begrep. Dette fordi det varierer hva som bringer frem følelsen av ubehag. De tre begrepene vi vil definere er *personlig*, *temaavhengig* og *situasjonsavhengig* ubehag.

Det personlige ubehaget dreier seg om lærerens individuelle opplevelse fra klasserommet. Det kan blant annet komme av personlige erfaringer, og ulike element som er av betydning for læreren.

Det temaavhengige ubehaget kommer av selve temaet, som kan være både kontroversielt og emosjonelt. Kontroversielle tema kjennetegner at de splitter samfunnet og skaper motstridende forklaringer basert på ulike verdier og verdensoppfatninger (Stradling, 1984, sitert i Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 13). Slike tema kan berøre saker ved elevens eller lærernes identitet og liv. Dersom dette er tilfellet vil undervisningen også kunne få en emosjonell og sensitiv karakter, noe som gjør at vi beveger oss inn mot ubehag som begrep.

Det situasjonsavhengige ubehaget dreier seg om noe mer enn temaet i seg selv, og innebærer det ubehaget som oppstår som følge av selve situasjonen i klasserommet.

Vi presiserer at ubehaget i denne oppgaven er knyttet til samfunnsfaglige tema. Med dette mener vi at ubehaget må være koblet til et samfunnsfaglig tema, og ikke enkeltstående hendelser som omhandler ubehag kun innenfor selve pedagogikken eller andre faglige utfordringer. Dette kan blant annet være mobbing, tilpasset opplæring eller lærevansker.

1.5 Tidligere forskning på området

Det finnes nyere forskning som sier noe om læreres opplevelser av ubehag i undervisning, og hvilke tema som ofte blir opplevd som ubehagelige. Blant annet skriver Røthing (2019b, s. 42) at lærere kan oppleve ubehag når elever kommer med hatefulle og negative ytringer mot ulike menneskegrupper. Åse Røthing er professor ved OsloMet – Storbyuniversitet, og arbeider med tema som seksualitet, kjønn, rasisme, innvandring og mangfold. Hun fokuserer på hvordan disse blir vektlagt og behandlet i skolens undervisning, læreplaner og lærebøker (Utdanningsforskning, u.å.). Arbeidet hun har gjort innenfor kvalitativ skole- og ungdomsforskning, er sentralt i vår masteroppgave.

I sin doktorgradsavhandling undersøker Silje Andresen (2021, s. 13) lærerens bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle tema. Blant annet peker hun på hvordan tre ulike faktorer kan påvirke læreren i undervisning i kontroversielle tema: elevfaktorer, situasjonsfaktorer og systemfaktorer. Vi mener at teorien hennes er like relevant når det kommer til ubehagelige tema, og Andresen sine funn er derfor like relevante for denne oppgaven.

Som utgangspunkt for prosjektet har boka *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema* blitt brukt. Her skriver Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022) om tema som kan utløse følelser knyttet til ubehag. Boken tar for seg samfunnsfaglige enkelttema som for eksempel seksualitet og identitet, rasisme, terrorisme og klimakrisen, og drøfter utfordringer knyttet til undervisning om temaene. Selv om flere av disse temaene sammenfaller med vår studie, finner vi også flere tema som kan føre med seg ubehag.

Utdanningsforbundet har gjennomført en undersøkelse med bakgrunn i drapet på en fransk lærer som viste karikaturtegninger av profeten Muhammed. Dette var i forbindelse med undervisning om ytringsfrihet. Undersøkelsen viser temaer lærere unngår i frykt for å støte enkeltelever. Blant temaene er religion, selvmord, seksualitet og rasisme (Utdanningsnytt, 2020). Disse funnene kan igjen underbygges med andre studier som sier at tema som rasisme (Svendsen, 2014), innvandring (Eriksen, 2013) og homoseksualitet (Røthing, 2017) kan føre til ubehag i undervisning (Røthing, 2019a). En studie av Anker og von der Lippe (2016) viser hvordan lærere håndterer undervisning rundt terrorhendelsene 22. juli 2011, og at mange lærere vegrer seg for å ta tak i tematikken. Det kommer frem at mulige årsaker til dette er mangel på kompetanse i å undervise om sensitive og kontroversielle tema (2016, s. 270).

Ubehagelige tema har også blitt undersøkt i tilknytning til KRLE-faget, et fag der noen tema også kan være relevant innenfor samfunnsfag. Blant annet ser Hammer og Schanke (2018, s. 12-13) på kritisk tenkning i religionsundervisningen, hvor det kommer frem at mange lærere synes det er ubehagelig og vanskelig å håndtere fordomsfulle ytringer fra elever. De hevder at dette kan komme av manglende faglig og didaktisk kunnskap til å kunne respondere på en måte som fremmer kritisk tenkning. Samtidig skal læreren ivareta elevene i et mangfoldig klasserom.

Det finnes ingen samfunnsfagdidaktiske masteroppgaver som tidligere har tatt utgangspunkt i ubehagelige tema. Det er derimot flere masteroppgaver om kontroversielle tema i samfunnsfag. Mange tema som oppleves som emosjonelle eller kontroversielle kan også oppleves som ubehagelige, så relevant teori kan være overlappende. Hanssen (2021) undersøker hvordan lærere opplever og håndterer undervisning i kontroversielle tema, og hevder at lærere synes det er utfordrende å tolerere uenighet i undervisning. Hun finner også at tema som elever har et personlig forhold til kan være utfordrende og ubehagelig å undervise om for lærere. Bergersen & Bruun (2017) stiller spørsmål om hvordan lærere forstår forventninger og forutsetninger for behandling av kontroversielle spørsmål, og finner at kontroversielle spørsmål kan oppleves som sensitive. De finner også at et trygt klasserom er en viktig forutsetning for å behandle spørsmål av slik karakter. Hoda (2021) undersøker emosjoner knyttet til kontroversielle spørsmål. Hun finner at lærere noen ganger synes det er utfordrende å føre en klasseromsdialog, ettersom noen kontroversielle spørsmål kunne oppleves personlige for enkeltelever. Vi har krysslest oppgaver som omhandler kontroversielle tema, og konkluderer med at de tre oppgavene ovenfor viser en bredde på dette forskningsfeltet.

Det finnes mye forskning på samfunnsfaglige tema som kan oppleves ubehagelige. Likevel har denne forskningen stort sett et utgangspunkt i andre begreper eller tilnærminger enn vi har i vårt prosjekt. Ved å bruke *ubehagelige tema*, en ordlyd som er nær vårt daglige språk og vår uttrykkelse av følelser, mener vi at nye svar vil forekomme. Prosjektet vil derfor kunne tilføre noe nytt til forskningsfeltet.

1.6 Rammebetingelser i skolen

Læreplanen beskriver kompetansen elevene skal oppnå gjennom opplæringen i skolen, men veien dit er i stor grad opp til hver enkelt lærer og lærerteam å finne ut av (Utdanningsdirektoratet, 2021). Goodlads læreplanteori klassifiserer læreplaner i fem nivå; helt fra læreplanideer og til de virkelig gjøres i opplæringen. Han trekker frem lærerens oppfatning og tolking av læreplanen som det nivået som har størst innflytelse på den praktiske bruken av den. Lærerens individuelle fortolkninger blir gjort med bakgrunn i egne erfaringer, antakelser og tanker rundt hvilke muligheter man har for å gjennomføre undervisningen (Garmannslund et al., 2011, s. 10). Dette er faktorer som i stor grad varierer fra lærer til lærer, og kan gjøre utslag på undervisningen.

Ifølge overordnet del i læreplanen, skal skolen både utdanne og danne elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Datamaterialet i vår studie viser at undervisning om ubehagelige tema ofte kan være et møtepunkt mellom nettopp utdanning og danning. Dette kan igjen knyttes til de tre tverrfaglige temaene i fagfornyelsen; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. I dette delkapittelet legges det frem en kort redegjørelse for samfunnsfag og fagets rolle i opplæringen, samt hvordan oppgavens tematikk blir beskrevet i læreplanen. Det blir også sett på hvordan oppgaven kan knyttes til de tverrfaglige temaene.

1.6.1 Læreplanen for samfunnsfag

I læreplanen for samfunnsfag finnes det flere tema som antakeligvis kan oppleves ubehagelig for lærere i undervisning. Disse temaene finnes både kjerneelementene og kompetansemålene, da sistnevnte er en konkretisering og utdypning av kjerneelementene. Vi velger å ikke vise til konkrete kompetansemål fra læreplanen, men vil trekke frem noen tema som potensielt *kan* føre til ubehagelige situasjoner: mangfold, rasisme, identitet og seksualitet, politikk, samt klima og miljø er eksempler på dette (Kunnskapsdepartementet, 2019). Basert på disse temaene, antas de tre kjerneelementene “demokratiforståelse og deltakelse”, “bærekraftige samfunn” og “identitetsutvikling og fellesskap” å være mulig relevante for vårt prosjekt.

1.6.2 Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling

De tre tverrfaglige temaene skal ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, og knyttes til hvordan det kreves engasjement og innsats fra alle for å løse utfordringene i samtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Til tross for at læreplanen deler inn i tre tverrfaglige tema, er det klare sammenhenger mellom dem, og det kan føre til dårligere forståelse av temaene dersom de i stor grad blir behandlet som isolerte tema i undervisning (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 20). Dette er noe vi stiller oss bak på grunn av at temaene ofte glir inn i hverandre, og det er nødvendig å se denne sammenhengen for å gi elevene forståelse av de aktuelle samfunnsutfordringene.

Nyere studier peker på at barn og unge opplever mer stress i hverdagen nå enn tidligere. Dette kan være stress knyttet til skoleprestasjoner eller sosiale relasjoner (Lillejord et al., 2017). Følelsen av stress kan også komme av sosiale medier, globale klimaendringer, naturødeleggelser og en rask teknologiutvikling, som alle er faktorer dagens barn og unge må forholde seg til. For mange av dem oppleves fremtiden fundamentalt annerledes enn for foreldrene og besteforeldrene deres. Tjomsland et al. (2021, s. 289) ser dette som en del av bakgrunnen for å inkludere temaet *folkehelse og livsmestring* i fagfornyelsen. I lys av Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022, s. 20) ser vi også disse forholdene som relevante for de to øvrige tverrfaglige temaene, da det er klare sammenhenger mellom dem.

Livsmestring handler om “å kunne forstå og å kunne påvirke avgjørende faktorer som har betydning for mestring av eget liv” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017, s. 5) bruker denne definisjonen av livsmestring i deres rapport:

“Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden”

Livsmestring omfatter altså en rekke områder. Fagfornyelsen skiller ikke tydelig mellom folkehelse og livsmestring når det kommer til hvilke tema som hører til hvilket begrep. De temaene vi knytter til livsmestring og anser som relevante for vårt prosjekt er:

- Fysisk og psykisk helse
- Seksualitet og kjønn
- Rusmidler
- Å håndtere tanker, følelser og relasjoner
- Å sette grenser for seg selv, og å respektere andres grenser
- Mellommenneskelige relasjoner

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Fokuset på identitetsutvikling og å mestre livet kan vi finne igjen i prinsippet om danning i skolen. I overordnet del av fagfornyelsen finner vi at “skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8), som begge henger tett sammen og har en gjensidig avhengighet. Danningsoppdraget handler om å gi elevene et grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg, samt å gjøre gode valg i livet.

Flere av temaene innenfor livsmestring har en viss dybde og alvor i seg, noe som kan gjøre undervisningen utfordrende for lærere. Likevel er oppdraget om å undervise om temaene forankret i formålet med opplæringen gjennom disse ordene: “elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Temaet demokrati og medborgerskap “skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Læreplanen trekker også frem sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter, deriblant ytrings- og organisasjonsfrihet, som noe elevene skal få forståelse for. Et mål med opplæringen er å gi elevene kompetanse til å kunne delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge gjennom å stimulere elevene til å bli aktive medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Medborgerskap kan vi beskrive som det å leve sammen i et politisk samfunn (Kymlicka & Norman, 1994, sitert i Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 19). Dermed kan utøvelse av medborgerskapet ses på som en relasjonell praksis ettersom det utøves *med* andre borgere. I likhet med Iversen (2014, sitert i Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 19) forstår vi medborgerskapet som politisk og ikke etnisk eller kulturelt. Med andre ord knytter vi et felles “vi” til den demokratiske samhandlingsformen, og ikke til kulturell identitet.

Bærekraftig utvikling dreier seg om å “verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Tre faktorer som ligger til grunn for bærekraftig utvikling er økonomi, miljø og sosiale forhold. Dette innebærer felt som helse, fattigdom, arbeid, fordeling, forurensing, klima og arts mangfold. En del av utfordringen ligger i spenningsforholdet mellom disse faktorene, noe som skaper kompleksiteten i bærekraftig utvikling. Blant annet kan økologiske idealer stå i konflikt med sosiale behov og økonomiske interesser. Å oppnå bærekraftig utvikling krever kritisk tenkning i form av avveining, refleksjon og diskusjon (Ott, 2019, s. 31). Videre kan dette knyttes til medborgerskap, da en realisering av bærekraftig utvikling innebærer global og sosial rettferdighet (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 20).

2 Teori

I denne oppgaven ligger datamaterialet fra intervjuene til grunn for de teoretiske valgene som er tatt. Teorikapittelet er delt i seks deler. Det første delkapittelet handler om ubehagets pedagogikk, hvor Røthing (2019b) er sentral. Deretter tar vi for oss krisepedagogikken, som omhandler hvordan man kan prate med barn og unge om livskriser. Videre blir tema som kan oppleves emosjonelle, sensitive og/eller kontroversielle sett på. I det fjerde delkapittelet tar vi for oss viktigheten av relasjonskompetanse, og hvordan dette er et sentralt verktøy i møte med ubehagelige tema i undervisning. Deretter kommer vi inn på det mangfoldige klasserommet, før vi i det siste delkapittelet ser på læreres bruk av skjønn i klasserommet.

2.1 Ubehagets pedagogikk

Som nevnt innledningsvis, knyttes ubehag opp mot følelser som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring (Røthing, 2019b, s. 42). Følelser og emosjoner har tradisjonelt blitt forstått som noe personlig, og er dermed et hinder for utvikling av kognitiv og faktaorientert kunnskap. De senere årene har flere studier utfordret disse tidligere tradisjonene, og ser det emosjonelle og det kognitive som dimensjoner som henger sammen (Erdal & Granlund, 2021, s. 137). Dette gjelder blant annet Åse Røthing sine studier om *ubehagets pedagogikk*.

Med støtte i teorier fra “Pedagogy of discomfort” påpeker Røthing (2019b, s. 42) at lærere som gjennom undervisning utfordrer allerede etablerte forståelsesmåter risikerer å skape ubehag for både elever og seg selv. “Pedagogy of discomfort” er noe Zembylas og Papamichael (2017, s. 3) skriver om, hvor de poengterer at nettopp det å *utfordre* etablerte oppfatninger i samfunnet som fører til at stereotyper og sosial urettferdighet blir opprettholdt var utgangspunktet for disse “ubehagelige følelsene”. En kan skape rom for mer åpenhet, empati og forandring ved en slik praksis. Røthing (2019b, s. 48) ser på dette som en god vei til både inkluderende undervisning og kritisk refleksjon i klasserommet, og stiller seg spørrende til om vi kan få uheldige konsekvenser ved å forsøke å styre unna ubehaget. På den andre siden blir det diskutert om ubehaget alltid er passende, og om slike situasjoner nødvendigvis skaper læring.

2.2 Krisepedagogikk

Krisepedagogikken har vokst frem de senere årene (Raundalen et al., 2021, s. 304). Denne pedagogikken fokuserer på åpenhet, forståelse, læring og trygghet rundt kriser. Tema som selvmord, seksuelle overgrep, dødelige sykdommer, krig og terror blir trukket frem som eksempler. “Vi har aldri før snakket så åpent med barn og ungdom om kriser og tragedier som vi gjør nå” sier Raundalen et al. (2021, s. 304). Denne endringen legger et ansvar på lærere i skolen om å ta tak i disse temaene og snakke åpent om dem. De må også håndtere både forutsette og uforutsette situasjoner som måtte dukke opp i forbindelse med denne typen samtaler.

Krisepedagogikken består av fire hovedfaser, som gir en struktur for hvordan man kan tilrettelegge for at elever kan arbeide seg gjennom potensielle kriser. Hovedmålet med å arbeide etter fasene er å ende opp med et konstruktivt læringsutbytte. Den første fasen heter uttrykksfasen, og dreier seg om at læreren legger til rette for et trygt rom for samtale, der elevene får ta ordet. Her kan læreren ta opp et tema som elevene kan respondere og reagere på. Videre kan læreren forklare at det finnes ulike måter å reagere på, og at dette er helt greit. I den andre fasen, faktafasen, tar læreren ordet og sorterer og supplerer med fakta. Her får elevene stille spørsmål. I handlingsfasen skjer en videre bearbeiding, og elevene får vise solidaritet og konstruktivt engasjement. Den fjerde og siste fasen kalles oppfølgingsfasen, og dreier seg om at læreren følger ekstra med på elever som virker spesielt berørt. Her kan det bli aktuelt å vurdere kontakt med pedagogisk-psykologisk tjeneste, da i samråd med foresatte (Schultz & Raundalen, 2008, s. 314-315). Disse fasene kan være et grunnlag for å åpne opp for samtaler rundt temaer innenfor krisepedagogikken.

2.3 Emosjonelle, sensitive og kontroversielle tema

Det er mye av innholdet i samfunnsfag som kan oppleves som utfordrende å undervise i. Rasisme, terrorisme, seksualitet og klimakrisen er tema som kan innebære en form for risiko eller ubehag for læreren. Disse temaene kan oppleves emosjonelle, sensitive og/eller kontroversielle, og blir ofte aktualisert gjennom nyhetsbildet eller elevenes nysgjerrighet. Dette kan gjøre temaene utfordrende for læreren å håndtere (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 16).

Det å ha kompetanse i å undervise om emosjonelle, sensitive og kontroversielle tema er noe som omfatter mange sider av lærerens profesjonelle yrkesutøvelse og skolens oppdrag. Blant

annet innebærer det å forvalte skolens samfunnsmandat, samt tilrettelegge og planlegge undervisning. Det er også viktig å skape rom for konflikt og dialog i klasserommet, og å sørge for at hver enkelt elev føler seg anerkjent, trygg og inkludert (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 15).

2.3.1 Rasisme

Mange lærere vegrer seg for å undervise om rasisme (Utdanningsnytt, 2020). Skolen skal være en arena der elevene får kunnskap *om* rasisme, i tillegg til å gjenspeile antirasistiske verdier (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 33). Samtidig kan det være et tema som er særlig sensitivt i skolen ettersom det er en arena der elever selv opplever rasisme (Antirasistisk senter, 2017). I klasserommet kan det også sitte elever som selv har rasistisk tankegods, eller ubevisst utøver rasisme i hverdagen. Et ideal i skolen er at alle skal kunne si sin mening uten å fordømmes. Samtidig er det en klar forventning i samfunnet og skolen at rasisme skal bekjempes. Dersom lærer og elev har et mangelfullt begrepsapparat rundt tematikken, vil samtaler kunne føre til uenigheter, misforståelser og ubehag (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 42-43).

2.3.2 Terrorisme

Det er viktig å snakke med elever om alvorlige hendelser som oppstår. Dette kan for eksempel være terror som kan komme opp spontant i forbindelse med nyhetssaker eller elevenes nysgjerrighet. Tematikken er alvorlig og kan preges av følelser som frykt og ubehag. Stereotypiske holdninger om terror og forestillinger med utgangspunkt i “oss” og “de andre” er uheldig, og kan være utfordrende å nyansere (Jore, 2022, s. 82).

Jore undersøker ungdomsskoleelevers oppfatning og erfaring med samfunnsfag. Det kommer frem at elevene ikke synes de lærer nok om flere aktuelle tema, og et av temaene de trekker frem er terror. De kan lite om temaet i tillegg til at de uttrykker redsel omkring dette (Jore, 2022, s. 70-71). Frykt kan bli forstått som en ubehagelig og intens følelse som kan vekkes dersom noe virker truende, eller vi forventer at det skal gjøre skade (Ahmed, 2014, sitert i Jore, 2022, s. 71). Undersøkelsen viser blant annet en elev som knytter IS til islam som religion, men som viser liten forståelse for hvilken rolle religionen spiller for terrornettverket. Dette kan føre til at forestillingene eleven har til IS påvirker hans forståelse av islam (Jore, 2022, s. 77).

Ved å legge opp til en kontekstuell forståelse der man ser på maktrelasjoner og bakgrunn for terror, kan man skape en bredere forståelse (Jore, 2022, s. 82-83). Det har blitt forsket på hvordan lærere håndterer undervisning om terrorhandlingene 22. juli. Som tidligere nevnt finner Anker & von der Lippe (2016) at mange lærere vegrer seg for å ta tak i tematikken, til tross for at elevene kan ha et stort behov for å snakke om det.

2.3.3 Seksualitetsundervisning

Seksualitetsundervisning i norsk skole kan vi se som et politisk og kulturelt fenomen, og er stadig i endring. Tradisjonelt sett har opplæringa tatt for seg seksualitetens biologiske aspekt, der forplantningslære og helse relatert kunnskap har vært sentralt (Børhaug et al., 2017, s. 134). I nyere tid har det utviklet seg til også å dreie seg om seksuell frigjøring, rettigheter, kjønn og kjønnsroller. I oppgaven er det tatt et bevisst valg om å benytte seksualitetsundervisning som begrep. Stubberud et al. (2017, s. 8) sin rapport om styrking av seksualitetsundervisning i skolen argumenterer for at begrepet dekker innholdet i undervisningen bedre, fremfor det ofte brukte begrepet “seksualundervisning”. Grunnen til dette er at “seksual” ligger nærmere begrepet “seksuell”, og gir assosiasjoner til at undervisningen utelukkende handler om sex. “Seksualitet” derimot, viser til den kulturelle betydningen av begrepet, og dekker læreplanens innhold på en bedre måte (Stubberud et al., 2017, s. 8).

Ifølge læreplanen i samfunnsfag skal elever etter 7. trinn i samfunnsfag “reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). I undervisning knyttet til dette kompetansemålet har læreren et viktig ansvar for å anerkjenne mangfoldet av hvordan elever forstår sin seksualitet og sitt kjønn (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 185). Dette handler i stor grad om normbevissthet og det å formulere seg på en inkluderende fremfor en ekskluderende måte. Mangfold vil belyses i et senere delkapittelet (se kap. 2.5).

En stor andel lærere opplever seksualitetsundervisning som utfordrende og ukomfortabelt, og ønsker mer kompetanse på området. Dette viser Sex og Samfunns omfattende studie om seksualitetsundervisning i skolen (2022, s. 8). Den viser også at så mye som 55 % av lærerne som deltok i undersøkelsen har et formalisert samarbeid med helsesykepleier på skolen når det kommer til å gjennomføre seksualitetsundervisning. Dette gjelder i størst grad lærere

utdannet før 1994, mens lærere utdannet etter dette i større grad benytter seg av internett (Sex og samfunn, 2022, s. 10). Denne studien tok også for seg elevenes perspektiver. Det viktigste for elevene, når det kommer til hvem som holder seksualitetsundervisningen, er at den som underviser har kunnskap og kompetanse på feltet, at det er noen elevene kan stole på, og at personen ikke blir flau. Så lenge disse forholdene ligger til grunn, er de ikke så opptatt av om det er helsesykepleier, kontaktlærer eller noen eksterne som underviser (Sex og samfunn, 2022, s. 13).

2.3.4 Klimakrisen

Frøjd (2022, s. 131) stiller seg spørrende til hvordan en kan undervise om klimakrisen uten å skape frykt hos elevene. Det er et faktum at læreplanen legger et stort ansvar på læreren om å formidle kunnskap til elevene. Dette kommer blant annet frem i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14), samt i opplæringens verdigrunnlag, under punktet som heter “respekt for naturen og miljøbevissthet”. Her står det at: “Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles fremtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I tillegg blir tematikken forankret i kjerneelementet “bærekraftige samfunn” i læreplanen for samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Videre konkretiseres det i kompetansemål etter 7. trinn: eleven skal kunne “utforske og presentere en global utfordring ved bærekraftig utvikling og hvilke konsekvenser den kan ha, og utvikle forslag til hvordan man kan være med på å motvirke utfordringen, og hvordan samarbeid mellom land kan bidra” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

Barn og unges engasjement for klima og miljø har vært økende de siste årene. Den unge miljøaktivisten Greta Thunberg er en stor inspirasjon for mange (Frøjd, 2022, s. 131). Som lærer må en både få frem ansvaret som er gitt de unge for å oppnå en mer klimavennlig og bærekraftig fremtid, samtidig som man må passe på å ikke frata dem håpet og optimismen for fremtiden. Det er viktig å presisere at selv om elevene skal føle på et felles ansvar, skal de på ingen måte føle skyld for klimakrisen. Det å gi elevene kunnskap om klimakrisen er derfor viktig for å orientere dem om virkeligheten, og de store samfunnsendringene som må til for å bekjempe klimakrisen (Frøjd, 2022, s. 132). Elevene må forstå at Norge er et privilegert land, og at vi som nasjon har et ansvar. FNs bærekraftsmål nr. 13 “Stoppe klimaendringene” får tydelig frem dette ansvaret med disse ordene: “Handle umiddelbart for å bekjempe

klimaendringene og konsekvensene av dem” (FN-sambandet, 2022). Læreren må reflektere rundt hvor mye ubehagelig kunnskap elevene skal utsettes for, samtidig som at det er viktig å gi dem et realistisk bilde av fremtiden og utfordringene vi står ovenfor (Frøjd, 2022, s. 132).

Her kobler Frøjd (2022, s. 135) inn Røthing sin argumentasjon fra “Pedagogy of discomfort” hvor hun påpeker at ubehag kan være en ressurs i arbeidet for kritisk refleksjon, og gi større innsikt og forståelse. Røthing (2019b, s. 53) drar frem et etisk dilemma hvor hun stiller seg spørrende til om det er “riktig av læreren å aktivt skape eller provosere frem ubehag hos elevene for å fremme læring”. Hun poengterer at alle elever er forskjellige, og har ulike posisjoner i både samfunnet og klasserommet. Dermed ville det vært like utfordrende og ubehagelig å ikke utfordre denne tematikken. Her skriver Røthing i utgangpunktet om rasisme og sosial ulikhet, men vi mener at dette kan være like treffende når en prater om klimakrisen og andre tema som kan oppleves som ubehagelige. Dette fant vi støtte i hos Frøjd (2022, s. 135), som påpeker at klimaangst og miljøfrykt allerede gir barn og unge et ubehag, og at det er en del av skolens rolle å ta dette på alvor.

2.4 Relasjonskompetanse og pedagogisk klokskap

Relasjonen mellom lærer og elev er sentral når det kommer til lærerens bruk av dømmekraft i det sammensatte klasserom. Relasjonskompetanse kan sees på som et av lærerens viktigste verktøy, også i møte med ubehagelige tema. Det innebærer å ha ferdigheter og evner til å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere menneskelige relasjoner. I undervisning om tema som kan oppleves sensitive er lærerens relasjonskompetanse avgjørende for om elevene føler seg sett og forstått.

Relasjonskompetanse er også avgjørende for lærerens forutsetninger for å utøve *pedagogisk klokskap* (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 17). Pedagogisk klokskap handler om profesjonell og situasjonsbetinget dømmekraft, samt evnen til å velge undervisningsstrategier ut fra kontekst og elevgruppe. Dette er viktig når læreren må ta valg om hvordan håndtere undervisning om tema som kan oppleves ubehagelige. I et trygt klasserom der elever kan stille spørsmål og dele meningene sine, kan det spontant dukke opp tema som læreren ikke kjenner så godt til. Dette kan være tema som er basert på nyhetsbildet eller elevenes nysgjerrighet. Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022, s. 17) anser pedagogisk klokskap som sentralt i situasjoner der læreren må ta tak i det som skjer der og da. Dette kan læreren blant

annet få behov for i opphetede diskusjoner, eller diskusjoner som går fra sak til person. Her er det viktig at læreren viser både omsorg og anerkjennelse for elever som blir angrepet verbalt, men også for elever som angriper verbalt (Goldschmidt-Gjerløw et al. 2022, s. 24). På en annen side finnes det en form for misforstått omsorg hvor lærere unngår visse tema i et ønske om å skjerme elever fra krevende tematikk, og selv beholde kontrollen i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 16). Her møtes lærerens ansvar om å ivareta elevens trygghet, og oppdraget om å både utdanne og danne elevene.

2.5 Mangfold i klasserommet

Filosofen og litteraturviteren Bakhtin beskriver fellesskap og mangfold som et kor av stemmer, hvor hver stemme har sitt eget særpreg - sin klang, sin valør og sin styrke (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 8). Det er nettopp særpreget hos hver enkelt elev som gjør hver klasse unik, og som sammen utgjør klangen i koret. Korets klang vil endres dersom en elev slutter eller en ny begynner, og det er nettopp dette som gjør lærerens oppgave så kompleks. Mangfold finnes i hvert klasserom, men aldri på samme måte.

Mangfold er et begrep som ofte brukes om elever med innvandringsbakgrunn og de flerspråklige barna. Dette er en forståelse som blir alt for snever, og som kun gjelder et fåtall av elevene. Haug (2021, s. 69) sin definisjon av mangfold samsvarer med den leksikalske definisjonen “stor variasjon” eller “mangesidighet”. Disse variasjonene kan handle om alt fra sosial deltakelse til utvikling og læring. Det kan blant annet innebære elevenes evner, sosiale og fysiske forutsetninger, språk, psykisk helse, interesser, tilpasningsdyktighet, evne til konsentrasjon, modenhet til kulturelle ulikheter. Andresen (2020, s. 152) påpeker at vi kan se på klasserommet som en dynamisk arena, med elever som kan være både engasjerte og ukonsentrerte.

På grunn av at elevene har ulik kompetanse og bakgrunn må læreren være innstilt på at ingen skoletimer blir som planlagt, og være forberedt på å håndtere de situasjonene som oppstår. Haug (2021, s. 71) påpeker at den største utfordringen for lærere i skolen er å møte ulikheten mellom elevene på en konstruktiv måte. En skal møte mangfoldet slik at hver enkelt elev trives, lærer og utvikler seg. Selv om lærerens oppdrag er å fange oppmerksomheten til alle elever og sørge for deres individuelle læring og utvikling, er dette en stor utfordring. Både politiske, etniske og religiøse skillelinjer blir mer synlige ved økt heterogenitet i samfunnet,

noe lærere må håndtere i klasserommet (Andresen, 2020, s. 152). Ulike verdisyn blir satt opp mot hverandre, og dette er noe enhver lærer kan få utfordringer med.

Den flerkulturelle skolen er et begrep som blir brukt på forskjellige måter. Begrepets meningsinnhold kan variere ut ifra synet personen som bruker det har på minoritetsspråklige elever (Hauge, 2016, s. 40). Vi skiller ofte mellom en problemorientert og en ressursorientert tilnærming til den flerkulturelle skolen.

Innenfor den *problemorienterte* tilnærmingen er språklige og kulturelle forskjeller en belastning og et problem. Fokuset er på elevens mangler, og det settes inn ressurser for å minske annerledesheten slik at elevene kan passe bedre inn i skolen slik den er (Hauge, 2016, s. 28). Fremmedhet og annerledeshet kan bryte med egne forventninger, og vil derfor ofte oppfattes som både truende og urovekkende (Salole, 2018, s. 80). På grunn av dette vil man ofte reagere med skepsis og fordommer dersom noen tenker og handler annerledes enn en selv. Dersom man har forutinntatte forestillinger om hvordan noen oppfører seg, tror og tenker, snakker vi om *stereotypier*. Dette kan være både positive og negative antakelser, men mangel på korrigerende og nyansering kan gjøre av vi får et feilaktig bilde av et menneske, en gruppe eller et sted. I denne sammenheng er det også relevant å snakke om *fordommer*, som innebærer forutfattede meninger man gjør seg opp uten å ha ordentlig kjennskap til sak eller person. Meninger og påstander om religion, seksuell legning, nasjonalitet, politisk tilhørighet, kjønn eller hudfarge er eksempler på hva fordommer kan være basert på (Salole, 2018, s. 80).

Den *ressursorienterte* tilnærmingen retter oppmerksomheten mot ressursene og berikelsen ulike kulturer og språk bringer til skolen. Nødvendige endringer gjøres ved skolen, slik at alle elevers bakgrunn og kultur settes på dagsorden. På en ressursorientert skole skal man ikke underkommunisere mangfoldet, men på en positiv måte løfte det frem (Hauge, 2016, s. 30).

I dag blir begrepet *den flerkulturelle skole* oftest brukt for å beskrive en skole der det går minoritetsspråklige elever (Hauge, 2016, s. 15). Innenfor diskursen om pedagogiske tilnærminger til den flerkulturelle skole finner vi den felleskulturelle tilnærmingen. Hauge beskriver det felleskulturelle perspektivet som et ressursorientert perspektiv, og oppsummerer det med denne setningen: “Vi skaper noe *nytt og felles* som inkluderer og bygger på mangfoldet i elevgruppen” (Hauge, 2016, s. 15). Med fokus på inkludering og fellesskap er det sentralt å unngå kategorisering. Terminologi som skiller mellom “oss” og “de andre” skaper nettopp kategorisering, og er et stort hinder for inkludering (Hauge, 2016, s. 31). Dette

er avgjørende for å utvikle inkluderende, likebehandlende og antirasistiske perspektiver i det mangfoldige klasserom, og handler i stor grad om normbevissthet. Ifølge Røthing (2017) dreier normbevissthet seg om å utfordre normer som bidrar til diskriminering, ekskludering og andregjøring, samt normer som hindrer mangfold og en trygg identitetsutvikling. Dette innebærer blant annet å snakke på en måte som ikke holder fast ved gamle vaner rundt for eksempel kjønnsroller eller minoriteter. Normbevissthet er en viktig komponent i å sikre et trygt klasserom og et godt psykososialt miljø for elevene.

Iversen (2014, s. 62) poengterer i sin bok *Uenighetsfellesskapet* at vi kan se på skolen som en øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse. Her møtes et mangfold av elever, og det kan oppstå uenighet og motstridende meninger som kan oppleves ubehagelig. Det kan også være utfordrende å vite hvilken rolle man skal innta i debatter og diskusjoner i klasserommet. Videre påpeker Iversen (2014, s. 62) at dersom læreren klarer å skape en trygg arena, vil elevene få mulighet til å utforske sine egne og andres meninger, innenfor en ramme av læring og utvikling.

2.6 Skjønnsvurdering: elev-, situasjons- og systemfaktor

Som lærer møter man konstant både uforutsette og forutsette situasjoner i undervisning. I møte med det sammensatte klasserommet må læreren være fleksibel, og ta gode skjønsmessige vurderinger ut ifra handlingsrommet de har i den gitte konteksten. I dette delkapittelet skal vi se nærmere på hva bruk av skjønn i klasserommet innebærer, for så å redegjøre for tre ulike faktorer som kan føre til at lærere gjør en skjønnsvurdering om å velge bort undervisning (Andresen, 2020, s. 154). Læreren må blant annet ta hensyn til elevsammensetningen og passe på at ingen elever føler seg støtt eller hengt ut av måten et tema blir lagt frem (elevfaktor). For å kunne skape gode dialoger og diskusjoner, må læreren evne å opprettholde en viss ro og konsentrasjon i klasserommet (situasjonsfaktor). Til slutt ser vi på viktigheten av at læreren finner balansen mellom de overordnede målene i skolen og de konkrete kompetansemålene (systemfaktor).

Andresen ser i sin avhandling på hvordan man kan forstå lærerens bruk av skjønn, samt hvordan dette blir muliggjort og begrenset av institusjonelle forhold. Dette er noe som særlig gjør seg gjeldende når det kommer til undervisning om kontroversielle tema, hvor ulike hensyn må veies mot hverandre (Andresen, 2021, s. 13), og er like relevant når det kommer til

ubehagelige tema. Slik undervisning krever mye av lærerens skjønnsvurdering på grunn av at det blant annet kan være vanskelig å forutse hva som skaper uenighet, og hvordan elevene reagerer på ulike tema (Andresen, 2021, s. 5).

Skjønn kan defineres som den kapasiteten og forpliktelsen man har for å avgjøre hva som er en passende handling innenfor et handlingsrom (Boote, 2006, s. 462, sitert i Andresen, 2020, s. 152). Det å utøve skjønn handler med andre ord om å velge mellom ulike handlinger og håndteringer i en konkret situasjon. En lærers utøvelse av skjønn inkluderer ofte både personlig og profesjonelt skjønn. Andresen (2020, s. 158-160) påpeker at det er ulike faktorer som kan påvirke lærerens bruk av skjønn i valg om hva og hvordan de underviser, nemlig *elevfaktorer*, *situasjonsfaktorer* og *systemfaktorer*. Disse tre faktorene kan føre til at lærere gjør en skjønnsvurdering om å velge bort undervisning som kan skape ubehag for læreren.

Det første Andresen påpeker at læreren må ta hensyn til er *elevfaktorer*. Dette innebærer kontekstuelle faktorer, som relasjonen læreren har til de ulike elevene eller særskilte kjennetegn ved de ulike elevene. Andresen (2021, s. 48) skriver videre at hvilke temaer som oppleves kontroversielle, i stor grad vil variere ut ifra elevsammensetningen, i tillegg til at lærerens håndtering av situasjonene vil variere ut ifra relasjonen til elevene. Her ser vi igjen viktigheten av relasjonskompetanse. Det er også viktig at undervisningen blir tilpasset elevene som sitter i klasserommet når det kommer til deres individuelle forskjeller basert på sosioøkonomisk, etnisk eller religiøs bakgrunn, familieforhold og deres psykiske helse. Andresen (2020, s. 158) finner at lærere ofte bruker skjønn når de legger frem temaer som de antar noen elever vil reagere på. Dette kan være fordi elevene kan oppleve temaene som kontroversielle, eller reagere fordi de er personlige for dem. Hun påpeker viktigheten av at alle elevene skal være en del av fellesskapet, og at ingen skal føle seg støtt av hvordan et tema blir fremstilt (Andresen, 2021, s. 48).

Situasjonsfaktorer omhandler omgivelsene rundt læreren, alt fra selve klasseromssituasjonen til hvordan den påvirker lærerens håndtering og undervisningsform. For det første er det viktig at læreren tar hensyn til støy og uro i klasserommet (Andresen, 2020, s. 159). Hun poengterer at undervisning og klasseromssituasjoner i samme elevgruppe med samme lærer kan vise seg å bli svært ulike. I observasjonene til Andresen var elevene i noen timer både rolige, oppmerksomme og konsentrerte, mens de kunne være slitne, ukonsentrerte og opptatt av helt andre ting enn lærerens budskap i andre undervisningsøkter. Dersom læreren opplever klassen som urolig, påvirker dette hvilken undervisning som vektlegges. Andresen (2020, s.

159) påpeker at lærerne hun observerte sjelden tok opp kontroversielle temaer, og at det ble oppmuntret lite til diskusjoner i klasserom som opplevdes urolige. Dette fordi det å skape en agonistisk diskusjon forutsetter at lærerne kjenner på kontroll som klasseleder. Andresen beskriver en slik diskusjon med disse ordene: “I motsetning til en antagonistisk diskusjon, hvor partene er fiender, er deltagerne i en agonistisk diskusjon enige om å være uenige” (2020, s. 153). Det kommer tydelig frem gjennom disse observasjonene hvor mye situasjonen i klasserommet har å si for læreren sine valg av både tema og undervisningsmetode. Blant annet vil ukonsentrerte elever eller klasser som bråker, reduserer lærerens vilje til å gi fra seg kontrollen. Andresen poengterer at det er avgjørende for undervisningen at læreren og elevene utarbeider noen felles spilleregler, og at alle holder seg til temaet. Men selv om et agonistisk fellesskap krever kontroll og disiplin, er det også viktig at læreren har en vilje til å gi slipp og åpne opp for det uventede (Andresen, 2021, s. 48). Dersom læreren mestrer balansen mellom kontroll og åpenhet kan det føre til mange læringsfylte situasjoner for elevene i klasserommet.

Den siste faktoren Andresen (2020, s. 160) drar frem er *systemfaktorer*. Dette innebærer karakteristikk ved institusjonen eller systemet som påvirker lærerens skjønnsbruk. Det kan være alt fra læreplaner, vurderinger, arbeidskulturen ved skolen, til forventninger fra kollegaer og elever, innenfor de rammene som foreligger. I hovedsak er det for lite tid og for mye fagstoff som blir dratt frem. Lærerne har få timer i uken hvor de skal gjennomgå mye pensum, og dette påvirker både hvilke tema de fokuserer på, samt hvor dypt de dykker inn i temaene. Kontroversielle tema, og tema som fører til fruktbare diskusjoner, krever god tid i klasserommet. Det ender ofte opp med at læreren prioriterer målet om at elevene skal stå på eksamen, elevforberedelser og kompetansemål fremfor det mer langsiktige målet om gode samfunnsborgere og dannelsesidealet (Andresen, 2021, s. 48).

Som en oppsummering vil vi påpeke at resultatet av disse ulike faktorene ofte blir at lærere unngår de mest krevende temaene. Selv om de gjerne ønsker å ta tak i tematikkene, og ser verdien for å oppnå danning og kritisk refleksjon, strekker ofte ikke tiden til (Andresen, 2021, s. 6).

3 Metode

Formålet med masteroppgaven er å finne ut hvilke tema lærere opplever som ubehagelige i samfunnsfagundervisning, samt hvordan de håndterer denne typen tema. Vi skal blant annet se nærmere på om det finnes tema lærere forsøker å unngå for å slippe unna ubehaget, og om det i det hele tatt er mulig å forberede seg på slike tema og situasjoner.

I arbeidet med masteroppgaven er det flere viktige valg og avgjørelser som har blitt tatt, og det er ikke bare viktig å forklare hva man har forsket på, men også *hvordan* man har forsket. For å kunne besvare oppgavens problemstilling, vil vi i dette kapittelet beskrive og begrunne våre metodiske valg både i forberedelsen, gjennomføringen og analysen av empirien. Først vil vi presentere og begrunne forskningsdesignet vårt og gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter redegjør vi for kvalitativt intervju som metode, og kommer inn på både utvalgsstrategi og selve gjennomføringen av intervjuene. Videre tar vi for oss analyseprosessen, og hvordan vi gikk frem i utarbeiding av koder. Kapittelet avsluttes med å drøfte forskningskvaliteten og etiske overveielser.

3.1 Forskningsdesign

I begynnelsen av forskningsprosessen ble det utformet et forskningsdesign. Dette innebar å lage en plan for undersøkelsen, og finne ut hvordan den skulle gjennomføres. Et godt forskningsdesign kjennetegnes blant annet ved at det er en klar sammenheng mellom problemstilling og metode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 25-26). Vi fant det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming, ettersom vi ønsker å få innsikt i lærernes tankeverden.

Innenfor den kvalitative forskningstilnærmingen finner vi fenomenologiske studier. Fenomenologi er et begrep som kan beskrive informantenes livsverden og egne perspektiver, og ut fra dette skape en forståelse for et bestemt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). Vi ser på *ubehagelige tema* i samfunnsfag som et fenomen, og oppgaven har dermed et fenomenologisk perspektiv.

Videre plasseres vårt vitenskapsteoretiske ståsted innenfor *konstruktivismen*. Kant er en sentral filosof innenfor denne teorien, og han mente at mennesker aldri med sikkerhet kan si hva eller hvordan det man forsker på virkelig er (Postholm & Jacobsen, 2018a, s. 49). Det

som kan bli sagt noe om er hvordan vi *oppfatter* fenomenet, men det kan være vanskelig å si om en oppfatning av virkeligheten er sann eller usann. Dersom flere mennesker deler den samme oppfatningen, kan det likevel være mulig å få frem en god beskrivelse av deres virkelighetsoppfatning. På den måten kan kunnskap bli konstruert gjennom dialog mellom informant og forsker, som gir opphav til sosialkonstruktivisme. Vi kan dermed se på kunnskap som noe som stadig er i endring og fornyelse, ettersom oppfatninger endres etter hvert som ny kunnskap kommer til (Postholm & Jacobsen, 2018a, s. 49). Vi vil poengtere at denne forskningen bare vil komme frem til kunnskap som deles av et utvalg samfunnsfaglærere. Vår forskning vil dermed være en konstruksjon av hvordan informantene våre oppfatter virkeligheten, og vår tolkning av dette - ikke virkeligheten i seg selv.

Funnene gjenspeiler hver enkelt lærers personlige tanker og følelser. Ettersom opplevelsen av ubehag kan variere fra person til person, vil det ikke være grunnlag for bastante konklusjoner. Vi finner det ikke hensiktsmessig å gjøre en komparasjon av intervjuene, men derimot behandle dem som enkeltstående stemmer.

3.2 Kvalitativt intervju

Intervjuet gir oss tilgang til menneskers livsverden gjennom deres tanker, forestillinger og erfaringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Med tanke på vårt fenomenologiske perspektiv anser vi det kvalitative intervjuet som en hensiktsmessig metode for å samle empiri. Denne metoden er egnet når temaet skal forstås ut ifra informantenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). Våre tanker rundt hva vi ønsker å finne ut og måten vi ønsker å gjøre det på, kan beskrives med dette utdraget:

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg med å forstå (Spradley, 1979, s. 34, sitert i Kvale & Brinkmann, 2021, s. 157).

For å oppnå dette på best mulig måte gjennomførte vi individuelle intervju, ettersom vi ønsket å komme nært inn på hver enkelt informant. Informanten trekkes ut av en sosial sammenheng, og kan dermed lettere svare åpenhert og ærlig ved individuelle intervju (Postholm & Jacobsen, 2018b, s. 65). Vi gjennomførte semistrukturerte intervju, hvor de overordnede spørsmålene var formulert på forhånd, men rekkefølgen og måten de ble stilt på kunne variere fra intervju til intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Dermed hadde vi muligheten til å stille

ulike oppfølgingsspørsmål, samt følge interessante retninger, alt etter hva som ble sagt i intervjuene. Før gjennomføringen av intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide. Intervjuguiden inneholder 16 overordnede spørsmål, i tillegg til noen foreslåtte oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 1). Her var vi bevisst på måten vi formulerte spørsmålene og hvilke ordvalg vi gjorde, ettersom dette ville være avgjørende for hvilke svar vi kom til å få.

3.2.1 Utvalgsstrategi

Deltakerne i oppgaven vår ble rekruttert ved en blanding av bekvemmelighetsutvalg og snøballutvelgelse. Vi har tidligere hørt at flere studenter har slitt med å finne informanter til intervju, og var forberedt på at dette også kunne bli et problem for oss. På grunn av dette startet vi å sende ut e-poster og ringe tidlig.

Vi startet søket av informanter gjennom lærere vi hadde tilgjengelig; tidligere praksislærere, lærere fra egen skolegang eller rektor ved ulike skoler. Disse personene ga oss tips om andre vi kunne spørre videre, og snøballen begynte dermed å rulle. Et slikt utvalg kan bli mindre målrettet (Høgheim, 2020, s. 157), men på grunn av at studien vår har som hensikt å undersøke hvordan *et utvalg* samfunnsfaglærere opplever og håndterer temaet, ser vi ikke på denne utvalgsstrategien som et problem. Kriteriene for å delta i undersøkelsen er at informantene har erfaring med å undervise som faglærer i samfunnsfag på 5-10. trinn.

Flere ganger viste det seg å ta lang tid før vi fikk svar på henvendelsene våre. Dette gjorde kommunikasjonen krevende. Ved noen tilfeller fikk vi raske svar, og informantene kunne tidlig bekrefte at de ville delta i undersøkelsen. Blant annet satte rektoren ved en skole oss i kontakt med lærere som oppfylte kriteriene våre, noe som var veldig hjelpsomt.

Snøballmetoden viste seg å være avgjørende for at vi fikk nok informanter, da det var utfordrende å rekruttere nok deltakere gjennom direkte kontakt eller gjennom portvakter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42).

En metodisk utfordring med denne metoden er dersom alle deltakerne blir rekruttert av den samme "snøballen". Da vil det være fare for at informantene har like erfaringer og synspunkt, og man kan gå glipp av variasjoner i gruppa. For å utelukke dette var vi bevisst på å la flere snøballer rulle samtidig, og rekruttert deltakerne fra ulike nettverk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43).

Vi hadde en ambisjon om å gjennomføre 6-8 intervju. Dette virket realistisk med tanke på omfang, tidsrom og at vi er to studenter i prosjektet. Vi fikk bekreftet sju intervju, men en informant valgte å trekke seg fra undersøkelsen. Det sjette intervjuet vi gjennomførte viste seg i etterkant å falle utenfor kriteriene vi hadde satt for å delta i undersøkelsen. Vi tok en beslutning om å ikke benytte oss av datamaterialet fra dette intervjuet av to årsaker. For det første falt informanten som nevnt utenfor kriteriene vi hadde satt. For det andre tok vi en vurdering av det samlede datamaterialet fra de øvrige fem intervjuene etter transkripsjon og analyse av disse. Datamaterialet fra disse intervjuene ga oss grundige beskrivelser av lærernes erfaringer og tanker om tematikken. Vår vurdering, i samråd med veileder, var at disse fem intervjuene ga oss tilstrekkelig datamateriale for å besvare problemstillingen vår, og at det ikke var hensiktsmessig å gjennomføre ytterligere intervju. Vi vil presisere at dersom de fem intervjuene hadde vist seg å ikke gi oss nok datamateriale å arbeide ut ifra, ville vi naturligvis arbeidet for å finne flere informanter.

Utvalgsstrategien vår ble ikke påvirket av den geografiske spredningen til informantene, da det i utgangspunktet ikke var av betydning for forskningen vår hvor lærerne kom fra. Likevel erfarte vi at stedet lærerne underviser på kan påvirke hvilke tema som blir dratt frem som ubehagelige, noe vi ser tydelig da to av informantene kommer fra samme område. Lokalsamfunnets erfaring knyttet til en hendelse på et sted, gjør at dette også påvirker læringsmiljøet, og av ulike grunner gjør temaet ubehagelig å prate om.

I tabell 1 blir informantene presentert etter hvor mye erfaring de har i yrket. For å bevare anonymiteten deres har de blitt gitt pseudonymer. Samtidig vil det å bruke pseudonymer på informantene gi analysedelen bedre flyt enn å bruke nummerering.

3.2.2 Presentasjon av informanter

Tabell 1:

Informant 1: Sissel	Informant 2: Håkon
Undervist i samfunnsfag: 2-4 år	Undervist i samfunnsfag: 2-4 år
Erfaring i læreryrket: 2-4 år	Erfaring i læreryrket: 2-4 år

Informant 3: Frida	Informant 4: Trond	Informant 5: Kristin
Undervist i samfunnsfag: 5-10 år	Undervist i samfunnsfag: 5-10 år	Undervist i samfunnsfag: mer enn 20 år
Erfaring i læreryrket: mer enn 20 år	Erfaring i læreryrket: mer enn 20 år	Erfaring i læreryrket: mer enn 20 år

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Før gjennomføringen av intervjuene gjennomførte vi flere pilotintervju for å forberede oss på best mulig måte. Disse ble gjennomført på medstudenter som har kompetanse i samfunnsfag. Det første pilotintervjuet ble gjennomført fysisk, men på grunn av at alle intervjuene skulle foregå digitalt, fant vi det hensiktsmessig å gjennomføre resten av pilotintervjuene på denne måten. Dette for å få en mest mulig reell øvingssituasjon. Pilotintervjuene hjalp oss med å avgjøre hvilke roller vi skulle ha i intervjusituasjonen. På denne måten fikk begge to kjenne på en trygghet før selve intervjuene, og vi visste hvordan vi skulle forholde oss til både hverandre og informanten. I tillegg ble vi bevisst på hvilke formuleringer og spørsmål som var hensiktsmessige for å finne svar på problemstillingen vår, samt hva som eventuelt kunne endres på. Vi fikk tips om hvilke formuleringer som var uklare, og vi gjorde noen små justeringer for å gjøre spørsmålene klare og tydelige. Vi sjekket også at både lydopptakeren og datamaskinen fungerte som det skulle.

En konkret endring vi gjorde etter pilotintervjuene var å fjerne to spørsmål som omhandlet kritisk tenkning fra intervjuguiden. Da vi leste teori om tematikken i forkant av intervjuene ble kritisk tenkning ofte trukket frem som et sentralt begrep, og vi ønsket å høre hvilke meninger informantene hadde om dette. Vi fant likevel ut at disse spørsmålene kunne signalisere en forventning om at begrepet skulle bli nevnt, og dermed virke ledende. Dette strider mot ønsket vårt om åpne spørsmål som ikke lukker for hva informanten selv ønsket å dele, og vi valgte derfor å fjerne disse spørsmålene.

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) og et samtykkeskjema (se vedlegg 3). Dette var for å gjøre informantene tryggere i intervjusituasjonen, og at de skulle vite hva som ventet dem. Alle de seks intervjuene vi gjennomførte ble gjort på Zoom eller Teams. Vi fant dette mest hensiktsmessig både på grunn av koronapandemien, men også at vi dermed kunne spørre lærere fra ulike steder i landet og lettere finne informanter. Før vi startet på selve intervjuet, hadde vi en kort uformell samtale for å gjøre informanten tryggere i situasjonen. Vi brukte kamera i alle intervjuene, noe vi følte var nødvendig for å få en så god kontakt som mulig. Alle informantene hadde også på kamera under intervjuene, selv om dette ikke var et krav.

I gjennomføringen av intervjuene brukte vi en lydopptaker for å sikre pålitelighet i etterarbeidet, samtidig som det gjorde det lettere å være til stede i selve samtalen. Det at vi er to om denne oppgaven, gjorde at vi måtte bli enige om hvilke roller vi skulle ha under intervjusituasjonen. En av oss tok på seg rollen med å føre samtalen og ha hovedansvaret for å stille spørsmålene fra intervjuguiden. Den andre tok notater og lyttet aktivt for å eventuelt kunne stille oppfølgingsspørsmål og få med seg nyttige detaljer som kroppsspråk, stemningsskifter og egne assosiasjoner til det som ble sagt av informanten. Det kan være krevende å notere og få med seg viktige detaljer samtidig som man skal lytte og stille relevante spørsmål, og vi så derfor på det som en stor fordel å være to om dette. Denne måten å gjennomføre intervjuene på gjorde at den som førte samtalen fikk mulighet til å være ordentlig til stede i situasjonen. Vi lyttet til informantene, og la opp til at de skulle styre samtalen mest mulig. Det å ikke avbryte informantene var viktig for oss, og vi ønsket å la dem fortelle fritt om erfaringene sine. Likevel informerte vi dem i forkant om at dersom samtalen gled langt unna relevant tematikk, ville vi bli nødt til å bryte inn og endre retning på samtalen. Dette ble kun nødvendig et par ganger, og vi fant fort tilbake til temaet.

3.3 Analyseprosessen

Innledningsvis til dette delkapitlet ønsker vi å poengtere at vi har sett på selve analysen som en lærerik prosess. Vi syntes det var utfordrende at vi ikke visste nøyaktig hvordan vi skulle gå frem, eller hvordan vi skulle analysere datamaterialet på best mulig måte. Vi kan gjerne si at vi savnet en slags “oppskrift”, eller i det minste en bekreftelse på at fremgangsmåten vår ville føre oss i riktig retning. Vi slo oss likevel til ro med at selv om man skal kunne hente inspirasjon fra andres arbeid, så vil det være positivt å lage sitt eget analytiske system, så

lenge det lar seg gjøre innenfor etablerte termer (Høgheim, 2020, s. 215). Vi fant etter hvert frem til vår egen vei, som har fungert godt til vår oppgave og til å analysere våre data. Det å velge en fremgangsmåte som passer for vårt design, være ærlig om hvordan vi har jobbet, samt være konsekvent i arbeidet er viktige faktorer (Høgheim, 2020, s. 215). Dette er noe vi har hatt fokus på gjennom hele analysen, som til slutt ble en lærerik og spennende prosess.

Vi har brukt en induktiv analysemetode. Kodene vi benytter oss av er hentet fra datamaterialet vårt, i motsetning til deduktiv metode hvor disse er forhåndsdefinerte. Det å arbeide induktivt kan beskrives som å ta utgangspunkt i de situasjonelle betingelsene, og en slik tilnærming i sin ytterste form betyr at forskeren “går ut i feltet med et helt åpent sinn”. På grunn av at vi ønsket at datamaterialet og informantene skulle tale for seg, og dermed legge våre individuelle teorier til side, kan vi se på oppgaven vår som en “grounded theory”-studie (Postholm & Jacobsen, 2018b, s. 40).

Tidlig i prosessen vurderte vi å benytte oss av en abduktiv analysemetode, som er en kombinasjon mellom induktiv og deduktiv metode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Grunnen til at vi ikke gjennomførte det på den måten, var at vi ikke ønsket at funnene skulle påvirkes av de forhåndsdefinerte kodene. Det var ikke ønskelig å sette informantene sine refleksjoner i “bås”. Dermed falt valget på den induktive metoden.

Det første steget i analysen var å transkribere alle lydfilene fra intervjuene. Dette gjorde vi så fort som mulig etter hvert intervju. På grunn av at vi er to, måtte vi bli enige om hvordan vi skulle transkribere, slik at dette ble gjort på samme måte. Vi ble derfor enige om at unødvendige småord skulle lukes bort, med mindre de hadde en relevant betydning. Vi ble også enige om å transkribere alt til bokmål, til tross for ulike dialekter i intervjuene. Da vi var blitt enige om det praktiske i forkant, delte vi hvert intervju i to og transkriberte halvparten hver. Etter at vi hadde fullført transkriberingen inn i samme dokument, hørte vi gjennom lydopptakene hver for oss, samtidig som vi leste over hele intervjuet for å sjekke at vi var samkjørte i oppfatningen av hva informantene hadde sagt, samt tolket dette likt. Dette hjalp oss også med å få en oppfatning av helheten i hvert intervju. Vi noterte ned interessante tanker og observasjoner underveis, og diskuterte sammen i etterkant.

Vi leste gjennom datamaterialet flere ganger og med ulikt fokus før vi startet med koding og klassifisering. Det første vi gjorde var å lese gjennom alle transkripsjonene av intervjuene for å få et helhetsinntrykk. Deretter leste vi gjennom og tok notater samtidig, noe som gjorde oss

oppmerksomme på flere detaljer. Dette gjorde det lettere for oss å planlegge koding og klassifisering av datamaterialet i neste gjennomlesning. I tillegg til dette hørte vi også gjennom opptakene av intervjuene flere ganger, for å forsøke å hente ut så mye relevant informasjon som mulig, samt forkaste data vi ikke hadde bruk for. Denne fasen omhandlet også en datareduksjon, hvor vi begrenset datamengden ved å fjerne data som var irrelevant for problemstillingen og oppgavens tematikk (Larsen, 2017, s. 114).

Ved å bruke koding som analysemetode ble vi godt kjent med datamaterialet vårt. Gleiss & Sæther (2021, s. 174) forklarer koding som det å dele opp intervjuene i mindre enheter, for så å gi enhetene en kode. Dette kan være alt fra et ord til en setning, så lenge den forklarer en bestemt del av materialet vårt. I den første inndelingen brukte vi spørsmålene fra intervjuguiden som en struktur. Vi fant det hensiktsmessig å starte her, på grunn av det ga en mulighet til å luke ut data uten relevans for oppgaven, samtidig som vi startet på systematiseringen. Vi fikk også en større oversikt over hva de ulike informantene hadde svart på de ulike spørsmålene, og det ble lettere å kunne utarbeide empirinære og tematiske koder.

Neste steg var å bruke de tre forskningsspørsmålene som utgangspunkt for en ny oversikt (se tabell 2). I denne delen av analysen ble det brukt forklarende koder som ga uttrykk for vår forklaring av de forholdene som er eksplisitt omtalt i teksten (Grønmo, 2016, sitert i Larsen, 2017, s. 115).

Tabellen som blir benyttet videre i oppgaven inneholder tre kolonner, hvor den første inneholder direkte sitat fra informantene. Den neste kolonnen viser en empirinær koding som er basert på informantenes svar. På grunn av at vi benyttet oss av en induktiv forskningsmetode, og dermed ikke utarbeidet koder på forhånd, var neste steg å utarbeide tematiske koder. Disse ble utarbeidet gjennom relevant teori og forskning som kunne påpeke sentrale faktorer fra datamaterialet vårt, og finnes i den siste kolonnen (se tabell 2).

Dette var en spennende måte å arbeide på, og det faktum at datamaterialet vårt ble tolket uten påvirkning fra forhåndsdefinerte koder gjorde at vi aktivt benyttet oss av funnene våre. På denne måten fikk vi også god øvelse i å sette ord på hva informantene faktisk mener og sier noe om. Gjennom å utarbeide koder og analysere datamaterialet fikk vi sett ting mer i sammenheng, og opplevde å få en større oversikt over helheten. Tabellens inndeling er vanlig å bruke i forbindelse med abduktive analysemetoder, men den kan også brukes på en induktiv måte, slik det er blitt gjort i denne oppgaven.

Datamaterialet er sortert etter fire koder. En av kodene som ble utarbeidet er *ubehagelige tema*, som samler de eksemplene fra datamaterialet hvor ubehaget kommer som følge av et bestemt tema. Vi kobler også datamaterialet vårt opp mot Andresen (2020) sine tre faktorer, nemlig *elev-*, *situasjons* – og *systemfaktorer*. De gjør seg gjeldende som relevant teori og er gjennomgående i oppgaven, og utgjør dermed hver sin kode. Ofte vil disse tematiske kodene gli over i hverandre, men denne oversikten ble laget for ordens skyld. Det er disse fire kodene, som nærmere bestemt innebærer hva som er *årsaken* til at ubehaget meldte seg, som er utgangspunktet for vår analyse. Likevel vil vi presisere at i analyse- og diskusjonskapittelet vårt presenteres også andre begreper som er viktige for analysen, selv om de ikke fungerer som koder. Dette vil naturligvis bli drøftet og sett nærmere på i kapittel 4.

Tabellen viser eksempler på hvordan vi gikk frem i utarbeidingen av de fire kodene.

Tabell 2:

Utdrag fra intervju	Empirinær koding	Tematisk koding
<p>Kristin: Når det [klimakrisen] er så ille – hva kan vi da gjøre? Og da kjenner jeg at jeg blir litt sånn, ja hva kan vi da gjøre? Også må du skynde deg å prøve å få dreid det om på at “jada, vi kan gjøre” (pause). Ja, men hva?</p>	<p>Læreren kjenner på et ubehag knyttet til undervisning om klimakrisen.</p> <p>Hun er usikker på hvordan hun kan undervise om temaet da klimakrisen allerede er så omfattende, og ønsker ikke å ta motet fra elevene.</p>	<p>Ubehagelig tema</p>
<p>Frida: [Ubehagelige tema] er et problem som kan forsterkes nå med det flerkulturelle Norge [...]. Særlig i forhold til religion, for jeg har undervist i RLE, og tenkt at av og til hvis det sitter en muslim i klasserommet [...], så tar jeg meg selv i det noen ganger at “oi, nå må jeg være mer nøytral”, eller passe på at det ikke blir fordømmende, eller sanne ting da.</p> <p>[...] Det kan fort bli sånn “vi” og “dem”, og det er veldig skummelt.</p>	<p>Læreren mener at det lettere kan oppstå ubehagelige situasjoner i et flerkulturelt klasserom. Viktig å passe på hva man sier/hvordan man sier det.</p>	<p>Elevfaktor</p>

<p>Sissel: Det kan være ubehagelig når elevene ikke tar undervisningssituasjonen på alvor.</p> <p>Jeg føler at de forsøker å vippe meg litt av pinnen ved å være såpass useriøse at de slipper å delta i undervisningssituasjonen som jeg har lagt opp til.</p>	<p>Læreren blir påvirket av elevenes oppførsel. Støy og uro.</p>	<p>Situasjonsfaktor</p>
<p>Håkon: Der mitt forarbeid ikke har vært godt nok til et opplegg [...] fordi tida strekker rett og slett ikke til.</p>	<p>Læreren kjenner på mangel på tid og at det er utfordrende å få oversikt over mye fagstoff.</p>	<p>Systemfaktor</p>

Problemstillingen (se kap. 1.3) blir brukt som utgangspunkt for analysen, og forskningsspørsmålene vil bli drøftet gjennomgående i analysedelen. Vi ønsker å strukturere analyse- og diskusjonskapittelet ved å presentere empiri parallelt med tolkning og diskusjon av de ulike funnene. Når oppgaven til slutt skal avrundes, vil vi svare på den overordnede problemstillingen.

3.4 Forskningskvalitet

Når man skal vurdere kvaliteten på et forskningsarbeid er reliabilitet og validitet sentrale begreper. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) handler reliabilitet om forskningsprosessens kvalitet og i hvilken grad undersøkelsen er troverdig. Forskningens validitet dreier seg om relevans og gyldighet, samt hvorvidt metoden undersøker det den er ment å undersøke. I kvalitative studier handler validitet mer konkret om bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi (Larsen, 2017, s. 93). Videre påpeker Larsen viktigheten av at vurderinger om både validitet og reliabilitet gjøres gjennom hele forskningsprosessen. Blant annet når det kommer til valg av metode, selve gjennomføringen av intervjuene, transkripsjon og analyse av datamateriale.

3.4.1 Reliabilitet

Det er viktig å ha en kritisk gjennomgang av datamaterialet på ulike tidspunkt i forskningsprosessen, for å styrke oppgavens reliabilitet. Først og fremst skal spørsmålene som stilles i intervjuene være klare, tydelige og forståelige, samtidig som de ikke skal være ledende (Larsen, 2017, s. 95). Spørsmålene skal også åpne opp for at informantene skal kunne fortelle om deres egne observasjoner, erfaringer og kunnskaper (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Dette var i fokus når intervjuguiden ble utarbeidet. Vi var også bevisst på å bruke et dagligdags språk. Dette for å sikre at spørsmålene som ble stilt var forståelige for informantene, og å unngå unødvendige variasjoner i begrepsforståelse. I intervjuene ble *ubehag* og *ubehagelig* brukt som sentrale begreper. For å forberede og informere informantene om vår forståelse av disse begrepene, ble det sendt et informasjonsskriv i forkant (se vedlegg 2). Det er viktig å påpeke at ulike personer opplever følelser knyttet til ubehag på forskjellige måter, og hvordan de tolker begrepene kan dermed variere. Vi finner at ubehaget er et svært mangfoldig felt, og hvor sterkt lærerne kjenner på ubehaget varierer. I tillegg vil vi påpeke at det er vår tolkning av lærernes erfaringer som kommer frem i oppgaven, noe som kan påvirke betydningen av svarene. På grunn av dette kan vi ikke trekke for bastante konklusjoner ettersom det kan foreligge tolkningsforskjeller mellom oss og informantene. Som vi har vært inne på tidligere, ble det gjennomført pilotintervju i forkant av intervjuene. Dette ga en gyllen mulighet til å få tilbakemeldinger på om spørsmålene var formulert på en forståelig måte. Etter pilotintervjuene ble flere formuleringer endret, i tillegg til at noen spørsmål som ikke støttet våre metodiske valg ble fjernet (se kap. 3.2.3).

Videre i prosessen med databehandlingen var det viktig at transkripsjonen foregikk på en nøyaktig måte (Larsen, 2017, s. 95). I transkriberingen ble det jobbet systematisk og etterrettelig, og vi kontrollerte hverandres arbeid. På grunn av at unødvendige småord ble lukket bort, samt at alt ble skrevet om til bokmål, kan dette kanskje av noen oppfattes som unøyaktig. Vi vil argumentere for at vi fant det formålstjenlig å gjøre transkripsjonen slik, ettersom vi vurderte disse detaljene som irrelevante for funnene våre. For å gjennomføre transkriberingen på en mest mulig systematisk måte, ble vi tidlig enige om hvordan dette skulle gjøres. Først og fremst ble hvert intervju transkribert snarest mulig. Dette var både for å holde orden på datamaterialet, slik at det for eksempel ikke ble blandet sammen hvem som hadde sagt hva. Samtidig var intervjuet fortsatt ferskt i minne, og vi anså det som lettere å huske stemmeleiet og eventuelle ansiktsuttrykk som kunne påvirke tolkningen.

I arbeidet med dataanalysen og koding av tekst er det også viktig å være kritisk i gjennomgangen av datamaterialet (Larsen, 2017, s. 95). I dette arbeidet anses det som en styrke å være to. I begynnelsen jobbet vi med datamaterialet hver for oss, før vi satte oss sammen og kontrollerte tolkningene og skapte en felles forståelse. Larsen påpeker videre at reliabiliteten ofte blir høyere jo flere som gjennomfører samme oppgave, og at det kan være en klar fordel at flere forskere gjør den samme transkripsjonen og kodingsprosessen. Likevel er det viktig å poengtere at dette også kan være en utfordring, dersom funnene blir tolket ulikt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 211). Til tross for dette, føler vi selv at dette ikke har vært et problem, snarere en fordel. Dersom det har oppstått uenigheter i tolkningene våre, har vi hatt mulighet til å diskutere dette med hverandre, for så å skape en felles forståelse. Dette har resultert i en grundigere gjennomgang av datamaterialet, og at tolkningene har blitt enda grundigere drøftet og gjennomtenkt. Likevel er det viktig å huske på at det foreligger en annengrads fortolking, hvor vi tolker det informanten allerede har tolket på sin måte. Dersom informanten ikke opplever samsvar mellom hva vi og hen selv har tolket, kan dette føles som et overtramp. For å unngå dette, vil det hele tiden bli informert når det blir skrevet om informantenes, eller vår egen forståelse og egne uttalelser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186).

3.4.2 Validitet

Et intervju handler mye om i hvilken grad man faktisk undersøker det man skal undersøke (Larsen, 2017, s. 93). Dersom man klarer å samle inn data som er relevant for problemstillingen, vil konklusjonene naturligvis bli mer valide. For å styrke validiteten ble det opparbeidet gode forkunnskaper om oppgavens tematikk. I tillegg er det å utarbeide en god intervjuguide viktig for å sikre at de samme overordnede spørsmålene blir stilt til hver informant. Det var viktig for oss at dette ble gjort ordentlig, slik at oppgavens slutninger blir valide.

Kombinasjonen av struktur og åpenhet som ligger i det semistrukturerte intervjuet, kan anses som både en styrke og en svakhet for oppgavens validitet. På den ene siden kan man se på denne variasjonen mellom hvordan intervjuene utspiller seg som en svakhet, ettersom rekkefølgen og formuleringen på spørsmålene kan påvirke informantenes svar. På den andre siden krever vår problemstilling at informantene selv forteller om sine egne erfaringer. Muligheten til å la samtalen flyte ser vi som en fordel for å komme inn på nettopp det som undersøkes. Det faktum at det er mulig å stille oppfølgingsspørsmål og utdypende spørsmål

for å få mer utfyllende svar er også noe som gir ekstra gode muligheter til å unngå uklarheter. På grunn av at både informant og intervjuer kan snakke fritt og be om oppklaring for å unngå misforståelser, sikrer man også god validitet i intervjuet (Larsen, 2017, s. 29).

Datainnsamlingen er gjort fra et begrenset antall informanter. Dette kan reise spørsmål om generaliserbarhet og forskningens relevans for andre. Ifølge et humanistisk syn, ligger det i kvalitativ intervjuforskningens natur at funnene ikke nødvendigvis kan generaliseres ettersom hver enkelt situasjon er unik, og hvert fenomen har sin egen indre struktur (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). Funnene fra denne undersøkelsen kan imidlertid være *analytisk generaliserbare*, da de kan brukes som en veiledning for hva som kan være gjeldene i en lignende situasjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 291). Det blir hevdet at dersom “det er samsvar mellom funnene på tvers av undersøkelser, vil dette bidra til å styrke validiteten til de konklusjonene man kommer med” (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Dermed kan eventuelle samsvar mellom våre funn, og funn fra tidligere forskning på området, være en styrke for oppgavens validitet.

3.5 Forskningsetikk

Når man skriver om empiri som involverer mennesker kreves det en kontinuerlig etisk refleksjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186). Innenfor forskningsetikken må man balansere mellom ønsket om å innhente informasjon og å respektere integriteten til informanten. Et sentralt prinsipp innenfor forskningsetikken er anonymisering. Derfor oppgis det kun informasjon om informantene som er nødvendig for å forstå funnene i den gjeldende konteksten. I vårt prosjekt er yrkeserfaring den eneste opplysningen, og den oppgis i omtrentlig antall år (for eksempel 2-4 år). Dette er for å ytterligere sikre anonymiteten til informantene. Likevel kan snøballmetoden føre med seg forskningsetiske utfordringer når det kommer til å ivareta deltakernes anonymitet. Personen som tipset om relevante deltakere, kan gjette seg frem til hvem som har blitt intervjuet ut ifra oppgavens funn. For å begrense dette mest mulig, har ikke deltakerne fått informasjon om andre som ble kontaktet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). For å ivareta elevenes anonymitet ble det sørget for at alle eksemplene fra intervjuene kun inneholder relevant informasjon, og ingen detaljer som gjør det mulig å kjenne igjen elevene.

Vi har fått godkjenning fra NSD om å gjennomføre undersøkelsen (se vedlegg 4). Vi har tatt lydopptak av intervjuene som har blitt brukt under transkriberingen, men som ble slettet etter ferdig transkripsjon. Alle dokumenter med konfidensiell informasjon er lagret i en sikker skylagring med totrinnsverifisering.

Et annet forskningsetisk hensyn som har blitt tatt er i hvilken grad en deltakelse i vår undersøkelse kan føre til endring i selvilde eller stressopplevelser. I intervjusituasjonen ble det lagt opp til at informantene kunne fortelle om egne opplevelser knyttet til ubehag i klasserommet. For noen mennesker kan dette handle om opplevelser av å ikke mestre sitt eget yrke og det kan kjennes som et nederlag å anerkjenne følelsen av ubehag. Av hensyn til informantene opplyste vi dermed om undersøkelsens innhold og konfidensialitet i samtykkeskjemaet de fikk tilsendt i forkant av intervjuet. Dette skjemaet inneholdt også informasjon om deres personvern og rettigheter som informant (se vedlegg 3). I intervjusituasjonen ble det forsøkt å skape så trygge rammer som mulig, slik at informantene kunne føle seg komfortable med å dele egne opplevelser. En informant som deltok i undersøkelsen, har vært lærer for en av oss forskere i en kort periode. Det er ikke mulig for oss å vite sikkert om dette kan ha påvirket svarene til informanten, men vår oppfatning er at det skapte trygge rammer i situasjonen, noe som er en sentral faktor for en god intervjusituasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88).

4 Analyse og diskusjon

Dette kapittelet vil inneholde både informantenes refleksjoner og tolkninger, samt våre fortolkninger. Det vil komme frem hva som blir sagt av informanten og hva som er våre tanker. Diskusjon og analyse er basert på svarene vi har fått i intervjuene, sett i lys av teori som ligger til grunn for oppgaven.

Som utgangspunkt for det kommende kapittelet er problemstillingen vår:

Hvordan opplever og håndterer lærere ubehagelige tema i samfunnsfagundervisning?

I tillegg vil vi gjennomgående drøfte de tre forskningsspørsmålene våre (se kap. 1.3). De ulike opplevelsene av ubehag blir presentert hver for seg, og det blir diskutert hvordan lærere kan forberede seg, og håndtere dette. Der det blir aktuelt, vil vi også ta for oss om lærere unngår tema i samfunnsfagundervisning. Gjennomgående i analysen vil lærernes skjønsmessige vurderinger bli drøftet.

Dette kapittelet er delt inn etter de fire tematiske kodene for datamaterialet vårt (se kap. 3.3), som nærmere bestemt omhandler *årsaken* til at ubehaget meldte seg hos de ulike lærerne. Delkapittel 4.1 omhandler det ubehaget som oppstår når læreren kjenner på ubehag knyttet til et bestemt tema. Delkapittel 4.2, 4.3 og 4.4 handler derimot om det ubehaget som kommer av ulike faktorer i klasserommet, og er delt inn etter elevfaktor, situasjonsfaktor og systemfaktor (Andresen, 2020). Enhver klasseromssituasjon er sammensatt, og ulike faktorer påvirker hvordan undervisningen utspiller seg. Vi gjør oppmerksom på at de ulike kodene kan være overlappende, og at informantenes eksempler ofte kan knyttes til flere koder. For å gjøre kapittelet mest mulig oversiktlig har vi valgt å strukturere det på denne måten.

Samtlige av informantene deler erfaringer og opplevelser hvor de kjenner på ubehag i forbindelse med samfunnsfagundervisning. De beskriver hendelsene og gir oss innsikt i hva som førte til ubehaget. Vi ser både et *personlig*, *temaavhengig* og *situasjonsavhengig ubehag*, som på ulike måter kan knyttes til kodene våre. De ulike formene for ubehag kan i likhet med kodene ofte være overlappende. Hvordan ubehag oppleves kan variere fra person til person, og vi har gjort vår tolkning av hvor sterkt de ulike lærerne kjenner på ubehaget. Dette kan påvirke betydningen av funnene våre, og vi kan derfor ikke trekke for bastante konklusjoner ettersom det kan foreligge tolkningsforskjeller mellom oss og informantene. Likevel oppdager vi forskjeller når det kommer til hvor sterkt lærerne kjenner på ubehaget. I noen tilfeller opplever vi at lærerne kjenner på et sterkt ubehag, mens andre ganger ikke. Vi vil påpeke at

ubehaget ikke er ensartet, men snarere mangfoldig. Eksempelvis kan både det temaavhengige og det situasjonsavhengige ubehaget fremkalle et personlig ubehag.

Når det kommer til det *personlige ubehaget* oppfatter vi at de ulike informantene kjenner på et sterkt ubehag. Det som utløser et personlig ubehag varierer fra person til person, da det handler om lærerens individuelle opplevelse i øyeblikket. Dette ubehaget finner vi i flere eksempler i analysen vår, og vi har funnet at nærhet er sentralt i denne sammenheng. Nærhet kan føre til ubehag av ulike årsaker. Blant annet kan dette komme av personlige erfaringer og ulike element som er av betydning for informantene, noe som gjør at nærhet kan knyttes tett opp til det personlige ubehaget og informantenes opplevelser av ubehag i samfunnsfagundervisning. Nærheten kan også si noe om hva som gjør at et tema eller en situasjon oppleves ubehagelig, noe vi kommer inn på i de to neste avsnittene.

Det *temaavhengige ubehaget* omhandler opplevelser hvor temaet i seg selv er ubehagelig for informantene, og handler dermed om erfaringene og opplevelsene innenfor koden “ubehagelige tema”. Hvor sterkt lærerne kjenner på dette ubehaget, varierer fra tema til tema. For eksempel opplever vi at informantene kjenner på et sterkere ubehag dersom de også har en personlig tilknytning og nærhet til tema. Dette kommer for eksempel til uttrykk i 4.1.1 som omhandler krisepedagogikken, hvor vi tolker den personlige tilknytningen og nærheten til informantene som større her enn i seksualitetsundervisning (se kap. 4.1.3). To av informantene trekker frem erfaringer fra undervisning der selvmord har følt svært nært og ubehagelig både for læreren selv og elevene (se kap. 4.1.1). Her ser vi både en geografisk nærhet som oppstår på grunn av tilknytningen til stedet, samt den personlige nærheten som kan vekke sterke følelser.

Mange av erfaringene rundt ubehag dreier seg om noe større enn bare temaet. Flere av informantene sier det selv, riktignok med forskjellig ordlyd; “Det handler ikke nødvendigvis om tema i seg selv – men situasjonen”. Det *situasjonsavhengige ubehaget* omhandler altså eksempler fra klasserommet hvor ubehaget kommer av selve situasjonen, uten at undervisningstemaet er en avgjørende faktor. Hvor sterkt informantene kjenner på ubehag i denne sammenhengen er varierende. I delkapittel 4.3 tar vi for oss dette, og vi vil gjøre oppmerksom på at situasjonsfaktorer i klasserommet er det som fører til det situasjonsavhengige ubehaget.

4.1 Ubehagelige tema

Dette delkapittelet omhandler det temaavhengige ubehaget. Første del omhandler tema som er knyttet til krisepedagogikken; som undervisning om koronapandemien, selvmord, overgrep og vold i hjemmet. Videre tar vi for oss ubehag knyttet til undervisning om klimakrisen. Til slutt vil informantenes opplevelser rundt seksualitetsundervisning bli tolket og drøftet.

4.1.1 Tema knyttet til krisepedagogikk

Krisepedagogikken fokuserer på åpenhet, forståelse, læring og trygghet rundt kriser. Det har skjedd en endring i hvor åpent vi snakker med barn og unge om kriser og tragedier, noe som gir læreren et ansvar om å ta tak i slike tema (Raundalen et al., 2021, s. 304). Dette kan i stor grad knyttes til livsmestring, da opplæringen søker å ruste elevene til å takle medgang og motgang. Undervisning for livsmestring inneholder tema som fysisk og psykisk helse, seksualitet og kjønn, rusmidler og å håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette er tema som gjenspeiles i vårt datamateriale.

Et av temaene som Raundalen et al. (2021, s. 304) trekker frem som relevant for krisepedagogikken er dødelige sykdommer. Koronapandemien er et eksempel på et slikt tema, og man kan ikke unngå å ta det opp på grunn av ubehag. Kristin sier at “også kommer jo dette med Covid-19 sant, så skal du ikke gjøre sånn, også skal du ikke reise dit. Mange opplevde det ubehagelig”. Dette kan forstås som at hun i hovedsak prater om elevene sitt ubehag, men at det også påvirker henne. Videre sier hun følgende:

Også skal du diskutere det, også står det jo hele tiden hvor mange dødsfall og hvor mange som er syke, og nye smittsomme virus som er på vei [...]. Så det er en evig sirkel, men det er så mye negativt i den.

Til tross for mye negativt fokus, påpeker Kristin at hun synes det går greit å prate om. Likevel kommer det frem at denne “evige sirkelen” hun prater om, gjør at hun ofte føler seg bekymret og frustrert. Som Røthing (2019b, s. 42), har også vi knyttet ubehaget opp mot følelser og erfaringer knyttet til frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring. Uttalelsene til Kristin kan på grunnlag av dette bety at hun føler på et ubehag i disse situasjonene.

Det er ikke bare Kristin sitt eksempel om Covid-19 som kan kobles opp mot krisepedagogikken. Både Frida og Sissel drar frem selvmord som et ubehagelig tema. Selv om selvmord er et vondt og sårt tema, vil det ikke være mindre viktig med åpenhet rundt det.

Sissel forteller at “det har dessverre vært noen selvmord [...] i nærområdet i år”, og sier videre at:

Det [selvmord] er kanskje et tema som hadde vært aktuelt å ta opp i samfunnsfag, men det ville jeg nok kvidd meg for av flere årsaker. Blant annet det med smitteeffekt som media har vært redd for av og til – at man tør ikke skrive om det i media fordi man er redd for at da vil flere gjøre det.

Dette kan tyde på at Sissel er usikker i situasjonen, og at hun ikke helt vet hva som ville vært riktig å gjøre. Hun sier videre at “der ville jeg nesten vært litt redd for hva jeg hadde satt i gang på en måte, hvis jeg hadde tatt det opp”. Dette kan bety at hun er skeptisk til den voksende åpenheten og normaliseringen rundt selvmord som tema, og at hun ikke er sikker på om det vil ha en positiv effekt å prate om det. Utsagnene til Sissel kan vi se som en motsetning til fokuset på åpenhet som vi finner i både krisepedagogikken og prinsippet om livsmestring. Temaet selvmord kan vekke sterke følelser og tanker hos elevene, og som en del av livsmestringen er det viktig å lære å håndtere disse. Videre sier Sissel at “[...] jeg hadde avklart med rektor altså, før jeg hadde turt å ta det opp, og sikkert drøfta det med andre samfunnsfaglærere.” Vi oppfatter henne som at hun ser på tematikken som krevende, og at hun er avhengig av støtte fra kollegiet når det kommer til undervisning om selvmord som tema.

Frida forteller at hun hadde selvmord som tema i undervisning samme uke som en elev i klassen mistet en forelder i selvmord. Videre sier hun: “Det er jo helt tragisk. Ja, samme uka. Da avsluttet jeg det temaet”. Da vi spurte om hendelsen ble bearbeidet og snakket om på skolen, forteller hun at temaet ble avsluttet ettersom det var så personlig og sårt, men at hun snakket om hendelsen med klassen. Frida legger vekt på åpenhet omkring denne typen krise, noe som er et stort og viktig ansvar i læreryrket. I denne sammenheng er det naturlig å dra inn det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). En viktig del av dette er å snakke om følelsene og tankene som oppstår.

Selv om både Sissel og Frida har kjent på ubehag knyttet til undervisning om selvmord som tema, vil vi påpeke at dette havner i en særstilling. De er begge fra det samme distriktet, og beskriver hvordan store deler av befolkningen på et lite sted preges når en person mister livet i selvmord. Ubehaget kan i stor grad knyttes til den geografiske nærheten. I små samfunn kan en slik hendelse prege mange, og det blir en erfaring alle i samfunnet deler. På grunn av dette kan det derfor ikke sies med sikkerhet at informantene ville sett på temaet som like ubehagelig dersom det ikke var for den geografiske nærheten. I dette eksempelet er det snakk

om erfaringer der elever i klasserommet og/eller læreren selv har personlig tilknytning til hendelsen, og vi kan i denne situasjonen snakke om et *personlig* ubehag. Som nevnt innledningsvis, kan det vært svært individuelt hvor kraftig et ubehag må være for at læreren anerkjenner det som ubehag. Disse to informantene snakker om selvmord som en hendelse som vekker sterke følelser hos elever og lærere. Dette tolker vi som at ubehaget i denne situasjonen sitter dypt i informantene, på grunn av at hendelsen er personlig for både dem og elevene.

Vold i nære relasjoner og overgrep er et annet eksempel på et ubehagelig tema Frida drar frem, som også kan kobles til krisepedagogikken. Åpenhet, forståelse og læring om temaet kan være avgjørende for et barn som har opplevd en slik krise (Raundalen et al., 2021, s. 304). Frida sier:

Selv om det [vold] kan være ubehagelig, så er det jo viktig for vedkommende som eventuelt er blitt utsatt for det, at det blir snakka om. For det kan jo ikke hysjes ned. Det er jo viktig at det løftes opp. Overgrep også, [...] for at vedkommende føler at de ikke er alene om det, at det faktisk er et problem blant flere å bli utsatt for det samme.

Det er tydelig at Frida er klar over viktigheten av å prate om dette med elevene, til tross for at det kan være ubehagelig. Dette kan knyttes til krisepedagogikkens fire faser som gjennom åpne samtaler skal legge til rette for at elever skal kunne arbeide seg gjennom kriser som har, eller potensielt kan oppstå (Schultz & Raundalen, 2008, s. 314-15). Hun får dette klart frem når hun sier “vi må nok bare stå i det, uansett om det kan være ubehagelig, så må vi som lærere bare tørre å ta den”. Hun tar ansvaret sitt som lærer på alvor, og ser nødvendigheten av at slike tema ikke dysses ned. Dette kan vi se i lys av teori fra Røthing (2019b, s. 48), som problematiserer at det kan få uheldige konsekvenser dersom læreren styrer unna ubehaget. Likevel er det viktig at læreren selv vurderer om det vil være forsvarlig å ta opp et slikt tema. Det er nemlig ikke alltid at ubehaget er passende, for eksempel dersom situasjonen fører til unødvendig ubehag for enkeltelever. Det må bli vurdert i situasjonen om dette kan skape åpenhet og læring om tematikken, eller om det vil være upassende. Når en lærer skal avgjøre hva som er en passende handling innenfor et handlingsrom prater vi om lærerens bruk av skjønn (Andresen, 2020, s. 154). Nærmere bestemt må læreren fortløpende velge mellom ulike handlingsalternativ i en konkret situasjon, og i et klasserom må en reagere og handle kjapt. Elevene venter ikke på at læreren skal vurdere de ulike handlingsalternativene, og komme tilbake til dem senere. Læreren er nødt til å håndtere situasjonene der og da, og det er nettopp dette som kan gjøre det krevende – spesielt i en situasjon hvor temaet i seg selv blir

sett på som ubehagelig. Ofte går det igjen at tema kan bli unngått for å verne om privatlivet og personlige saker hos enkeltelever, og at læreren er opptatt av å bevare integriteten til eleven(e). Dette er noe vi skal se nærmere på i kapittel 4.2.2 som handler om personlige tema.

4.1.2 Klimakrisen

Kristin synes klimadebatten kan være “veldig demotiverende” å undervise om. Hun sier at “når du begynner å sette deg inn i det, så blir det til slutt sånn “hva kan vi egentlig gjøre?””

I overordnet del av læreplanen, under det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, står det blant annet at “elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning.” Dette gjelder blant annet problemstillinger knyttet til klima og miljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Læreren har et ansvar om å orientere elevene om de utfordringene vi står ovenfor, samtidig som de må passe seg for å frata de håp og optimisme for fremtiden (Frøjd, 2022, s. 132).

“Jeg har jo ikke lyst til å ta motet i fra dem”, sier Kristin. Hvordan lærere både skal gi elevene et realistisk bilde av fremtiden, samtidig som de ikke skal utsette dem for unødvendig ubehagelig informasjon og kunnskap, er et sentralt spørsmål i denne sammenheng. Det er et etisk dilemma om det er “riktig av læreren å aktivt skape eller provosere frem ubehag hos elevene for å fremme læring” (Røthing, 2019b, s. 52). Vi mener at klimakrisen som tema kan føre til nettopp dette. Likevel er tematikken reell, og den foregår i dag. Det vil derfor være uansvarlig av læreren å unngå undervisning om dette for å skåne elevene for ubehag. Dersom elevene ikke blir informert om alvoret i situasjonen verden står ovenfor, mener vi dette kan få negative konsekvenser for elevene. Vi kan knytte det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring til dette, som handler om å forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Klimakrisen kan sees på som en slik faktor, og vi mener at kunnskap om temaet er nødvendig for elevene. I denne sammenheng er det viktig å få frem hvilke konsekvenser det kan få dersom elevene *ikke* blir orientert om dagens klimaproblematikk, noe vi skal se nærmere på om litt.

Kristin sier at hun har fått spørsmål fra elever om “er det noe håp igjen?”. Videre sier hun:

Når det er så ille – hva kan vi da gjøre? Og da kjenner jeg at jeg blir litt sånn, ja hva kan vi da gjøre? Også må du skynde deg å prøve å få dreid det om på at “jada, vi kan gjøre” (pause). Ja, men hva?

Dette kan tyde på at Kristin synes det er ubehagelig å skulle oppmuntre elevene til å komme med kreative løsninger for en mer bærekraftig fremtid, når klimaendringene allerede er så omfattende som de er. Det er likevel et faktum at klimaangst og miljøfrykt allerede gir barn og unge et ubehag, og som lærer må man derfor ta dette ubehaget på alvor og prate om tematikken (Frøjd, 2022, s. 135). Med grunnlag i argumentasjon fra “Pedagogy of discomfort” sier Røthing at undervisning som fører til ubehag kan være en ressurs i arbeidet for kritisk refleksjon, samt gir større innsikt og forståelse (Røthing, 2019b, s. 43). Sett i lys av denne teorien, mener vi at undervisning om bærekraftig utvikling er et tema som kan føre til økt forståelse og innsikt hos elevene. Som nevnt i kapittel 2.3.4, skriver Røthing i hovedsak om dette når det kommer til sosial ulikhet og rasisme, men vi stiller oss bak argumentasjonen til Frøjd (2022, s. 135) om at dette er like relevant når det kommer til undervisning om bærekraftig utvikling.

Kristin omtaler klimaproblematikken som “veldig dyster”, men påpeker på den andre siden at “de største klimaforkjemperne er jo de unge”, og at “de [unge] reagerer kanskje på en annen måte enn det vi eldre gjør.” Dette kan bety at hun ser et engasjement hos yngre generasjoner, og at hun får en viss motivasjon til å undervise om dette, til tross for ubehaget hun føler på.

I denne sammenhengen kan ubehaget til Kristin knyttes til nærhet, ettersom klimakrisen både dreier seg om livet her og nå, men også fremtiden. På grunn av dette er tematikken nær for både lærer og elever. Her representerer elevene og læreren ulike generasjoner, noe som gjør at nærheten kan oppleves forskjellig. Det er vanskelig å si noe om hva som fører til opplevelsen av ubehag, men vi tolker at det kommer både av et personlig ubehag, samt et ubehag på elevenes vegne.

Når det kommer til Kristin og hennes håndtering av undervisning om klimaproblematikken svarer hun at “ja, det går greit”, til tross for at hun ser på det som ubehagelig. Hun legger til at hun “enkelte timer føler det har blitt mer negativt enn positivt”, og antyder at undervisning om klimakrisen får et kritisk og pessimistisk preg. Her er det relevant å drøfte hvilken rolle kritisk tenkning har når det kommer til undervisning om klimaproblematikk. Klimakrisen kan ses på som en praktisk utfordring. Dermed innebærer kritisk tenkning å møte utfordringen med fornuft på en systematisk og undersøkende måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I dette tilfellet virker det som om Kristin ser det å være kritisk som synonymt med det å være negativ, noe som kan stå i veien for en grundig forståelse av situasjonen.

Hun sier at:

Det går jo på dette her med søppelhåndtering, der er de enige i at vi kan bli bedre. Også sier jeg jo at dette med utdanning, utvikle nye produkter, teknologi, gjenvinne mer (pause) bli flink på sånne ting kan være til hjelp.

Til tross for at Kristin finner klimakrisen både utfordrende og dystert, ser vi at hun er bevisst på ansvaret hun har gjennom temaets forankring i læreplanen. Kristin håndterer ubehaget sitt ved å forsøke å finne frem til konkrete klima- og miljøvennlige tiltak sammen med elevene. Det er ingen tvil om at Norge er et privilegert land, og at vi må gi slipp på flere av godene våre, og endre livsstilen vår dersom vi skal bli et mer bærekraftig samfunn (Frøjd, 2022, s. 135). Som vi ser gjennom Kristin sine opplevelser, kan det likevel være ubehagelig å legge frem dette i et klasserom fullt med elever med ønsker og drømmer for fremtiden.

4.1.3 Seksualitetsundervisning

Seksualitetsundervisning er et tema som blir nevnt av flere informanter. Blant annet sier Sissel at “jeg ville kanskje ikke hatt veldig mye om seksualopplysning i en ungdomsskoleklasse før jeg hadde kjent på at dette var, ja (pause), det hadde jeg nok kvidd meg litt for”. På spørsmål om dette er noe hun ville unngått hvis hun kunne, svarer hun: “Ja, kanskje [...]. Det hender en vrir seg litt unna noen ting, det gjør det altså”. Utsagnene viser at seksualitetsundervisning er noe Sissel opplever som ubehagelig. Videre legger hun til:

[...] Den klassen jeg har nå da, så tenker jeg at det er jo en del situasjoner som blir ubehagelige fordi jeg kjenner at de ikke tar situasjonen helt på alvor. Men jeg tror kanskje ikke at det ville vært noe verre med sånn type intime tema [...].

Dette kan bety at ubehaget til Sissel er svært situasjonsavhengig, og at hun blir påvirket av hvordan elevene reagerer og oppfører seg i timene. Vi skal komme nærmere inn på denne typen ubehag i kapittel 4.3. Når det kommer til seksualitetsundervisning legger Sissel til at “[...] det kan tvert imot hende at de ville følt det var mer sånn hverdagslig og nært, og noe som de kanskje hadde litt meninger om, eller var litt opptatt av da.” Dette oppfatter vi som at Sissel ser en mulighet for engasjement blant elevene, og potensielt kan gi dette et forsøk. Sissel har 2-4 års erfaring som lærer, og utsagnene bærer preg av at hun kanskje ikke har hatt så mye seksualitetsundervisning, ettersom hun snakker om hvordan hun *tror* det ville vært. På grunn av dette er det vanskelig å si hvor sterkt Sissel kjenner på ubehaget. Likevel er det grunnlag for å si at hun kjenner på et visst ubehag knyttet til tanken på å undervise om temaet, men at det mest sannsynlig ikke er så sterkt.

Vi oppfatter at hun gruer seg til seksualitetsundervisning, samtidig som hun påpeker at temaet også kan virke engasjerende for elevene. Undervisning om egen seksualitet og kropp er relevant i deres alder, og kan kjennes nært for elevene. Dette kan være et godt utgangspunkt for engasjerende og motiverende undervisning.

Ifølge læreplanen i samfunnsfag skal elever etter 7. trinn “reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). På grunn av at temaet er læreplanfestet, har ikke lærerne mulighet til å unngå denne tematikken. Læreren har et viktig ansvar om å kunne prate åpent om tema som er knyttet til dette kompetansemålet (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 185), og vår oppfatning er at flere av informantene ikke føler seg trygge nok til å gjøre nettopp det.

Kristin sier at “[...] det er av og til litt sånn ubehagelig når du har flerkulturelle, og skal drive med seksualundervisning, og du ser at de reagerer veldig sterkt, spesielt jentene”. Læreren har et viktig ansvar for å anerkjenne mangfoldet av hvordan elever forstår egen seksualitet og kjønn (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 185). Kristin tar dette på alvor, og sier blant annet at:

Enten så tar jeg det med dem etterpå eller så tar jeg det i forkant. At jeg forteller at nå kommer det til å bli sånn og sånn, så får de kjenne på det, når de synes det er nok.

Hun påpeker at “vi ikke har noen rett til å trampe inn på deres kultur”, og at vi ofte ikke tenker over hvor direkte det blir pratet om seksualitet, noe som kan virke invaderende i andres kultur. Seksualitetsundervisning i norsk skole kan anses som et politisk og kulturelt fenomen, og er stadig i endring (se kap. 2.3.3). Det kan dermed være naturlig at elever med en annen kulturell bakgrunn reagerer på måten vi snakker om seksualitet i norsk skole i dag. Dette kan knyttes til læreplanen i samfunnsfag, hvor det kommer frem at det er viktig å være bevisst på andre sine grenser rundt seksualitet og kropp (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Kristin tar elevenes grenser på alvor, og lar dem selv styre når de synes det er nok. Vi tolker dette som at hennes eget ubehag ikke kommer av selve seksualitetsundervisningen, men at hun er redd for å støte elever, da spesielt flerkulturelle elever med annen kulturell bakgrunn.

Noen lærere benytter seg av hjelp fra kolleger eller helsesykepleier når det kommer til seksualitetsundervisning. Frida sier at “noen synes det er vanskelig med seksuallære og sånt, og da hender det at vi bytter litt lærere”. Hun påpeker viktigheten av å være behjelpelige med kollegiet dersom noen synes seksualitetsundervisning kan bli både ubehagelig og “kleint”.

Hun trekker frem at det blant annet kan være hjelpsomt for en mannlig lærer å få inn en kvinne som kan snakke med jentene om for eksempel menstruasjon. Håkon trekker også frem seksualitetsundervisning som et tema andre lærere kan oppleve som ubehagelig, men synes selv ikke det er ubehagelig. Dette kan bety at det kan ligge en viss usikkerhet knyttet til temaet.

Trond sier at når det kommer til seksualitetsundervisning er han “mer avhengig av å ha et manus, og du blir ikke så fri til å snakke om ting fordi det er ikke mitt fagområde sånn spesifikt da”. Vi tolker Trond som at han ikke synes seksualitetsundervisning er direkte ubehagelig, men at han trives best med å prate om tema han har mer kunnskap om. Han sier videre at “da synes jeg helsesøster er mye mer kompetent enn det jeg ville vært”. Dette kan bety at han synes det er positivt at helsesykepleieren (offisiell tittel på helsesøster fra 2019) på skolen tar på seg seksualitetsundervisningen, og vi tolker det som at det kommer av hans egen følelse av lite kunnskap og usikkerhet på området. Innenfor alle fagområder finnes det kompetente mennesker, og det vil være nærmest umulig for en lærer å være like kompetent i alle fagområder i læreplanen. Derfor stiller vi oss spørrende til hvorfor han ønsker å invitere inn eksterne undervisere når det kommer til seksualitetsundervisning, men ikke undervisning om andre samfunnsfaglige tema, som for eksempel geografi eller demokrati. Det faktum at det er helsesykepleier som overtar akkurat seksualitetsundervisningen, gir oss grunnlag for å anta at Trond velger å unngå denne undervisningen når han har muligheten til det.

Samtidig kan vi se på det å anerkjenne manglende kompetanse, og samarbeide med helsesykepleier som en styrke. Som tidligere nevnt er mange elever lite opptatt av hvem som gjennomfører seksualitetsundervisningen, så lenge personen har kunnskap og kompetanse på området, er en person de kan stole på, og ikke blir flau (Sex og Samfunn, 2022, s. 13). Ifølge rapporten om seksualitetsundervisning i skolen har mange lærere, særlig de som er utdannet før 1994, et samarbeid med helsesykepleier på skolen når det kommer til seksualitetsundervisning. Dette er noe som gjenspeiler Trond sine utsagn. Lærere utdannet etter 1994 benytter seg i større grad av internett og digitale ressurser (Sex og Samfunn, 2022, s. 10). Dette skillet kan ha noe med tidspunktet for når de gjennomførte utdanningen, og den kulturelle og politiske konteksten. Det er blitt etterlyst en bredere kompetanse på feltet blant mange lærere (Sex og Samfunn, 2022, s. 8), men foreløpig har vi ikke kommet dit at alle lærere føler seg kompetent til å gjennomføre seksualitetsundervisningen selv. Dette er noe som også viser seg å stemme med våre funn.

Informantene benytter ulike begreper for seksualitetsundervisning; seksualopplysning, seksualundervisning og seksuellære. Intime tema blir også brukt for å beskrive hva undervisningen handler om. Begreper er styrende for hvordan et tema blir snakket om i klasserommet. Å bryte opp et begrep og belyse ulike forståelser kan være lærerikt og iblant nødvendig for å unngå misforståelser. For å tydeliggjøre dette kan vi bruke begrepet demokrati som eksempel. Ulike mennesker kan tillegge begrepet ulike meninger, noe som sier mye om ulike forståelser. En lærers forståelse av et begrep kan dermed ha mye å si for undervisningens innhold. Variasjonen i begrepene lærerne bruker om seksualitetsundervisning kan si noe om hvilket innhold lærere inkluderer eller ekskluderer fra deres seksualitetsundervisning. Begrepene seksualopplysning og seksuellære signaliserer et hovedfokus på sex, med bakgrunn i Stubberud et al. (2017, s. 8) sin begrepsforståelse. “Lære” og “opplysning” kan på sin side gi tegn til at kunnskapen er fastsatt og utelukkende skal formidles/overføres til elevene. Dette er riktignok kun assosiasjonene vi får av begrepene, og vi kan ikke si noe om hva informantene faktisk legger i seksualitetsundervisning. De ulike begrepene informantene bruker for seksualitetsundervisning kan også være et tegn på en viss usikkerhet eller flauhet rundt tema.

4.2 Elevfaktorer

Lærere må ta hensyn til elevfaktorer i klasserommet. Det at alle elevene skal være en del av fellesskapet, og at ingen skal føle seg støtt av hvordan et tema blir fremstilt er viktig i skolen. Noe som går igjen i flere av intervjuene, er at læreren opplever det ubehagelig å undervise om tema som angår elevene personlig og dermed berører dem følelsesmessig. Dette er ikke nødvendigvis tema som er ubehagelige i seg selv, men som blir det på grunn av enkeltelever og classesammensetningen. Vi ser en gjennomgående tendens til at læreren føler på ubehag som en følge av elevenes ubehag. Dette ser vi blant annet i delkapittelet om klimakrisen (se kap. 4.1.2), noe som er et eksempel på at kodene våre kan overlape hverandre.

4.2.1 Ubegag knyttet til et mangfoldig og flerkulturelt klasserom

Ofte blir mangfold kun knyttet til det flerkulturelle klasserommet, noe som er en snever forståelse av begrepet (Haug, 2021, s. 69). Likevel er det erfaringer knyttet til det flerkulturelle klasserommet informantene drar frem som ubehagelige, og dette delkapittelet bærer derfor preg av dette.

Flere av informantene forteller at et mangfoldig klasserom kan føre med seg ulike utfordringer, og at det kan oppstå ubehagelige situasjoner dersom man ikke trår varsomt.

Håkon sier:

[...] Du har et klasserom fullt av ulike ryggsekker, ulik bagasje. Også er det jo å være klar over det og være litt “obs” på det, at det kan det også bli ubehagelig hvis man [...] trækker på noen tær fordi det er så stort mangfold i klassene.

Dette kan bety at Håkon ikke ser på et mangfoldig klasserom som noe ubehagelig i seg selv, men at han må være ekstra påpasselig med formuleringene sine. Vår oppfatning er at så lenge han sørger for at ingen elever føler seg støtt, og ikke “trækker på noens tær”, oppleves det ikke ubehagelig. Dette sitatet er en interessant uttalelse, da det kan bety at det ligger en viss usikkerhet hos læreren når det kommer til hva som er greit å si og ikke.

Frida kommer med et utsagn i forbindelse med situasjoner hvor ulike tema kan være ubehagelige:

“Særlig i forhold til religion, for jeg har undervist i RLE, og tenkt at av og til hvis det sitter en muslim i klasserommet og vi snakker om for eksempel kvinnesyn eller kvinneundertrykkelse, og dette med hijaben og sånne ting, så tar jeg meg selv i det noen ganger at “oi, nå må jeg være mer nøytral”, eller passe på at det ikke blir fordømmende, eller sånne ting da.

Til tross for at dette fant sted i en KRLE-time (tidligere RLE), er det likevel relevant i vår oppgave, da det ble presisert at temaene ikke nødvendigvis måtte ha funnet sted i en samfunnsfagtime, så lenge de er samfunnsfaglige. Utsagnet ovenfor kan bety at Frida tenker mer gjennom formuleringene sine i et flerkulturelt klasserom, og vi opplever at dette kommer av at hun kjenner på en ulikhet og distanse til disse elevene. Om hun faktisk ville vært mer “fritt-talende” i et klasserom som ikke var flerkulturelt, er ikke noe vi kan si med sikkerhet, selv om utsagnet antyder dette. Her går ubehaget fra tematikk til relasjon. Med dette mener vi at informanten kanskje ikke ville ha kjent på det samme ubehaget dersom relasjonen hadde vært tettere, og dermed kjent på en større forståelse for andre kulturer. For å tydeliggjøre hvordan vi tolker dette, kan vi komme med et lignende eksempel. Ville en lærer ha formulert seg annerledes hvis det var en skeiv elev i klasserommet, enn hvis læreren visste at samtlige av elevene var heterofile? Vi tolker både Håkon og Frida som at de opplever en viss bekymring og usikkerhet når det kommer til om elever vil føle seg støtt av deres formuleringer, og vi kan dermed si at de føler på et visst ubehag rundt dette (Røthing, 2019b, s. 42).

I lys av teori om den felleskulturelle skole (se kap. 2.5) kan en ressursorientert tilnærming bidra til å minimere frykten for et ubehag knyttet til slike situasjoner. Dette innebærer å akseptere ulikhet og heller se på dette som en ressurs fremfor noe ukjent og fremmed. Men selv om læreren selv ser på ulikhet som en ressurs, kan det være elever som ikke deler den samme oppfatningen, noe som potensielt kan føre til ubehagelige situasjoner for læreren. Dette kan skje i møtet mellom FNs menneskerettigheter og opplæringsloven. Menneskerettighetene tar vare på alle, også de som kommer med ytringer vi ikke ønsker i klasserommet. På den ene siden har elever rett til religionsfrihet gjennom artikkel 18 i FNs (2020) menneskerettigheter. Dette innebærer frihet til “å gi uttrykk for sin religion eller tro gjennom undervisning, utøvelse, tilbedelse og rituale”. Som et eksempel gir religionsfriheten mennesker lov til å ytre en mening om at abort kan likestilles med mord, og dermed ikke burde være lov. Likevel kan dette komme i konflikt med opplæringsloven der det står at “opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Dette kan skape en utfordring for læreren, og potensielt ubehagelige situasjoner. Her er det viktig at læreren skaper trygge rammer for samtaler der elever får ytre sine meninger, samtidig som de viser respekt for at andre kan ha ulike meninger. Dette bringer oss videre inn på kategorisering som et hinder for inkludering, og hvordan læreren skal hindre at en enkeltelev blir representant for en etnisk- eller religiøs gruppe (Hauge, 2016, s. 31).

Frida påpeker blant annet at: “det kan fort bli sånn “vi” og “de”, og det er veldig skummelt”. Hun påpeker viktigheten av å være bevisst på at hun ikke formulerer seg slik, men sier at “der synes jeg det er en del utfordringer”. Et eksempel hun drar frem er følgende:

Så det å snakke om jula og de kristne tradisjonene i jula, det må du snakke om på en annen måte når det ikke er alle i klassen som har et forhold til det og feirer det. Og da kan det lett bli “vi” og “de”, og det må det ikke bli.

Selv om Frida er bevisst på dette, tolker vi henne som at hun kan bli usikker og bekymret for å ikke formulere seg riktig. Terminologi som skiller mellom “oss” og “de andre” skaper en kategorisering, noe som er et hinder for inkludering (Hauge, 2016, s. 31). For å oppnå et inkluderende fellesskap er det viktig å unngå slike kategoriseringer og formuleringer. Det kan drøftes om en formulering som “de av oss som” kunne vært en god løsning på denne problematikken. På denne måten ville Frida sluppet å ekskludere noen i formuleringene sine, og man kunne kanskje oppnådd større åpenhet og inkludering. Utsagnene til Frida kan vi også se i lys av teori om normbevissthet, som handler om å være oppmerksom på hva som kan

skape og opprettholde andregjøring og ekskludering. Dette handler blant annet om å formulere seg på en måte som ikke holder fast på gamle vaner når det for eksempel kommer til minoriteter, noe som er viktig for å skape et trygt og godt miljø i klasserommet (Røthing, 2017).

Frida sier følgende rundt det flerkulturelle Norge:

[Ubehagelige tema] er et problem som kan forsterkes nå med det flerkulturelle Norge. At vi ikke er så homogene lenger. Og da tror jeg kanskje at det problemet vil forsterkes. Ved at vi får mange flere religioner inn, flere kulturer [...]. Det er en del kulturelle verdier som kanskje ikke er så felles lenger [...]. Dermed så tror jeg kanskje det vil oppstå flere slike situasjoner hvor kanskje noen tema kan være ubehagelige.

Dette utsagnet kan vi se i lys av teori som skiller mellom problemorienterte og ressursorienterte skoler. Ved problemorienterte tilnærminger blir ofte språklige og kulturelle forskjeller sett på som en belastning og et problem, og det blir satt inn ressurser for å minske annerledesheten og sørge for at alle elevene passer inn (Hauge, 2016, s. 28). Frida bruker ordet “problem” når hun prater om tematikken, og sier at ubehagelige tema kanskje vil dukke opp oftere ved det flerkulturelle Norge. Vi tolker henne som at hun tror det kan oppstå ubehagelige situasjoner dersom elevene ikke deler felles verdier. I lys av teori fra Iversen (2014, s. 11) kan det drøftes om det å ha et sett med felles verdier skaper et inkluderende samfunn, eller om det tvert imot fungerer ekskluderende mot noen menneskegrupper. Klasserommet fungerer som en øvingsarena for elevenes senere samfunnsdeltakelse. En del av dette innebærer opplæring i å være en medborger og takle uenighet. Det er ikke slik at verdier binder oss sammen som nordmenn, men snarere det faktum at vi deler problemer og diskusjonsarenaer. “Demokrati er ikke primært et sett av verdier, men et system for å håndtere uenighet” (Iversen, 2014, s. 114).

Vi tror at Frida sin lærerhverdag, sett i lys av relevant teori, kan bli preget av mindre ubehag dersom hun endrer fokus fra det vi tolker som en problemorientert tilnærming, til en ressursorientert tilnærming. Med andre ord mener vi dette kan gjøres ved å ikke frykte at det å være annerledes potensielt *kan* føre med seg ubehagelige situasjoner, men heller fokusere på hvordan en kan løfte frem mangfoldet på en positiv måte. Dette innebærer blant annet å rette oppmerksomheten mot ressursene og berikelsene som ulike kulturer og språk bringer til skolen (Hauge, 2016, s. 30). Sitatet om at “vi skaper noe *nytt* og *felles* som inkluderer og bygger på mangfoldet i elevgruppen” (Hauge, 2016, s. 15), passer godt inn her, hvor hun ser

på det felleskulturelle med et ressursorientert perspektiv. Elementene fra dette avsnittet er noe som også finnes i Trond sitt intervju.

Han prater om elever som ikke har vokst opp i et land med demokratisk styre, og sier at:

[...] hvis de opplever Norge som et samfunn som er både rettferdig og demokratisk, og at en på en måte får være med på å delta i samfunnet på lik linje med oss, så tror jeg at over tid, om ikke første generasjon, så i hvert fall andre generasjon kommer til å bli en (pause), hva skal jeg si? Få de samme holdningene som nordmenn flest da.

Dette utsagnet tyder på at Trond ser på kulturelle forskjeller som noe man må forsøke å gjøre så minimalt som mulig, og at han ønsker et samfunn med borgere med like verdier og holdninger. Man kan se på klasserom i offentlige skoler som et demokratisk samfunn i liten skala. Klasser i skolen er alltid mangfoldige, og dette mangfoldet må håndteres. Mange sider av mangfold blir håndtert bedre hvis det blir sett på som uenighet fremfor “kulturforskjeller” eller “verdikonflikt” (Iversen, 2014, s. 62). Vi oppfatter Trond som at han ikke ser på mangfold som uenighet, men at han fokuserer veldig på forskjellene, og at “de andre” må bli som “oss”.

I denne sammenheng er det viktig å påpeke at Trond har jobbet i skolen i over 20 år, og at læreplanene har endret seg. Blant annet har ordet “verdier” blitt brukt forskjellig (Iversen, 2014, s. 63). Det er en felles enighet om at den norske skole må forholde seg til verdier, og at skolen sin virksomhet skal være verdibasert. Begrunnelsen for hvorfor skolen skal drive med verdiformidling har likevel endret seg. Tidligere var verdiformidlingen sterkt knyttet opp mot etikk, og skolen skulle sørge for at elevene reflekterte over verdiene skolen fremmet, og gjøre dem gjeldende for elevenes handlinger. Senere ble verdier knyttet opp mot identitet, og verdiundervisningen skulle på 1990-tallet sørge for at elevene ble sikre på sin identitet - å lære om “våre verdier” er å lære om *hvem vi er* (Iversen 2012, sitert i Iversen 2014, s. 64).

Det at Trond bruker ordene “som nordmenn flest”, gjør at han oppfattes som preget av tidspunktet han utdannet seg på. Det kunne tidligere bli sett på som en trussel mot identiteten til samfunnsmedlemmene dersom lokalsamfunnet ble påvirket av for mange ytre faktorer. For å bli et helt menneske måtte en vokse opp i en “hel” kultur (Iversen, 2014, s. 65). Trond sier at han mener det er viktig at “de [innvandrere] ikke blir et femte hjul på vogna”, og påpeker viktigheten av at “de andre” skal delta i demokratiet og det politiske. Videre snakker han om det å demokratisere elevene, og sier at: “de holdningene vi har blir en del av deres holdninger

også, med tiden da”. Dette kan bety at Trond sitt syn på holdninger og verdier hos elevene fremdeles er fastlåst i prinsipper fra tidligere verdiundervisning i skolen.

Som en grunnmur i skolens virksomhet ligger ett sett verdier med røtter i kristen og humanistisk arv og tradisjon. Opplæringens verdigrunnlag omfatter blant annet identitet og kulturelt mangfold, etisk bevissthet og demokrati og medvirkning, og ifølge formålsparagrafen samler disse verdiene Norge som samfunn (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Trond sier at:

Jeg tror det er vanskelig å sette de på skolebenken og på en måte ta ut alt av tankegodset de har med seg, og putte inn vårt. Det tror jeg mer må gå seg til, at de må på en måte se at vårt samfunn faktisk fungerer godt, at demokratiet fungerer veldig godt.

Trond bruker gjennomgående ord som “oss” og “de andre”, og vi får en oppfatning av at Trond ikke klarer å se elever med innvandringsbakgrunn som enkeltindivid, men at han lar deres bakgrunn avgjøre hvordan han *forventer* at de skal være. I denne sammenheng kan det være verdt å påpeke at Trond også bruker formuleringer som “våre verdier” og “som nordmenn flest” når det er snakk om kultur og verdier i samfunnet generelt. Disse formuleringene gir et bilde på at han ser menneskene som representanter for en etnisk eller kulturell gruppe, noe som videre sier noe om hans forståelse av medborgerskap. Dette kan vi se i lys av Iversens (2014) forståelse av medborgerskap, der “oss” er knyttet til den demokratiske samhandlingsformen, og ikke etnisk eller kulturell identitet. Om han derimot ser på “oss” på samme måte som “de andre” er det vanskelig å si noe om.

Så fort vi bruker slike formuleringer kan vi si at vi danner grunnlaget for fordommer. Dette er noe alle mennesker har i større eller mindre grad, og kan skape unødige skiller mellom mennesker. Ofte bygger fordommer på stereotypiske forestillinger, og gjør at man kan få et feilaktig bilde av et menneske, en gruppe eller et sted. I dette tilfellet tolker vi at fordommene dreier seg om elevene sin nasjonalitet og politiske tilhørighet. Vi opplever at fremmedheten og annerledesheten Trond opplever bryter med forventningene hans, og dermed oppfattes som truende og urovekkende. Utsagnet ovenfor kan tyde på at Trond har en forutinntatt mening om hvordan “de andre” oppfører seg, tror og tenker, og generaliserer elevene basert på sine stereotypiske oppfatninger (Salole, 2018, s. 80). Ubehagets pedagogikk kritiserer undervisning som reproducerer stereotyper om “de andre”, hvor det underforstått da også ligger et “oss” (Røthing, 2019b, s. 45).

Læreplanen anerkjenner at det alltid vil være ulike meninger og syn, og derfor må lærere “bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Trond sine utsagn kan tyde på at han synes det kan være krevende å ivareta elever med meninger og syn som bryter med det han mener er “riktig”, og at han opplever et ubehag rundt dette.

Kristin snakker også om det å ivareta elever med muslimsk bakgrunn i undervisning om terror. Hun sier at:

Det gjelder også folk fra Midtøsten i forhold til tema innenfor samfunnsfag som går på terrorhandlinger. Ja, det at man liksom må prøve å få dem til å skjønne at det ikke er noe som er enten eller. Det er ikke slik at om man er muslim så tilhører man terror. [...] Ting er ikke enten eller. Dette er blitt spesielt viktig i dagens samfunn nå som du har så økt polarisering. Det er det spekteret midt på som de må skjønne.

Hun sier videre at hun har opplevd rasistiske kommentarer mellom elever som følge av den flerkulturelle bakgrunnen hos en av elevene. Det som ble sagt i klasserommet til Kristin var: “Ja, har dere drevet med terrorisme? Vet dere at det er på grunn av sånne som dere?” Hun er svært tydelig på at dette ikke er en akseptabel ytring, og tar tak i situasjonen der og da. Vi tolker det som at hun ser på denne kommentaren som et resultat av kunnskapsmangel, da hun sier at: “da må vi sette oss mer inn i det her før vi uttaler oss så mye”. Dette er noe som sammenfaller med Jore (2022, s. 70-71) sin undersøkelse, hvor elevene drar frem terror som et tema de kan for lite om. Det kommer frem fra intervju i undersøkelsen at IS ofte blir knyttet til islam som religion generelt, og noen elever viser liten forståelse for hvilken rolle religionen spiller for terrornettverket. Det at eleven fra Kristin sitt klasserom spør om “dere” har drevet med terrorisme, kan vi se på som en uheldig oppfatning av “oss” og “de andre”. Vi tolker det som at eleven enten på grunn av kunnskapsmangel eller stereotypiske oppfatninger, knytter terror til islam som religion.

Det er ikke bare Kristin som har opplevd stereotypier og fordommer i klasserommet. Frida forteller også om situasjoner i klasserommet som kan knyttes til dette, og sier at “det er så mange elever som har et sånt forutinntatt inntrykk om at det [islam] er forferdelig, og at der dreper de hverandre liksom”. Fordommer og stereotypiske oppfatninger innebærer forutfattede meninger man gjør seg opp uten å ha ordentlig kjennskap til saken eller personen, og i dette tilfellet snakker vi om meninger og påstander om religion. Dersom slike forutinntatte forestillinger ikke blir korrigeret, kan det føre til at elevene får et feilaktig bilde av et menneske, en gruppe eller et sted (Salole, 2018, s. 80). Frida understreker hvor viktig det er

å undervise om islam, og gi elevene den kunnskapen som er nødvendig for å unngå slike feilaktige bilder av virkeligheten:

Så det å klare å undervise i det, og at elevene kan se at det er mye gode verdier også i den religionen. At det kanskje er ekstremismen som gjør at media tegner et veldig negativt og kanskje ensidig bilde av islam som en forferdelig skummel religion.

Frida oppfattes ikke som at hun synes selve undervisningen om islam er ubehagelig i seg selv, men at hun synes stereotypier, fordommer og forutinntatte oppfatninger fra elever kan føre med seg ubehagelige situasjoner. Ved økt heterogenitet i samfunnet er både politiske, etniske og religiøse skillelinjer mer synlige (Andresen, 2020, s. 152), og som vi ser her kan det oppstå problematiske og ubehagelige situasjoner i klasserommet som læreren må kunne takle og håndtere. Til tross for dette ubehaget er hun klar på at hun ikke vil unngå å snakke om islam eller andre religioner i undervisning. Hun forteller videre at “ellers så skal det noe til for at jeg legger det vekk tror jeg, for at det er ubehagelig. Da må det være noe sånt personlig, veldig personlig”. Dette bringer oss videre til neste delkapittel (4.2.2) som handler om personlige tema, hvor flere av informantene deler erfaringer.

4.2.2 Når tema blir (for) personlige

Som tidligere nevnt, går det ofte igjen at tema blir unngått for å verne om privatlivet og personlige forhold hos enkeltelever. Kristin sier at det kan bli ubehagelig for henne dersom elever tar opp tema som “går på litt personlig plan”. Hun kommer med et eksempel hvor hun sier at: “Hvis det er forhold i hjemmet som de (pause), hva skal jeg si, prøver å spøke ut i klasserommet, så må man av og til skjære av og si “vet du hva, det her tar vi senere”. Dette kan bety at Kristin ikke ønsker at elevene skal bli utlevert i klasserommet, noe hun underbygger ved at hun videre sier: “Ja, da går det ofte på noe litt for personlig, og da vil ikke jeg ta det opp i en klasse hvis jeg vet det er sosiale problemer. Så det går litt på integriteten til den eleven.” Her bruker Kristin formuleringen “for personlig”. Det at noe er *for personlig* kan bety at det er privat eller intimt, og dermed er opplysninger hun eller resten av klassen ikke har noe med.

Videre i intervjuet kommer det frem at hun håndterer dette ubehaget ved å heller “ta ting opp mer generelt”. Vi oppfatter henne som at ved å gjøre dette grepet, utsetter hun tematikken for å bevare integriteten til eleven(e) som kan føle seg støtt, men at hun ikke unngår temaet. Hun drar frem rus som et eksempel i denne sammenhengen. Kristin forteller at hun synes det kan

være ubehagelig å prate om temaet i undervisning. Hun sier: “Ja, når jeg vet at det er rus i familien, i ulike familier, så er det ubehagelig. Det er ikke noe man ønsker å ta opp på den måten”. Det er tydelig at hun kjenner på et ubehag rundt å snakke om rusproblematikk når hun vet at det er elever i klasserommet som kommer fra familier med rusproblem.

Flere av informantene har lignende erfaringer, og blant annet sier Frida at hun kan oppleve det ubehagelig dersom elever deler mange “personlige opplevelser”. Som et eksempel sier hun at “det er en elev som stadig kommer inn på psykisk helse, for han har vanskelig bagasje, og kommer inn på ting som kanskje ikke alltid passer der og da”. Hun påpeker at “det er ikke alt som behøver å tas i full klasse”. Dette er “litt for å beskytte enkeltelever også, at det er ikke alle temaer som til enhver tid trenger å løftes opp”. Vi tolker Frida som at hun ønsker å verne om elevene sitt privatliv, og at hun opplever det som ubehagelig dersom elevene skulle føle at de blir utlevert foran resten av klassen. Her ser vi Frida sitt ubehag som preget av bekymring og usikkerhet, noe som kan knyttes til Røthing sin definisjon av ubehag (2019b, s. 42).

På en annen side kan det å ivareta en enkeltelev innebære å nettopp løfte frem temaer som kan være personlig for eleven. Utdraget nedenfor er fra en informant som opplevde en ubehagelig situasjon på grunn av ulikheter mellom elevenes familier. Vi velger å koble dette mot elevfaktorer, da vi tolker at Frida sitt ubehag kommer på grunn av elevsammensetningen.

Kristin sier:

Jeg hadde en i klassen min som hadde en forelder som var politimann, også ei jente som hadde en forelder som var medlem i Hells Angels. Da måtte man prøve å gå inn og finne det positive med begge leirene. Altså roe ned litt slik at det ikke ble sånn skyttergravs- (pause). For det var veldig betent.

Dette kan vi se i lys av teori om mangfold, hvor den leksikalske definisjonen er “stor variasjon” eller “mangesidighet” (Haug, 2021, s. 69). Blant annet kan disse variasjonene handle om sosial deltakelse, og kan innebære forskjellige interesser og kulturelle ulikheter. Her ser vi et eksempel hvor elevene har blitt påvirket hjemmefra, og variasjonen mellom de to foreldrene sin kultur og tilhørighet påvirker barna. Kristin opplever et ubehag knyttet til denne situasjonen, som følge av eleven sitt ubehag. Hun sier blant annet at “[...], for det er veldig lett å angripe den som har tilknytning til en sånn gruppe [Hells Angels]”. Hun håndterer situasjonen ved å legge om undervisningen til å omhandle de ulike supportergruppene innenfor motorsykkelmiljøet, for å sette Hells Angels i et mer nyansert lys. Hun ønsker at elevene skal reflektere rundt hvilke mennesker som er med i de ulike gruppene. “Var det det stereobildet eller var det mer sammensatt?” Her tar Kristin en vurdering av konteksten, og

velger å løfte frem et tema som er personlig for enkeltelever i klassen. Vi tolker utsagnene som at hun anser dette som nødvendig for å nyansere bildet elevene har av Hells Angels. Dette gjelder både for den ene eleven som føler seg angrepet, men også for hele klassens opplæring i kritisk tenkning og etisk bevissthet, som er en del av opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Denne undervisningssituasjonen introduserer elevene for en etisk problemstilling hvor de blir utfordret til å reflektere rundt stereotypier, og veie ulike hensyn mot hverandre.

Utsagnene i dette delkapittelet viser at mange barn har et behov for å snakke om ting de opplever eller tenker på, men de vet kanskje ikke hva som er passende tid og sted. Lærernes relasjon til elevene er sentral i deres bruk av dømmekraft og pedagogisk klokskap i møte med disse situasjonene (se kap. 2.4). Håkon sier at som kontaktlærer får man en spesiell relasjon til elevene som gir læreren en trygghet til å kunne ta opp ting med elevene. Videre sier han:

At man vet at det kan komme tema som elevene har lyst til å prate om og kanskje de ikke har lyst til å ta det opp hjemme, men at man er den voksenpersonen som hører på når elevene kommer med det.

Dette kan bety at Håkon er opptatt av å ta elevene på alvor når det er noe de ønsker å snakke om, ettersom læreren er en viktig voksenperson i livene deres. Dermed blir det naturlig for elevene å henvende seg til læreren for å prate om ting de av ulike årsaker ikke ønsker å snakke om med foresatte.

4.3 Situasjonsfaktorer

I dette delkapittelet ser vi på hvordan selve klasseromssituasjonen og omgivelsene rundt læreren kan påvirke lærerens håndtering av undervisning. Her kommer vi inn på hvordan de ulike situasjonsfaktorene i klasserommet kan føre til det vi har valgt å kalle for et situasjonsavhengig ubehag.

4.3.1 Felles spilleregler i klasserommet

Kontroversielle tema krever at lærer og elever blir enige om noen felles spilleregler, og at de holder seg til temaet (Andresen, 2021, s. 48), noe vi mener også gjelder undervisning om ubehagelige tema. Ofte er det læreplanen som legger føringer for læreren, men i dette

delkapittelet skal vi se noen eksempler hvor det er læreren selv som lager disse rammene. Spillereglene som Andresen snakker om, er på lærerens eget premiss.

Trond kommer med et eksempel hvor vi oppfatter at “spillereglene” mellom han selv og elevene ikke ble holdt, noe som førte til en ubehagelig situasjon for han:

Når man har undervisning i for eksempel andre verdenskrig, så kan man jo få at elever gjør “hitler-hilsen” og “nazi-slagord” som da har vært en del av noe innenfor et tema i andre verdenskrig. Det synes jeg er ubehagelig.

Trond opplever dette som ubehagelig “på grunn av mangel på respekt for nazismen sine ofre”, og påpeker at “[...] det er jo en av de største grusomhetene begått i menneskehetens historie.” Skolen skal gjenspeile antirasistiske verdier (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 33), og vi tolker det som at Trond synes det er utfordrende å få igjennom dette budskapet til elevene når de ikke tar slike alvorlige historiske hendelser på alvor.

Trond sier videre at han “ikke tror det er alvorlig fra elevene sin side”. Vår tolkning er at dette kan tyde på at elevene har et mangelfullt begrepsapparat og lite kunnskap rundt tematikken (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 42-43), noe som her viser seg å føre til ubehag hos læreren. Det kan også bety at elevene ikke kjenner på den samme nærheten til hendelsen som vi tolker at Trond gjør. Dette på grunn av at krigen kan virke fjern for elevene, at de kanskje ikke kjenner noen som har opplevd krigen, eller har noen som helst nær tilknytning til temaet.

Trond forteller videre at han har kjent på ubehag i undervisning om fascisme og nazisme i et flerkulturelt klasserom, ettersom “rasisme er jo ganske tungt inn i bildet” når man snakker om disse temaene. Dette kan bety at ubehaget kommer av at han synes det er utfordrende å undervise om ideologier og historien rundt disse, der menneskesyn og virkelighetsoppfatninger strider mot dagens samfunns forventninger om å bekjempe rasisme. Han forteller at det hender at elever kommer med utsagn eller vitsete kommentarer som kan virke støtende for andre elever. Slike utsagn kan tyde på et mangelfullt begrepsapparat, og kan føre til uenigheter, misforståelser og ubehag både for elever og lærere (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 42-43). Tronds beskrivelser kan bety at han synes det er vanskelig å undervise om nazisme og fascisme når det sitter elever i klasserommet som kan oppleve temaene som emosjonelle. Mange tema innenfor historiefaget kan i varierende grad vekke følelser i oss mennesker, og dermed oppleves emosjonelle. Hvor emosjonelt temaene oppleves for hver enkelt kan variere ut ifra hvor stor grad av nærhet og identitetstilknytning man kjenner. Når

det kommer til vitsende handlinger som “nazi-hilsen” og “nazi-slagord”, er Trond tydelig på at dette er ubehagelig for han som lærer, og at slike holdninger må slås hardt ned på.

Trond forsøker å håndtere situasjonen ved å få elevene med på det Andresen (2021, s. 48) kaller for felles spilleregler. Han sier at “jeg prøver å forklare at dette er ikke veldig greit, når man tenker på hva de [nazistene] har forårsaket da”.

Videre kommer Trond med en interessant sammenligning hvor han sier at:

For dem er det jo noe som er langt vekke da, men det blir som om folk i dag hadde vitsa med 22. juli. Det blir såpass nært, det er ingen som overhodet vitser med det, om 50 år - kanskje ja. Det er noe med avstanden til det som faktisk har hendt.

Når elever tuller med alvorlige historiske hendelser, og ikke lenger ser alvor i dette, opplever Trond et ubehag. Han trekker linjer til terrorhandlingene 22. juli, og mener at elevene har en nærhet til dette som gjør at de tar det på alvor. Mange elever har et stort behov for å snakke om tematikken, men studier har vist at mange lærere vegrer seg for dette (Anker & von der Lippe, 2016), noe som kan komme av nærheten mange kjenner på. Likevel er det elever i skolen i dag som ikke har et nært forhold til hendelsene ettersom de var veldig små eller ikke født i 2011. Det er derfor grunn til å tenke over hvilket forhold elever flest har til denne terrorhendelsen i fremtiden, og hvordan vi kan sikre at elever tar dette på alvor. Da den nye læreplanen trådte i kraft i 2020, ble alle samfunnsfaglærere forpliktet til å undervise om 22. juli (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Før dette var det ikke eksplisitt nevnt i læreplanen, noe som gjør at informantene våre ikke nødvendigvis har undervist om tematikken. I lys av teori om systemfaktorer kan vi se at læreplanen legger føringer for lærerens handlingsrom og dermed påvirker hvilke valg læreren tar i klasserommet (se kap. 2.6). Trond er den eneste av informantene som i det hele tatt nevner terroren 22. juli, og sier at han aldri har undervist om det og ikke ser på det som ubehagelig. Det faktum at ingen lærere nevner terrorhendelsene som et ubehagelig tema, kan bety at de ikke har erfaring med å undervise om det, eller at temaet bevisst har blitt unngått på grunn av ubehag. Dette er for så vidt to sider av samme sak, men det ligger likevel en forskjell her. Med dette i tankene, vil det være interessant å se hvilke endringer denne forankringen vil føre med seg.

Støy og uro i klasserommet og ukonsentrerte elever fører oss inn på lærerens bruk av skjønn i forhold til situasjonsfaktorer. Gjennom Sissel sitt intervju kommer det tydelig frem at det ikke bare er temaet som avgjør om hun kjenner på ubehag eller ikke, men at også hun blir påvirket av situasjonen i klasserommet. Hun sier at “[...] det er igjen det med å få elevene med på en

konstruktiv samtale eller konstruktivt arbeid som ville vært ubehagelig altså”, og sier videre at “det kjennes ubehagelig når de ikke helt er med på notene”. Hun sier også at det er ubehagelig når “[...] jeg føler at de forsøker å vippe meg litt av pinnen med å være såpass useriøse at de slipper å delta i undervisningssituasjonen som jeg har lagt opp til”, og “når elevene ikke tar undervisningssituasjonen på alvor”. Vi tolker dette som at det ligger en viss usikkerhet i henne som klasseleder, og at hun blir påvirket av situasjonsfaktorer som bråk og uro i klasserommet. Formuleringene “med på notene” og “vippe av pinnen” kan være tegn på at læreren i stor grad ønsker å holde seg til planen for undervisningsøkta. Når situasjonene som utspiller seg i klasserommet gjør at økta dras i en annen retning, kan dette oppleves frustrerende og ubehagelig. Dette kan bety at Sissel kjenner på et personlig ubehag i denne situasjonen.

Sissel sier videre:

Altså det som jeg synes er veldig spennende og veldig enkelt kan elevene synes er veldig vanskelig, men det visste ikke jeg for jeg visste ikke helt hvordan en gjennomsnittlig åttendeklassing tenker om dette tema. Så det er et sånt ubehag jeg kjenner på, at jeg ikke helt forstår, og ikke er helt inni deres verden.

Sitatet viser hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er, og hvordan mangel på god relasjon kan påvirke måten spillereglene i klasserommet blir oppfattet og fulgt. Vi tolker dette eksempelet som at ubehaget oppstår på grunn av usikkerhet og mangel på forståelse mellom lærer og elev. Relasjonskompetanse er et av lærerens viktigste verktøy i klasserommet, og er avgjørende for om elevene føler seg sett og forstått (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 17). Ut ifra måten Sissel formulerer seg, forstår vi at ubehaget kanskje ikke ville oppstått med en tettere relasjon til elevene. Sissel er en av lærerne som har kortest erfaring i yrket, noe som kan være årsaken til at hun ikke opplever forståelse for hvordan elevene hennes tenker. Svakheter i relasjoner kan skape utfordringer med å arbeide med felles spilleregler, da de kan bli forstått og brukt ulikt.

Hvor viktig det er at lærer og elever blir enige om felles spillereglene, og at alle holder seg til temaet (Andresen, 2021, s. 48), kommer tydelig frem i Sissel sine eksempler. Det kan se ut som at dette ikke blir praktisert i klasserommet, noe som åpenbart påvirker henne. Selv om et agonistisk fellesskap krever kontroll og disiplin, må også læreren ha en vilje til å gi slipp og åpne opp for det uventede. Men dersom dette går for langt, og klassen bærer preg av mange ukonsentrerte elever som bråker, reduseres lærerens vilje til å gi fra seg kontrollen (Andresen, 2021, s. 48). Vi synes klasserommet til Sissel bærer preg av at nettopp dette har skjedd.

Elevene har ikke vært med på de felles spillereglene, Sissel føler at hun mister kontrollen, noe som resulterer i at hun opplever situasjonene ubehagelige.

Lignende situasjoner kommer frem i intervjuet med Frida. Hun sier at “det kan være ubehagelig å vite hvor mye jeg skal slippe dem til, og når jeg skal si stopp”. Det er viktig at læreren vet når det er hensiktsmessig å legge opp til en diskusjon i klasserommet, men også når man skal sette en stopper for den (Goldschmidt- Gjerløw et al. 2022, s. 24). Det blir også nevnt at elevmedvirkning i undervisning kan føre med seg uro og at læreren kan miste følelsen av kontroll, noe vi skal se nærmere på nå.

4.3.2 Elevmedvirkning og demokrati

Demokrati og medvirkning er et eget punkt i opplæringens verdigrunnlag i dagens læreplan. Det står blant annet at “Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). I tillegg blir elevmedvirkning vektlagt i læreplanen for samfunnsfag, hvor det står at “Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom muntlige, skriftlige, praktiske og digitale måter å arbeide med samfunnsfag på” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Vi vil presisere at dette utdraget blir nevnt i “underveisvurdering” for kompetansemål og vurdering både for 2., 4., 7. og 10. trinn, noe som gjør elevmedvirkning til et gjennomgående og viktig element i hele grunnskoleløpet.

Det kommer frem hos flere informanter at følelsen av å ikke ha kontroll på en undervisningssituasjon kan oppleves som ubehagelig. Uro i klasserommet kan være en situasjonsfaktor som fører til at lærere vegrer seg eller unngår å undervise om tema som kan oppleves kontroversielle eller ubehagelige (Andresen, 2020, s. 159). Sissel trekker frem at hun kan unngå å legge opp til elevmedvirkning ettersom det ikke blir noen “god dialog”, men derimot det hun kaller et “hylekor”. “Det blir på en måte bare en åpning for at de skal få tømt seg for frustrasjon”, sier hun. Videre sier Sissel at elevmedvirkning kan være noe hun unngår “fordi da er det dette med at det kanskje blir mer kaos av det, mer arbeid, vanskeligere å planlegge, du er litt redd for at de kan komme med noen negative tilbakemeldinger til deg som lærer”.

Disse utsagnene tolker vi som at Sissel ikke ønsker å miste kontrollen, og derfor kan unngå elevmedvirkning av ulike årsaker. Først og fremst legger elevmedvirkning opp til en situasjon

hvor elevene får fritt spillerom til å komme med egne meninger. Dette innebærer en risiko for negative tilbakemeldinger som kan føles som kritikk av henne som lærer eller person. Det er helt naturlig og menneskelig å synes det er ubehagelig å få negative tilbakemeldinger. Ved at Sissel bruker ordet “hylekor” virker det som hun forholder seg til tilbakemeldingene med en viss distanse, da de kan være lite konstruktive. Da kan det være vanskelig å skille mellom hvilke tilbakemeldinger som faktisk er konstruktive og kan skape læring og engasjement hos elevene, og hvilke som ikke er det. Det å unngå temaet kan være en måte å begrense ubehaget.

Likevel stiller vi oss kritiske til dette, ettersom vi i dette tilfellet tolker at lærerens frykt for ubehag går ut over elevenes rettigheter til å påvirke egen skolehverdag. I opplæringens verdigrunnlag står det at “elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det er også viktig å påpeke at mangel på gjensidig respekt kan være en avgjørende faktor for at Sissel tar de valgene hun tar knyttet til elevmedvirkning. Dette er også noe som blir vektlagt i opplæringens verdigrunnlag, hvor det blant annet står at “dialogen mellom lærer og elev, [...], må være basert på gjensidig respekt”. Selv om elevene skal kunne forvente at deres stemme skal bli hørt i skolen, skal ikke dette være på bekostning av at lærerens stemme blir hørt. Vi opplever denne situasjonen som at mangel på respekt for egen lærer, fører til en negativ spiral som påvirker begge parter negativt i denne sammenhengen. Likevel er det vanskelig for oss å si noe om hvordan forholdet til Sissel og hennes elevgruppe er på et generelt grunnlag, og vi kan ikke trekke for bastante konklusjoner kun med bakgrunn i eksemplene fra intervjuet.

Sissel kan også unngå elevmedvirkning for å slippe å miste kontrollen over egen undervisning. Med dette mener vi at dersom hun lar elevene komme med tilbakemeldinger og innspill om undervisningen hennes, forplikter hun å ta dette til seg. Hun sier at elevmedvirkning kan skape mer arbeid for henne, og det kan bli vanskeligere å planlegge. Dette kan bety at hun ser på det som mer utfordrende å vurdere tilbakemeldinger fra elevene i planlegging av undervisning. Hun legger til:

Nei, så da er utfordringen som lærer da å lage noen gode rammer rundt dette her, som gjør at de får ytret seg på en i hvert fall konstruktiv måte, og at du som lærer også kan få noe som du kan gjøre deg nytte av.

Det kommer frem at Sissel ser verdien og nytten av elevmedvirkning, dersom gjennomføringen skjer innenfor gode rammer. Hun er selv bevisst på at læreplanen eksplisitt

nevner elevmedvirkning som et prinsipp i skolen, men synes det er utfordrende at “det er ikke akkurat sagt når, hvor og hvor ofte det skal skje heller, så det er noe man kan finne på å unngå litt som lærer da”. Som sagt, nevnes elevmedvirkning både i overordnet del og i læreplan for samfunnsfag. I overordnet del står det også at: “Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Elevmedvirkning skal altså prege skolehverdagen til elevene. Læreplanen gir rom for at den enkelte læreren selv kan bestemme når og på hvilken måte hen vil sikre elevenes medbestemmelse. Sissel sitt utsagn kan bety at det faktisk at læreplanen gir rom for at læreren skal bestemme når og hvor dette skal skje, fører til at hun lett kan unngå det. Det virker som om hun synes det kan være krevende å få til en hensiktsmessig praktisering av elevmedvirkning.

Trond på sin side påpeker viktigheten av at elevene “får være med i skolehverdagen, at de får være med å bestemme en del ting”. Han sier at det “har en positiv effekt på deres hverdag”, dersom elevene får en følelse av å være med å bestemme. Likevel kommer det frem at elevene ikke får være med å bestemme hva som helst.

Han sier at:

Selvfølgelig skal de ikke være med på å bestemme om vi skal ha lekser eller ikke lekser og slike ting, men at de får være med å bestemme for så vidt det vi kan si er bagatellmessige ting, men som for dem kanskje er litt viktig da.

Trond kommer med noen eksempler på hva han legger i “bagatellmessige ting”, som for eksempel hvilken dag en prøve skal bli gjennomført, eller når klassen skal bruke ballbingen, hva de skal gjøre i kroppsøvingen og hvor ofte de skal se film i undervisning. Han forklarer videre at det dreier seg om “ting som kanskje ikke er så forferdelig viktige i den store sammenhengen, men som får de til å oppleve at de får være med å bestemme litt mindre ting da”. Disse utsagnene kan bety at Trond ikke gir elevene særlig grad av reell innflytelse, men lar de bestemme mindre viktige saker som ikke oppleves viktige for han. Overordnet del trekker frem gjensidig respekt som sentralt i demokratiundervisning, noe som utsagnene ikke gjenspeiler fullt ut. I tillegg mener vi at denne typen “bagatellmessige ting”, hvor Trond lar elevene få medvirke, ikke nødvendigvis “stimulerer til lærelyst” som læreplanen påpeker at elevmedvirkning skal.

Videre påpeker han at elevmedvirkning er viktig for at elevene skal oppleve at demokratiet fungerer i praksis. Han sier blant annet at: “Ja, det tror jeg er viktig altså, for det nytter ikke å

snakke om demokrati dersom du ikke opplever det i praksis”. Elever i skolen skal få opplæring *om*, *i* og *for* demokrati (Koritzinsky, 2017, s. 111). At Trond lar elevene bestemme “bagatellmessige ting” kan være en form for opplæring *i* demokrati, ettersom elevene får handlingskompetanse gjennom å ta et eget valg. Dette så fremt alle elevene får si sin mening, og det ikke er slik at den som roper høyest får bestemme. Opplæring *for* demokrati handler om å tilegne seg holdninger og verdier som fremmer demokratiet som styreform. Tanken om at elevene opplever tilstrekkelig med innflytelse ved å ta valg som ikke har så mye å si i det store bildet, viser en holdning som ikke nødvendigvis fremmer demokrati. Dette kan bety at Trond kjenner på følelser som usikkerhet og bekymring dersom elevene skulle bestemt ting han anser som “viktige”.

For læreren kan uenighet og motstridende meninger oppleves som ubehagelig, og det kan være utfordrende å vite hvilken rolle man skal innta i diskusjoner eller debatter i klasserommet. Det kan være et godt utgangspunkt for demokratisk læring å erkjenne at enighet verken er mulig eller ønskelig å oppnå i et klasserom (Solhaug, 2021, s. 123). Nå skal vi se nærmere på ulike tematikker som kan utfordre demokratiet i klasserommet. Som vi var inne på, er det viktig at elevenes stemme blir hørt i skolen, og at de opplever å bli respektert. Dette forbereder elevene til å bli ansvarlige samfunnsborgere.

“Det å klare å styre en diskusjon til å bli saklig og fin, det kan av og til være vanskelig dersom du slipper dem for langt utpå da” sier Frida. Kristin og Frida trekker begge frem ulike eksempler som omhandler elever som spøker med seriøse tematikker, og ikke respekterer det faktum at det finnes ulike sider av en sak. Slike situasjoner kan fort bli ubehagelig for læreren, da det å ta skjønnsmessige vurderinger kan bli utfordrende. Formuleringen “slippe dem for langt utpå” antyder at klasseromsdiskusjoner kan føre til at hun mister kontrollen, og elevenes ytringer og kommentarer kan bli usaklige og ufine. Her kan vi trekke paralleller til tidligere drøfting om hvordan læreren kan bli utfordret i krysningpunktet mellom menneskerettighetene opplæringsloven (se kap. 4.2.1). På den ene siden tar menneskerettighetene vare på ytringsfriheten elevene har til å ytre sine meninger i klasserommet. Likevel kan dette utfordre opplæringslovens verdigrunnlag. Handlingsrommet til læreren kan virke komplekst, og utøvelse av skjønn kan være vanskelig.

Problematiske ytringer i klasserom er noe Kristin forteller om i forbindelse med undervisning om rus. Alkoholisme er et reelt samfunnsproblem som kan ramme hvem som helst. Rus er også et av temaene som blir eksplisitt nevnt innenfor det tverrfaglige tema folkehelse og

livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det står at “faget skal bidra til at elevene kan gjøre gode livsvalg og håndtere utfordringer [...]”. Her blir det nevnt flere tema, deriblant rus. Dette viser viktigheten og alvoret som er knyttet til rus som tema i skolen.

Kristin sier at hun har opplevd utsagn som: “alle må jo få lov å ta seg en øl hver dag hvis vi skal slappe av”. Dette kan tyde på liten forståelse rundt problematikken hos eleven som kom med kommentaren. Kanskje kommer eleven fra et hjem der denne holdningen til alkohol er vanlig. Det er også mulig at rus- og alkoholproblem er fjernt i elevens egen hverdag, og at vedkommende derfor ikke er bevisst på at andre kan føle seg støtt av kommentaren. Uansett er det godt mulig at andre elever opplever problem rundt alkoholmisbruk daglig og altfor nært, og vil oppleve en slik kommentar som ubehagelig. I dette tilfellet kan det å utvikle et sett med felles ytringsnormer fungere som en form for forebygging av problematiske ytringer ved å skape klare rammer for lærer og elever. Felles ytringsnormer kan være prinsipper eller retningslinjer som både lærer og elever er enige om å bruke, for å skape et godt klima for diskusjon (Mathé & Sæther, 2021, s. 314). Som vi var inne på tidligere (se kap. 4.2.2), finner Kristin en slik situasjon ubehagelig dersom det er rus i familier i klasserommet, og kjenner her på et ubehag som følge av elevens ubehag.

Frida hadde en time om demokrati hvor noen elever kom med flere utsagn hun opplevde som vanskelige å håndtere. Hun sier at “noen begynner å hetse elbiler og hvor forferdelig det er, og hvor viktig det er å få lov å ha den der dieselbilen sin, og høre “gromlyd” og sånn”. Dette kan tyde på at eleven(e) som kom med dette utsagnet ikke har satt seg inn i andre sider av saken, og kun fokuserer på egen vinning og interesse. Klima og miljø er et ofte diskutert politisk tema hvor det finnes mange ulike meninger, men skal man delta i diskusjon kan man ikke nekte å høre på motargument. Frida sier at:

[...] da kan det være vanskelig å vite hvor langt jeg skal slippe dem. De skal jo få lov til å si meningen sin, men av og til kan det være vanskelig å vite: er det personlige meninger? Eller er det for å tøffe seg overfor andre? Jeg vet ikke.

Likevel kommer det frem gjennom intervjuet med Frida at hun ikke synes uenighet er ubehagelig i seg selv. Hun sier at “jeg tror det er veldig bra at vi løfter opp saker der vi er uenige”. Dersom samtalen sklir veldig ut, synes hun derimot det kan bli ubehagelig. Hun påpeker viktigheten av at elevene klarer å “[...] være respektfulle, og ikke bli for flåsete og dømmende”. Hun sier at hun har opplevd diskusjoner “[...] hvor noen blir litt tøffe i trynet, og noen andre henger seg på, også kan det utarte”.

Felles i disse to tilfellene er mangel på respekt og lite kunnskap om de ulike sidene av sakene. Elevene viser lite til ingen tegn til at de har satt seg inn i hvorfor tema som alkoholisme og klimaproblematikk er viktige for andre. Som del av et demokrati med ytringsfrihet har elevene rett til å få komme med egne meninger, så lenge det ikke krenker noen i klasserommet. Vi kan se på skolen som en øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse, og dersom læreren skaper en trygg arena, kan elevene utforske både sine egne og andres meninger innenfor trygge rammer (Iversen, 2014, s. 62). Dette kan føre til læring og utvikling hos elevene, og de vil få et grunnlag for å bli gode samfunnsborgere som vil respektere sine medborgere. Skolen har en rolle i å bygge opp gode samfunnsborgere som skal respektere sine medborgere, og forhåpentligvis tar elevene med seg mye av det de lærer videre i livet. Elevene skal blant annet “[...] øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det at elever kan ha et ensidig syn på argumentering og debattering, kan bety at de trenger mer øving i å se en sak fra flere sider. Ikke for å overbevise de om at den andre siden er mer riktig, men for å lære de at man ikke kommer langt i et demokrati hvis man ikke har og viser respekt.

4.4 Systemfaktorer

I dette delkapittelet kommer vi inn på det Andresen (2020, s. 160) kaller for systemfaktorer, og dreier seg i stor grad om den konteksten og de rammene læreren jobber innenfor. Disse rammene oppleves forskjellig blant informantene, og påvirker deres utøvelse av skjønn på ulikt vis. Dette gjenspeiler seg i hvordan de forbereder seg og håndterer ulike situasjoner, som vi skal se nærmere på nå.

4.4.1 Stofftrengsel og mangel på tid

Flere lærere trekker frem at mangel på tid og mye fagstoff og arbeidsoppgaver kan skape ubehag for dem i klasserommet. Det kommer også frem at forventinger fra elever, andre lærere, samt læreren selv, også kan ha en innvirkning på om de kjenner på et ubehag i klasserommet.

Håkon sier at han kan oppleve ubehag i undervisning dersom “[...] mitt forarbeid ikke har vært godt nok til et opplegg [...] fordi tiden strekker rett og slett ikke til”. Vi har funnet en tendens til at lærere synes tema kan oppleves som ubehagelige i undervisning dersom de ikke

har gjort et grundig nok forarbeid, noe som enkelte begrunner med mangel på tid. Utsagnet antyder at dersom lærere hadde hatt mer tid til å forberede seg, ville ubehaget blitt begrenset. Forberedelser kan dermed fungere som en motvekt til følelsen av ubehag.

Sissel sier:

Det er ganske mye å sette seg inn i. Jeg synes bare det å ha oversikt over egne timer, få lagt opp timene, få til en halvårsplan, ha de prøvene du skal ha, sørge for at innholdet i timene er planlagt og det her rent organisatoriske, egentlig er mer enn nok å holde styr på. Også kommer den her relasjonen til elevene i tillegg.

Sissel beskriver en rekke ulike oppgaver en lærer må forholde seg til i yrkeshverdagen. Ut ifra hennes utsagn tolker vi det som at hun opplever noen oppgaver som viktigere enn andre, og dermed har en høyere prioritet. Det rent organisatoriske med å planlegge innhold for undervisning og prøver som skal gjennomføres innenfor en periode ser ut til å ha en høy prioritet. Med den tiden læreren har til rådighet kan det å sette seg grundig inn i fagstoffet, og å bygge relasjoner til elevene havne i andre rekke. Som vi var inne på tidligere, sier Sissel at elevmedvirkning kan føre til ubehagelige situasjoner for henne (se kap. 4.3.2). Da nevnte hun også at det kan ta mer tid, være mer arbeid og vanskeligere å planlegge. Dette er noe vi også kan knytte til systemfaktorer, da mangel på tid kan påvirke valgene læreren tar (Andresen, 2020, s. 160).

Håkon og Sissel er de lærerne som har jobbet færrest år i skolen blant de som ble intervjuet. Det er også de to som har lagt mest vekt på at systemfaktorer påvirker deres prioriteringer, og at undervisningens forarbeid er det som oftest må vike når tiden ikke strekker til. Ubegaget de beskriver tolker vi som at kommer av en usikkerhet rundt ulike deler av yrket, samt en bekymring for å ikke strekke til. Som ny i yrket kan de ulike arbeidsoppgavene være krevende, ettersom man ikke har opparbeidet gode rutiner gjennom erfaring. Dette er noe vi kan kjenne oss igjen i fra egen studentpraksis, hvor vi ofte følte at tiden ikke strakk til. Begge er forberedt på at dette kan bli noe vi også kjenner på som nyutdannede lærere. Vi kan anta at systemfaktorer som mangel på tid, ikke er en like stor utfordring for lærere som har vært lenger i yrket. Når det kommer til det rent organisatoriske, tyder funnene på at en lærer med mer erfaring ikke vil oppleve disse oppgavene like tidkrevende. Det å føle at man ikke har gjort et godt nok forarbeid før en undervisningsøkt, vil en mer erfaren lærer trolig la seg påvirke mindre av, da vår oppfatning gjennom intervjuene var at mer erfaring gir en større trygghet og selvtillit. Dette kan bety at lærere med mer erfaring i mindre grad kjenner på

ubehag når det kommer til selve forberedelsen, til tross for at de i noen tilfeller kan føle at de skulle hatt mer kunnskap.

En annen systemfaktor som kan påvirke lærerne er forventninger. Dette kan være forventninger fra elever, kollegaer og lærerens egne forventninger til seg selv, samt læreplanene. Vi skal først se på et utsagn som viser ubehag knyttet til læreplanens forventning til lærerens faglige kunnskap. Noen av lærerne kjenner på et ubehag dersom de ikke føler at kunnskapen strekker til. Frida sier følgende: “Av og til føler jeg at jeg ligger fem sider foran elevene, og jeg kan føle litt ubehag i forbindelse med det”. Vi oppfatter at dette spesielt er dersom noen elever kan mye om ulike tema, og spør henne om detaljer knyttet til det. Hun sier videre at: “Det er mer på det nivået tror jeg, at det er mer ubehagelig. At jeg kjenner at ojsann her skulle jeg kanskje kunnet litt mer”. Dette kan bety at hun kjenner på et ubehag på grunn av forventningen om at læreren skal ha tilstrekkelig kunnskap til å undervise om alle tema, og utfordre elevene slik at de oppnår læring. Frida sine utsagn kan bety at hun føler eget kunnskapsnivå ikke strekker til. Likevel oppfatter vi ikke at hun kjenner så sterkt på ubehaget.

Dette med å føle på at kunnskapen ikke strekker til, kan også knyttes til forventninger fra elever, kollegaer og læreren selv. Håkon trekker frem at han kan føle på ubehag “Når det er ting man som lærer ikke er like trygg på. Det er det jeg opplever mest ubehagelig i hvert fall”. Han synes det kan være ubehagelig å undervise om ulike tema dersom han ikke har lest seg opp, har kunnskap på området, eller at temaet er veldig nytt. Han sier at “hvis det er noe veldig dagsaktuelt, noe nytt, som fanger elevene. Altså elevene blir engasjert, og vil ha svar, de er nysgjerrig”. Det er når han “føler at jeg ikke strekker helt til at det blir ubehagelig”. Formuleringen “strekker helt til” kan antyde at han ikke når opp til det som forventes av han som lærer. Sissel forteller også om en erfaring med elever som er nysgjerrige på noe de har sett i mediebildet. Hun sier at da hun ble spurt om å ha undervisning om konflikten i Afghanistan tenkte hun “ånei, det kan jeg ingenting om, så det har jeg ikke lyst til”, og at “[...] jeg unngår det kanskje hvis jeg kan veldig lite om det, det er veldig komplisert og det er langt vekk og slik, da ville jeg kanskje kvidd meg litt”. Vi oppfatter dette som at hun kjenner på et ubehag når elever ønsker å snakke om et tema hun kan lite om, og det er “komplisert”, som hun sier. Dette kan være fordi det er et tema som er vanskelig å forstå, og det krever både tid og energi å virkelig sette seg inn i det. Det kan virke som om læreren har en oppfatning om at elevene forventer at læreren skal kunne alt, og svare med fakta. Det ligger i ordet at nyheter handler om ting som er *nytt*, og det kan dermed være vanskelig å forklare det som har skjedd. Noen ganger kan det være fint å snakke med elevene om det faktum at det er

vanskelig å forstå. Dersom læreren ikke kan gi et svar, kan det likevel være godt for elevene å reflektere rundt nyhetssaken sammen med læreren.

4.4.2 Vanskelig å forberede seg på det uventede

Noen ganger kan et tema dukke opp spontant i undervisning, noe som kan føre til ubehag for læreren. Når en elev stiller læreren et spørsmål, ligger det ofte en forventning om at læreren skal være i stand til å svare. Da vi spurte om det er ubehagelig dersom en elev selv tar opp et ubehagelig tema, svarer Håkon: “Ja, helt klart. Men det går på den her forberedelses-biten. At man får ikke de minuttene eller den økta før eller i det hele tatt den forberedelsen.” Vi tolker dette som at ubehaget ikke kommer av tematikken eleven tar opp, men at han synes det kan være ubehagelig å skulle gi et svar på noe han ikke har nok kunnskap om.

Når det kommer til hvorvidt lærerne føler seg forberedt til å undervise om ubehagelige tema, kommer Kristin med et treffende utsagn, som viser seg å stemme for flere av informantene våre: “Du kan komme på alle planene du vil til en time, men av og til må du bare legge det bort også må du gjøre noe helt annet”. Håkon sier at han synes “det er vanskelig å forberede seg på det spontane”, og at “[...] du forbereder deg jo i hovedsak til det som du planlegger å gjøre i økta, også ser man på litt sånne mulige veier å gå”. Dette tolker vi som at de synes det kan være vanskelig å forberede seg på “det spontane”, men at de likevel klarer å se for seg mulige scenario og utfall for økta. Dette er skjønnsmessige vurderinger som de gjør i den konkrete situasjonen (Andresen, 2021, s. 5).

Sissel sier at “man føler seg aldri like godt forberedt”, og påpeker at “noen ting kan du alltid mer om enn andre ting”. Utfra dette utsagnet tolker vi at lærere, som mennesker flest, har ulike felt de kan mer om og interesserer seg mer for enn andre. Lærere skal være i stand til å snakke om svært mange tema, og det er naturlig at de ikke er like godt forberedt til å snakke om alt til enhver tid.

4.4.3 Utsettelse som håndtering

En mulig håndtering av en situasjon, er å utsette temaet. Dette er noe flere av informantene våre velger å gjøre for å håndtere ulike ubehagelige situasjoner. Slike situasjoner kan dukke opp spontant ved at elever tar opp tema de for eksempel er nysgjerrige på eller har sett i

nyhetsbildet. Her må læreren ta tak i det som skjer der og da og pedagogisk klokskap blir sentralt (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 17). Håkon sier at man som lærer må gi seg selv litt “slækk” iblant, og sier at dersom det kommer et uønsket eller upassende utsagn fra en elev, kan han si “jeg hører hva du sier, men vi snakker om det en annen gang”. På samme måte påpeker Kristin at hun ofte sier noe som “er du usikker så gir man beskjed om at det her er jeg faktisk usikker på, så det må jeg undersøke mer”. Her antar vi at Håkon og Kristin, utfra kontekst og elevgruppe, tar et valg der og da, basert på pedagogisk klokskap. Utsagnene viser en grad av trygghet i rollen som lærer, ved at de på en rolig måte tar et valg om å ikke gå inn på tematikken i den undervisningsøkta, men tar det opp en gang det er mer passende. På en annen side fordrer dette at læreren faktisk kommer tilbake til det, noe som ikke er gitt. Som vi var inne på er stofftrengsel og mangel på tid faktorer som to av informantene drar frem (se kap. 4.4.1). Nettopp på grunn av dette er det grunn til å tro at flere lærere ikke har tid eller mulighet til å komme tilbake til temaer som blir utsatt. Vi oppfatter ikke at lærerne har det til hensikt, men på grunn av den hektiske hverdagen kan det bety at slike utsettelse bli en slags “hvilepute” for læreren. Dette kan kobles til ubehagets pedagogikk (Røthing, 2019b, s. 44) som løfter frem verdien av at lærere motstår fristelsen til å unngå ubehaget, og heller utnytter det til kritisk tenkning og refleksjon.

Frida sier at “vi som lærere må sortere hva vi skal ta på sparket, og hva vi venter litt med”. Dette tolker vi som at Frida forsøker å gjøre seg opp en mening om hva som er en passende handling innenfor et visst handlingsrom. Det at hun bruker ordet “sortere” tolker vi som at hun har forsøkt å sette seg inn i ulike scenario og handlingsrom i forkant, slik at hun er bedre forberedt når en situasjon oppstår. Videre sier Frida:

Og kanskje forberede deg litt på hva du kanskje kan møte av reaksjoner i klassen også. Være litt forberedt på det, for du vet kanskje at det kommer noen synspunkt eller noen skjevspark. Og da at du kanskje er litt forberedt på å parere det eller å be elevene sjekke opp eller forberede deg på noen spørsmål som de da skal undersøke litt kanskje.

Dette tolker vi som at Frida forsøker å forberede seg på ulike reaksjoner som kan komme i klassen, for å være bedre rustet til å takle situasjonen og ubehaget som kan oppstå.

4.4.4 Verdien av erfaring

Vi ser en tendens til at de lærerne med mest erfaring i skolen, også føler seg best forberedt på uforutsette og ubehagelige hendelser. Frida sier at: “Det er klart jo mer erfaring du har, jo flere ganger du har kjørt et tema, desto tryggere blir du i situasjonen.”

Det er flere informanter som også påpeker at erfaring kan spille inn på egen praksis. Trond sier at “ja, på en måte gjør jeg det”, da vi spør om han føler seg forberedt til å håndtere ubehag i undervisning. Likevel påpeker han at “dersom det er noe voldsomt er jeg kanskje ikke det, men kan håndtere ting ganske bra”. Videre sier han at dette er en trygghet som har kommet gradvis i yrket, at han “føler seg mer forberedt med mer erfaring som lærer”, og at han “blir flinkere til å håndtere uforutsette ting med tiden”. Trond synes også håndteringen blir lettere for hver gang noe lignende skjer: “[Jeg] vet bedre hvordan jeg skal håndtere dersom det har skjedd før, og har hatt tid til å tenke gjennom”. Dette tolker vi som at han opplever at jo mer erfaring han har som lærer, desto bedre forberedt føler han seg til å ta gode vurderinger i klasserommet. Dette kan knyttes til skjønn, som defineres som den kapasiteten og forpliktelsen man har til å ta en avgjørelse om hva som er en passende handling innenfor et gitt handlingsrom (Boote, 2006, sitert i Andresen, 2020, s. 152). Ut ifra Tronds utsagn kan vi anta at erfaring øker ens kapasitet til å ta skjønnsmessige vurderinger. Dette kan komme av at man har mer kjennskap til mulige handlinger, selve handlingsrommet, samt det å stå i situasjonene der man må utøve skjønnsvurderinger. Videre tolker vi utsagnene som at det å være nyutdannet, og ikke ha den samme kjennskapen til handlingsrommet, kan medføre at man kjenner på en usikkerhet. Denne usikkerheten kan være knyttet til selve yrkesutøvelsen, og det kan være ubehagelig å ikke vite om man mestrer en situasjon eller ikke.

Frida sier at hun ser nytten av å forberede seg godt, og påpeker at hun ofte:

Presenterer tema også skal elevene grave litt og prøve å finne ut av tema selv. Det tror jeg kanskje er lurt hvis det er noe som er litt ubehagelig eller som jeg vet det er flere synspunkt på. Da kan det være lurt at jeg ikke står og fronter noe, men at jeg bare presenterer tema. Også snakker vi kanskje litt, idémlydrer, skriver litt på tavla, får forskjellige vinklinger på det.

Hun sier at det kan være lurt å ikke være en “*besserwisser* som skal fortelle sannheten”, men “heller presentere tema, også at elevene skal grave litt og prøve å finne ut av tema selv”. Vi tolker dette som at hun har opparbeidet seg noen gode rutiner for å forberede seg på potensielt ubehagelige tema. Det gir også elevene god øving i å arbeide selvstendig, samt se en sak fra ulike perspektiver.

5 Oppsummering, konklusjon og veien videre

5.1 Oppsummering

Hvor sterkt lærere opplever ubehaget mener vi avhenger av hva som bringer det frem. Vi vil påpeke at dette er vår tolkning, noe som kan påvirke betydningen av hva informantene selv legger i utsagnene. På grunn av dette kan det ikke trekkes for bastante konklusjoner.

Gjennom arbeidet med datamaterialet har vi funnet at ubehaget er mangfoldig, ikke ensartet. Kodene datamaterialet er sortert etter er “ubehagelige tema”, “elevfaktor”, “situasjonsfaktor” og “systemfaktor”. De har vært til stor hjelp med å finne *årsaken* til at ubehaget meldte seg. Kodene våre har gjort funnene oversiktlige, og hjulpet med å sortere egne tanker, samt oppdage nye interessante element. Likevel er det ikke lenger bare disse kodene som definerer ubehaget, da det å skrive masteroppgave er en dynamisk prosess, og vi har funnet flere begrepet som kan forklare ubehaget.

Vi har funnet flere former for ubehag: personlig, temaavhengig og situasjonsavhengig. Disse formene mener vi påvirker hvor sterk opplevelsen av ubehag er for de ulike informantene. Lærernes erfaringer innenfor koden “ubehagelige tema” dreier seg om det vi gjennom analysen kaller et temaavhengig ubehag. Koden “situasjonsfaktor” inneholder flere faktorer som på ulike måter kan gjøre en undervisningssituasjon ubehagelig, noe som fører til et situasjonsavhengig ubehag. De to andre kodene, “elevfaktor” og “systemfaktor”, velger vi å ikke knytte direkte til et spesifikt ubehag, da disse ofte overlapper mellom formene for ubehag. Det personlige ubehaget er mest varierende og gjennomgående for hele datamaterialet, og vi kan derfor heller ikke knytte dette direkte til noen kode. De tre ulike formene for ubehag vi har funnet, vil utdypes og forklares gjennom oppsummeringen.

I oppgaven blir Røthing (2019b, s. 42) sin definisjon av ubehag som et bredt spekter av følelser og erfaringer som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring benyttet. I ubehaget vi har funnet hos informantene våre, finner vi ofte en eller flere av disse følelsene, noe som støtter Røthing sin definisjon. Vi vil derfor stille oss bak at samtlige av disse følelsene *kan* definere ubehaget, selv om ikke alle kommer til uttrykk ved alle tilfeller. Til tross for at det er Røthing sin definisjon av ubehag som ligger til grunn for oppgaven vår, skiller våre funn seg fra hennes forskning. Dette på grunn av at vi har ulikt fokus, og forsker på ulike deler av ubehaget. I denne oppgaven har det blitt undersøkt hvilke tema som fører til ubehag i undervisning og hvordan lærere opplever og håndterer dette. Røthing og “ubehagets

pedagogikk” ser derimot på hvordan ubehaget kan være en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. I vår oppgave finner vi et stort mangfold og variasjoner rundt ubehaget i undervisning, og vi synes å se en annen bredde enn i Røthings forskning. Hun argumenterer for at ubehag som oppleves upassende *kan* være en ressurs i undervisning, noe som sammenfaller med våre funn. Dette finner vi i temaene som våre informanter trekker frem som ubehagelige, i eksempelvis krisepedagogikken. Informantene viser en forståelse for viktigheten og ansvaret de har som lærer, og temaene kan dermed fungere som en ressurs i undervisning.

Videre vil vi presentere våre hovedfunn. Det personlige ubehaget hos lærerne kommer av selve opplevelsen de har i klasserommet. Informantene trekker også frem flere tema som oppleves ubehagelige, noe vi har valgt å kalle for et temaavhengig ubehag. Temaene vold og overgrep i hjemmet, selvmord og koronapandemien er blant disse, og kan knyttes til krisepedagogikken. I tillegg blir klimakrisen og seksualitetsundervisning nevnt som ubehagelige tema.

Vi finner også det vi har valgt å kalle et situasjonsavhengig ubehag, som kommer av ulike situasjonsfaktorer i klasserommet. Dette er noe som sammenfaller med Andresen (2021, s. 159) sin forskning på dette, som omhandler kontroversielle tema. Dette er noe flere av informantene påpeker selv, riktignok med forskjellig ordlyd; “Det handler ikke nødvendigvis om tema i seg selv – men situasjonen”. Ubahagelige situasjoner kan oppstå når læreren legger opp til elevmedvirkning, dersom det ikke er felles spilleregler blant lærere og elever i klasserommet.

Vi ser også et ubehag hos læreren som følge av elevenes ubehag, som kan komme av ulike elevfaktorer, og som igjen kan bekrefte Andresen (2021, s. 158) sin tidligere forskning. Blant annet opplever læreren det ubehagelig å undervise om tema som angår elevene personlig, og dermed berører dem følelsesmessig. Dette er ikke nødvendigvis tema informantene opplever som ubehagelige i seg selv, men som blir det på grunn av enkeltelever og classesammensetningen. Dersom en situasjon blir ubehagelig som følge av personlige årsaker, kan vi også trekke inn personlig nærhet. I tillegg er relasjon mellom lærer og elev sentral i denne sammenheng, og kan være avgjørende for å kunne takle slikt ubehag.

Mange lærere trekker også frem at ubehag kan komme som følge av konteksten og de ulike rammene lærerne jobber innenfor, som sammenfaller med Andresens (2021, s. 160) teori om

systemfaktorer. Her finner vi et ubehag som påvirker hvordan lærerne forbereder seg og håndterer ulike situasjoner. Mangel på tid blir trukket frem som en sentral faktor, samtidig som at det å forberede seg godt nok ikke alltid lar seg gjøre. Dette gjelder for eksempel dersom tema dukker opp spontant i nyhetsbildet, eller kommer brått på som følge av elevers nysgjerrighet. Vi ser også et trekk hos de nyutdannede at de opplever et ubehag på grunn av lite erfaring.

Det personlige ubehaget knytter vi til lærerens individuelle opplevelse fra klasserommet, og hva som utløser dette varierer fra person til person. Det er individuelt hvor sterkt lærerne kjenner på ubehaget, og svarene deres må bli sett i lys av dette. Vi oppfatter at informantene opplever et sterkt ubehag når det kommer av personlige erfaringer og nærhet. For å få frem at det personlige ubehaget og følelsen av nærhet kan oppstå av ulike årsaker, vil vi dra frem to eksempler:

To av informantene nevner selvmord som et ubehagelig tema i undervisning, og vi ser at dette kommer av nærhet til temaet. Her finnes det både en personlig og geografisk nærhet. Dette på grunn av at temaet i seg selv oppleves personlig for læreren, men også på grunn av at selve hendelsen er noe som flere i samfunnet deler. I et annet eksempel trekker en informant frem en ubehagelig situasjon knyttet til undervisning om 2. verdenskrig. Eksempelet han drar frem er at elever bruker “nazi-slagord” som spøk i klasserommet. I forbindelse med dette trekker han paralleller til 22. juli, og mener at elevene har en større nærhet til terrorhendelse som skjedde i nyere tid, enn 2. verdenskrig. Læreren kjenner på en nærhet til 2. verdenskrig, og opplever dermed et personlig ubehag.

Mange av informantene deler erfaringer hvor det kommer tydelig frem at ubehaget handler om noe mer enn bare temaet i seg selv. Noen ganger kan selve situasjonen i klasserommet være årsaken til ubehaget. Slike situasjoner kan blant annet oppstå som følge av støy, uro, og mangel på felles spilleregler i undervisning. I disse situasjonene dreier ubehaget seg om at læreren mister kontrollen over situasjonen i klasserommet. For noen kan dette være i undervisning der det legges opp til elevmedvirkning. En mulig håndtering av uro i klasserommet, kan være å ha klare forventninger til både lærer og elever om hva som er greit i klasserommet (for eksempel felles ytringsnormer).

“Demokrati og medvirkning” er et kjerneelement i læreplanen for samfunnsfag, og har en sentral plass i overordnet del av læreplanen. I tillegg er demokrati og medborgerskap et av de

tverrfaglige temaene. Vi finner en informant som helst vil unngå elevmedvirkning fordi hun er redd for negative tilbakemeldinger, og å miste kontrollen over egen undervisning. Hun sier at hun kan unngå elevmedvirkning fordi det ikke blir eksplisitt nevnt i selve kompetansemålene, men har en generell forankring. Elevmedvirkning blir nemlig nevnt flere steder i læreplanen, både i avsnittet om “undervisvurdering” for samfunnsfag som kjerneelement, samt i overordnet del. Nettopp på grunn av dette synes informanten det er vanskelig å vite hvor ofte eller når hun skal trekke det inn i undervisning. Likevel sier informanten at hun ser nytten av elevmedvirkning dersom det foregår innenfor gode rammer, og vi ser på dette som en mulig håndtering for henne.

Et temaavhengig ubehag dreier seg om opplevelser hvor temaet i seg selv er ubehagelig for læreren. Tema som omhandler krisepedagogikken har ofte et alvorlig preg, samt en stor grad av nærhet. I disse tilfellene kommer ubehaget til læreren både av den geografiske nærheten til selve hendelsen, men også på grunn av nærheten til elevene det berører, og dermed blir det personlige ubehaget sterkt. Vi ser en tendens til at lærerne ofte kjenner på et ubehag knyttet til konsekvensene som kan komme av å snakke om disse temaene. Det kommer blant annet som følge av at elever er personlig og følelsesmessig involvert i tematikken. Dette kan innebære elever som har blitt utsatt for vold i hjemmet, overgrep, eller har mistet noen til selvmord. Flere informanter forteller om erfaringer hvor de avslutter undervisningen på grunn av elevers følelsesmessige involvering. Det kommer frem at informantene *kan* unngå å undervise om flere tema på grunn av dette. En mulig håndtering som blir dratt frem er å drøfte temaet det gjelder med kollegaer før undervisningen finner sted.

I tillegg mener informantene at til tross for ubehaget, er det viktig at lærere ikke unngår å ta opp tema som omhandler krisepedagogikken med elevene. Raundalen et al. (2021, s. 304) skriver om hvordan “vi” nå prater ekstra åpent med barn og unge om kriser i livet. Dette skaper en forventning om at lærere også gjør det, og at det allerede *er* slik i klasserommene. I vårt datamateriale finner vi at informantene er klar over at det er viktig å prate om slike tema, men likevel ligger det ofte et ubehag knyttet til disse situasjonene. Vi opplever at ubehaget kan stå i veien for åpne samtaler om denne type tema, og dermed *kan* unngås. Temaene knyttet til krisepedagogikk er ikke eksplisitt nevnt i læreplanen, noe som gjør at lærerne ikke er direkte forpliktet til å undervise om dem. Likevel er de forankret i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, hvor det står at elevene skal få opplæring i å mestre medgang og motgang, samt håndtere tanker og følelser. Det at tema innenfor krisepedagogikk ikke blir direkte nevnt i læreplanen, kan vi se som en årsak til at lærere kan unngå slik tematikk.

Det å bevare integriteten til elevene og unngå at enkeltelever blir utlevert i klasserommet, er noe lærerne setter høyt. I tilfellene som blir trukket frem er det elevene selv som tar opp temaene. Dette kan ofte gjelde tema som er personlige for eleven, og læreren kjenner på et ubehag som følge av det. En informant drar frem rus i hjemmet, en annen psykisk helse. Dette er eksempler på slike tema. De poengterer at det ikke er alt som bør snakkes om i plenum, men er likevel bevisst på ansvaret de har som lærere om å snakke om disse temaene. Det å ta opp temaene på et generelt grunnlag blir her nevnt som en mulig håndtering for å bevare integriteten til elevene, samtidig som temaene ikke blir unngått. Grunnen til at elevene gjerne tar opp personlige tema i klasserommet, kan bety at de har behov for å snakke om det. Vi kan her trekke paralleller til lærerens relasjon til elevene. Læreren er en trygg voksen i barnas liv, og denne rollen må tas på alvor. I tillegg kan tema som dukker spontant opp i klasserommet oppleves som ubehagelig hos noen informanter, på grunn av at de ikke har kunnskap om tema. For eksempel kan elever være nysgjerrige på ulike nyhetssaker som læreren ikke har satt seg inn i, og det kan oppstå et ubehag på grunn av kunnskapsmangel.

Et sentralt funn vi har gjort oss er at et flerkulturelt klasserom kan føre med seg utfordringer og ubehag for lærere, blant annet når det kommer til hvordan de formulerer seg. Formuleringer som “oss” og “de andre” blir dratt frem av en informant, noe som er et konkret eksempel på dette. I tillegg sier en annen informant at han er redd for å “trække på noens tær”. Vi får et inntrykk av at lærere er usikre på hvordan de skal formulere seg for å ikke støte enkeltelever. Selv om vi ser at informantene er bevisst på at språket deres skal være inkluderende fremfor ekskluderende, mener vi at økt kunnskap knyttet til mangfold og et flerkulturelt klasserom kunne gjort at lærere slipper å føle på ubehag rundt dette. En mulig håndtering av dette ubehaget kan derfor være å styrke læreres begrepsapparat knyttet til tematikken. Støtende kommentarer kan også komme fra elever, da ofte på grunn av kunnskapsmangel. Dette er tolket med bakgrunn i at flere av informantene forteller om opplevelser hvor elever har kommet med fordomsfulle ytringer i klasserommet.

Iversen (2014, s. 11) skriver om at et inkluderende samfunn tvert imot kan virke ekskluderende, dersom vi blir for opphengt i at alle skal ha et sett med feller verdier. Dette er noe som samsvarer med oppgavens funn. Blant annet er en informant opptatt av at elever med minoritetsbakgrunn skal passe inn i skolen slik den er, og at alle skal bli “slik som oss nordmenn”. Dette kan vi se på som en stereotypisk oppfatning og en fordom mot fremmede kulturer. Hvis man heller ser på ulike kulturer og språk som en berikelse, kan man skape noe

nytt og felles sammen. Vi mener at dersom lærere i skolen har en mer ressursorientert fremfor en problemorientert tilnærming, kan mange ubehagelige situasjoner unngås.

Seksualitetsundervisning er et tema flere av informantene nevner. I læreplanen blir undervisning om seksualitet eksplisitt nevnt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, i tillegg til i kompetansemål elevene skal kunne etter 7. trinn i samfunnsfag. Dermed er dette et tema lærere er forpliktet til å undervise om. Noen lærere sier de ikke opplever temaet som ubehagelig, men at de kan tenke seg at andre gjør det. Til tross for dette snakker flere lærere om seksualitetsundervisning med en viss usikkerhet. Dette sammenfaller med Røthing sin definisjon av ubehag, og signaliserer et ubehag knyttet til det å undervise om temaet. Det kommer frem at flere lærere vegrer seg for denne typen undervisning, av ulike årsaker. Lærers ubehag kan komme som følge av elevenes sitt ubehag, da noen elever med minoritetsbakgrunn ikke prater om seksualitet på samme måte som det blir gjort i norske klasserom. Seksualitetsundervisning kan også være ubehagelig i seg selv, og kan ofte knyttes til kunnskapsmangel og usikkerhet. Som en håndtering støtter enkelte lærere seg på eksterne undervisere, som for eksempel helsesykepleier på skolen. Her ser vi at seksualitetsundervisning er et tema noen lærere kan unngå.

Klimakrisen er et tema kun en informant nevner som ubehagelig. Vi tolker ubehaget hennes som at hun opplever temaet som svært pessimistisk og demotiverende. Hun uttrykker et ønske om å ikke ta motet fra elevene, samtidig som hun vil gi dem et realistisk bilde av fremtiden. Selv om klimakrisen ikke blir eksplisitt nevnt i læreplanen, er temaet likevel forankret i ulike deler av den, og dermed noe enhver lærer er forpliktet til å undervise om. Undervisning om klimakrisen kan knyttes til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, samt opplæringsverdigrunnlag under punktet som heter "respekt for naturen og miljøbevissthet". I læreplanen for samfunnsfag kan undervisning om klimakrisen kobles til kjerneelementet "bærekraftige samfunn", som videre er konkretisert i kompetansemål for faget. Hun trekker frem at hun sammen med elevene forsøker å reflektere rundt konkrete klimavennlige tiltak som en håndtering.

De ulike temaene som blir nevnt har en varierende grad av forankring i læreplanen. Dermed er det varierende hvor stor mulighet læreren har til å unngå å undervise om temaene. I tillegg påvirker dette i hvilken grad lærere forbereder seg på å snakke om disse temaene.

Seksualitetsundervisning og klimakrisen er tema som har en klar og tydelig forankring i læreplanen, og er dermed noe lærere ikke kan unngå. Disse temaene kan lærere forberede seg

til, og de velger selv når de ønsker å ta opp tematikken i undervisning. Temaer innenfor krisepedagogikken er derimot tema som ikke er like tydelig forankret, og dermed ikke like naturlig for lærere å ta opp på eget initiativ. I vår studie ser vi at disse temaene ofte dukker opp som følge av hendelser som påvirker samfunnet (eks. Covid-19) eller som et tema enkelte elever er personlig eller følelsesmessig involvert i (eks. selvmord).

5.2 Konklusjon

Med utgangspunkt i drøfting og analyse av problemstilling og de tre forskningsspørsmålene våre (se kap. 1.3), vil vi forsøke å svare på problemstillingen vår:

Hvordan opplever og håndterer lærere ubehagelige tema i samfunnsfagundervisning?

Det har blitt intervjuet et utvalg samfunnsfaglærere, og det kommer tydelig frem at ubehaget er mangfoldig og oppleves ulikt fra person til person. Vi mener at mange av opplevelsene knyttet til ubehag i undervisning dreier seg om selve situasjonen og klassesammensetningen, og ikke bare temaet i seg selv. Ubahaget kan altså være både temaavhengig og situasjonsavhengig, og læreren må fortløpende ta skjønsmessige vurderinger. Likevel mener vi at det *personlige* ubehaget er mest fremtredende, og det ubehaget som oppleves sterkest hos informantene våre. Dette ubehaget kan være basert på lærerens tidligere erfaringer, men kommer også ofte til uttrykk i ønsket om å ivareta enkeltelever. Vi ser også en tendens til at det ligger et ubehag i det å være nyutdannet lærer, som kan prege undervisningen på ulike måter. Lærere med lenger erfaring opplever vi derimot at ikke kjenner like sterkt på følelser som usikkerhet eller bekymring, og funnene våre tyder på at ubehag ikke påvirker dem like mye som nyutdannede. Med erfaring kjenner man ofte igjen ulike situasjoner i klasserommet, og håndterer dem basert på tidligere erfaring.

Flere av temaene lærerne nevner som ubehagelige, er forankret i de tverrfaglige temaene i læreplanens overordnede del: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Felles for disse temaene er at de dreier seg om aktuelle samfunnsutfordringer, problemstillinger og dilemma (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Funnene våre signaliserer at disse temaene kan føre til ubehag hos læreren. Temaene vi har funnet er selvmord, rus, vold i hjemmet, overgrep, koronapandemien, seksualitetsundervisning, klimakrisen og elevmedvirkning. Vi finner flest tema som kan plasseres innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (se kap. 1.6.2) i

datamaterialet vårt. Det at informantene drar frem så mange tema innenfor folkehelse og livsmestring er bekymringsverdig, da disse temaene er viktige å prate om. Vi ser også på dette som noe positivt, da det faktum at informantene drar frem disse temaene faktisk tyder på at de underviser om dem og tar fagfornyelsen på alvor. Vi mener at man ikke skal jobbe for å unnsnippe ubehaget, men heller utnytte det i undervisning. Folkehelse og livsmestring som tema fikk større plass i fagfornyelsen enn det hadde tidligere. Det er derfor grunn til å tro at lærernes ubehag kan ha noe med denne endringen å gjøre. Vi antar at de kan bli tryggere i seg selv med mer erfaring, og at de med tiden vil klare å stå mer stødig i dette ubehaget.

Hvordan lærere håndterer ubehag i klasserommet varierer, og konteksten i klasserommet er avgjørende for hvordan dette blir gjort. Det som er mest gjennomgående, er at lærerne jobber for å beholde kontrollen. Dersom læreren mister oversikten i klasserommet, blir ulike håndteringer for å gjenvinne kontrollen tatt i bruk. Når det kommer til tema lærere *unngår*, er dette ofte som følge av lærerens personlige erfaringer, men også som følge av enkeltelever. Noen lærere uttrykker nemlig at de kan unngå tema som angår enkeltelevers privatliv, da slike tema kan være upassende å ta opp i plenum. Vi ser også at erfaring er en faktor som kan minske følelsen av usikkerhet og bekymring hos læreren, og vi kan anta at lærere vil unngå færre tema med lenger erfaring i yrket.

Vi vil konkludere med at ubehag alltid vil kunne oppstå i et klasserom, og at dette er noe enhver lærer må være forberedt på. Her mener vi ikke at lærerne skal forberede seg på en spesifikk måte, men snarere at de må godta at læreryrket alltid vil inneholde en risiko for ubehag og uforutsette hendelser. Det å håndtere ubehaget handler ikke nødvendigvis om at lærere må ha en svær ressursbank eller mange teknikker for å unngå ubehag. Det finnes ingen fasit på hvordan man skal undervise, og det er heller ikke sagt at ubehaget er noe lærere skal unngå. Det handler om hvordan lærere takler situasjonen, og at de lar seg selv prøve og feile. Den ene informanten får dette godt frem når hun sier “vi må nok bare stå i det, uansett om det kan være ubehagelig, så må vi som lærere bare tørre å ta den”.

5.3 Veien videre

I vår undersøkelse av ubehagelige tema i samfunnsfag har læreren stått i fokus. Sett i lys av oppgaven vår, vil det være interessant å se nærmere på *elevens perspektiv* i denne sammenheng. I tillegg vil spørsmål som hvorfor det er viktig å gå inn i ubehaget, og hvilke kunnskapshull som eventuelt dekkes ved å snakke om ubehagelige tema, være spennende å avdekke. Dette særlig med tanke på at læreres ubehag *på vegne av elevers ubehag* er noe vi finner i vår oppgave.

Fagfornyelsen har gradvis blitt innført i norske skoler de siste årene. Innvirkningen den nye læreplanen har i skolen kan vi allerede se. Likevel vil det være flere år til vi virkelig ser hvordan denne påvirker lærerens praksis. Vi mener det vil være interessant å se på hvilke tema lærere trekker frem som ubehagelige med tiden. Dette med tanke på at det kan dukke opp nye ubehagelige tema etter hvert som læreplanen blir ordentlig innarbeidet i lærerens praktisering. Vi tror blant annet læreplanforankringen av 22. juli vil gi oss et nytt ubehagelig tema i undervisning, da lærere blir forpliktet til å undervise om tematikken.

I prosessen med å skrive oppgaven, har vi lett etter pedagogisk teori om *nærhet* som begrep. Vi har ikke funnet en teoretisering av dette, og mener at feltet har behov for forskning.

Avslutningsvis vil vi understreke betydningen av åpenhet rundt vanskelige og ubehagelige tema i både skolen og samfunnet. Vi har oppdaget at fagfeltet har behov for mer forskning, og oppfordrer flere til å undersøke dette mangfoldige fagfeltet.

5.4 Avsluttende refleksjoner

Dersom vi skulle startet prosessen på nytt, ville vi begynt å skaffe informanter tidligere. Vi hadde en ambisjon om 6-8 intervjuer, noe vi ikke endte opp med. Med flere informanter kunne vi fått flere synspunkt, og dermed en større bredde i forskningen vår. Til tross for dette har prosjektet gitt oss nyttig lærdom som vi vil få bruk for i yrkesutøvelsen.

I starten av arbeidet med masteroppgaven, var begge enige om at vi ønsket å skrive om noe som ville gi oss nyttig kompetanse som kommende samfunnsfaglærere. Nå er vi ved veis ende, og vi er samstemte om at vi har lykket med dette. I tillegg har arbeidet med oppgaven gitt oss en motivasjon for læreryrket vi ikke har kjent på tidligere.

Referanseliste

- Andresen, S. (2020). *Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer*. Norsk sosiologisk tidsskrift, 4(3), 151-164.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Andresen, S. (2021). *Skolens idealer og mangfoldige realiteter: Muligheter og begrensninger for læreres bruk av skjønn i undervisningen om kontroversielle temaer*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/89655/1/PhD-Andresen-2021.pdf>
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismer* nr. 4 - 2016 Reformasjonsjubileum, s. 261 - 272.
- Antirasistisk senter (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun»: En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-undersøkelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Bergersen, F. & Bruun, I. W. (2017). *Kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisning: En fenomenologisk studie av forståelser rundt kontroversielle spørsmål*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2017). *Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didaktikk* (3. utg). Det norske samlaget.
- Erdal, S. F. & Granlund, L. (2021). Fire innfallsvinkler til undervisning om 22.juli-terroren. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. (s. 136-153). Universitetsforlaget.
- FN-Sambandet. (21.12.2020). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter.
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>
- FN-Sambandet. (u.å.). *Stoppe klimaendringene*. Hentet 2. mai 2022 fra:
<https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/stoppe-klimaendringene>

- Frøjd, Y. (2022). Klimakrisa i klasserommet. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 131-147). Universitetsforlaget.
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien "Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning av lærere"*. (Rapport nr. 2). Oxford Research.
https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G., & Jore M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Når kjønn og seksualitet utfordres i undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 169-185). Universitetsforlaget.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Hammer, A. & Schanke, Å. J. (2018). *Why can't you just eat pork?' Teachers' perspectives on criticism of religion in Norwegian religious education*. https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/10642/7491/Postprint_Why%252Bcan%252527t%252Byou%252Bjust%252Beat%252Bpork.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hanssen, T. (2021). *Kontroversielle temaer i samfunnsfag: En kvalitativ studie om hvordan lærere opplever og håndterer undervisning i kontroversielle temaer*. [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- Haug, P. (2021). Elevmangfoldet i skolen. I Munthe, E. (Red.), *Elev i skolen 5-10: Mangfold og mestring* (s. 68-89). Cappelen Damm.
- Hauge, A. M. (2016). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg). Universitetsforlaget.

- Hoda, M. (2021). *Emosjoner og kontroversielle spørsmål i klasserommet: En studie av hvordan et utvalg lærere forholder seg til emosjoner i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jore, M. K. (2022). Terror, frykt og elevers politiske følelser. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 70-86). Universitetsforlaget.
- Korizinsky, T. (2017). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrappport-1.pdf>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapscenter for utdanning.
- Mathé, N. E. H. & Sæther, E. (2021). Klasseledelse og utvikling av ytringsnormer i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 310-323). Universitetsforlaget.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen. M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. (s. 30-49). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018a). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018b). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm.
- Raundalen, M., Schultz, J. & Idsøe, T. (2021). Krisepedagogikk på ungdomstrinnet. I E., Munthe (Red.), *Elev i skolen. 5-10: Mangfold og mestring*. (s. 304-329). Cappelen Damm.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex
- Røthing, Å. (2017). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole, 2016* (3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/>
- Røthing, Å. (2019a). Ubehag – en ressurs for kritisk og inkluderende undervisning. *Bedre skole, 2019* (3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/ubehag--en-ressurs-for-kritisk-og-inkluderende-undervisning/>
- Røthing, Å. (2019b). “Ubehagets pedagogikk” - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS, Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice, 1*, s. 41-57.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. (2. utg.). Gyldendal.
- Schultz, J. & Raundalen, M. (2008). Krisepedagogikk: Når krisen oppstår. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 307-338). Høyskoleforlaget.

- Sex og samfunn (2022). *Seksualitetsundervisning i skolen: En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker*. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2022). Innganger til en antirasistisk undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 33-48). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Stubberud, E., Aarbakke, M.H., Svendsen, S.H.B, Johannesen, N. & Hammeren, G. H. (2017). *Styrking av seksualitetsundervisning i skolen: En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «Uke 6»*. (KUN-rapport 2017: 2) Forlaget Nora 2017. http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf
- Tjomsland, H. E., Samnøy, S. & Norman, E. (2021). Folkehelse og livsmestring. I Munthe, E. (Red.), *Elev i skolen 5-10: Mangfold og mestring* (s. 285-303). Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 31. august). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Utdanningsforskning. (u.å.). *Åse Røthing*. Hentet 5. april 2022 fra: <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/personerforfattere/r/ase-rothing2/>
- Utdanningsnytt (2020, 11. september). *Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever*. <https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-ytringsfrihet/sporreundersokelse-etter-laererdrapet-i-frankrike-mange-laerere-unngar-temaer-som-kan-virke-stotende-pa-elever/261343>
- Zembylas M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural education*, 2017, 1, s. 1-19. <http://dembra.no/no/wp-content/uploads/2018/08/Pedagogies-of-discomfort-Zembylas-Papamichael-2017.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema	Overordnede spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Bli kjent	Hvilken erfaring har du i skolen?	Hvor mange år har du jobbet som lærer?
	Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?	Hva synes du er spennende med faget?
<p>Nå vil vi spørre noen spørsmål om <i>ubehagelige tema</i> i samfunnsfag. Dette trenger ikke nødvendigvis ha skjedd i en samfunnsfagtime, men vi er på jakt etter tema som kan være samfunnsfaglige.</p> <p>Vi kommer ikke til å stille spørsmål om bestemte tema, men vi ønsker å høre hvilke tema du selv opplever som ubehagelige i undervisning.</p> <p>Ubehag: knyttet til følelser som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring.</p>		
	Har du noen eksempler på tema du syntes det kan være ubehagelig å undervise om?	Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av hva som skjedde? Har du noen tanker om hvorfor du følte på ubehag?
	Mener du en bør ta opp ubehagelige tema i undervisning? Forsøker du å utnytte temaene til læring, eller unngå situasjonen?	På hvilken måte kan det bli gjort? På hvilken måte kan dette føre til læring? Hvorfor/hvorfor ikke unngå situasjonen?
	Føler du deg forberedt til å håndtere ubehagelige tema i undervisning? Hvordan kan man forberede seg på dette? Hvordan håndterer du undervisning om ubehagelige tema?	
	Har du eksempler fra undervisning der en elev har tatt opp et ubehagelig tema? Synes du det er mer/mindre ubehagelig dersom en elev tar opp et ubehagelig tema, enn om du tar det opp selv?	Hvordan håndterte du denne situasjonen? På hvilken måte kan slike situasjoner være ubehagelige?
	Uenighet kan bli sett på som ubehagelig.	

	Er dette noe du ser på som ubehagelig?	
	Husker du et tilfelle hvor elever var uenige om et ubehagelig tema?	Hvordan opplevde du situasjonen? Hvordan håndterte du situasjonen?
	Når vi tar opp ulike tema i skolen, skal vi søke enighet, eller tåle uenighet? Når diskusjoner oppstår i klasserommet, deler du egne meninger og synspunkt?	Dersom enighet – søker du dette for å unngå ubehag? Dersom uenighet – står du i diskusjonen, eller jobber du for enighet? Har du et eksempel fra en slik situasjon du selv har opplevd?
	Hva mener du skal til for at det skal være trygt for elevene å være uenig?	
Avslutning	Har du andre opplevelser/erfaringer/synspunkt du ønsker å dele?	Er det noe annet du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

For at du skal føle deg mest mulig forberedt til intervjuet, ønsker vi å gi deg litt mer innsikt i oppgaven vår og hva intervjuet skal dreie seg om.

Problemstilling:

Hvordan opplever og håndterer lærere ubehagelige tema i samfunnsfagundervisning?

Ettersom problemstillingen er bred, finner vi det hensiktsmessig å formulere noen forskningsspørsmål:

1. Hvilke samfunnsfaglige tema kan føre til at lærere kjenner på ubehag?
2. Unngår lærere å undervise om ubehagelige tema i samfunnsfagundervisning?
3. Hvordan kan lærere forberede seg på og håndtere tema som oppleves ubehagelige i samfunnsfagundervisning?

Presisering: Når vi snakker om *ubehag* i undervisning bruker vi Åse Røthing (2019) sin definisjon av begrepet som innebærer følelser knyttet til frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring.

Spørsmål du kan tenke gjennom før intervjuet:

- Har du noen eksempler på **tema** du synes det kan være ubehagelig å undervise om?
 - Har du noen tanker om *hvorfor* du følte på **ubehag**?
- Mener du det er viktig å ta opp **ubehagelige tema** i undervisning?
 - Er dette noe du vil unngå, evt. benytte til læring?
- Føler du deg **forberedt** til å **håndtere** ubehagelige tema i undervisning?
 - Hvordan håndterer du undervisning om slike tema?
 - Hvordan kan en forberede seg?
- Synes du det er mer/mindre ubehagelig om en elev tar opp et slikt tema, enn om du selv har forberedt deg på undervisning om dette?
 - Har du eksempler fra undervisning hvor elever har tatt opp et ubehagelig tema?

Vi kommer også til å spørre hvordan du opplever uenighet og motstridende meninger i klasserommet. Er dette noe du ser på som ubehagelig? Søker du enighet, eller tåler du uenighet?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet: *Ubehag i klasserommet?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva lærere selv opplever som ubehagelige tema, og om dette er noe de forsøker å unngå. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter som skal skrive masteroppgave på grunnskolelærerutdanningen 5.-10. ved universitetet i Tromsø. I den forbindelse skal vi gjennomføre et prosjekt hvor datainnsamlingen vil være basert på intervju. Vi planlegger å gjennomføre intervjuene i løpet av november måned. Hvert intervju er tiltenkt 40-60 minutter. De lærerne som har sagt seg villig til å delta vil bli kontaktet for nærmere avtale. Disse intervjuene vil bli tatt opp på en lydopptaker, og slettet etter transkribering. Det vil ikke komme frem noen personopplysninger i oppgaven. Informasjon som fremkommer via kommunikasjon vil bli behandlet konfidensielt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet. Veilederen vår er Rolf Inge Larsen ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en relevant informant i forbindelse med vårt prosjekt

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å ta del i vårt prosjekt vil vi gjennomføre et intervju på 40-60 minutter. Vi vil ta lydopptak av intervjuene, som brukes under transkribering og analyseprosess, men disse vil bli destruert når vi er ferdige.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ønsker å trekke deg kan du ta kontakt med oss eller vår veileder.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste som vil ha tilgang på opplysningene vil være oss to (Cecilie Randa Heggland og Ingrid Alfstad) og vår veileder (Rolf Inge Larsen). Vi vil behandle opplysningene konfidensielt og alt anonymiseres i arbeidsprosessen etter datainnsamlingen. Datamaterialet vil bli lagret og trygt og kryptert. Dette blir også passordbeskyttet med totrinnsverifikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16. mai 2022. Alle opplysninger blir slettet etter prosjektsslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Tromsø ved Rolf Inge Larsen, telefon: 776 46 715 og e-post: rolf.larsen@uit.no.

- Studenter: Cecilie Randa Heggland, telefon: 944 59 790 og e-post: cecilie-rh@hotmail.com. Ingrid Alfstad, telefon: 948 59 015 og e-post: alfstadingrid@gmail.com.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, Telefon: 776 46 322 og 976 91 578, e-post: personvernombud@uit.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Rolf Inge Larsen

(Forsker/veileder)

Cecilie Randa Heggland

(Student)

Ingrid Alfstad

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ubehag i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju på lydopptaker
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

125217

Prosjekttittel

Ubehag i klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning /
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rolf Inge Larsen, rolf.larsen@uit.no, tlf: 77646715

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingrid Alfstad, alfstadingrid@gmail.com, tlf: 94859015

Prosjektperiode

16.08.2021 - 16.05.2022

Vurdering (1)

19.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og

eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

