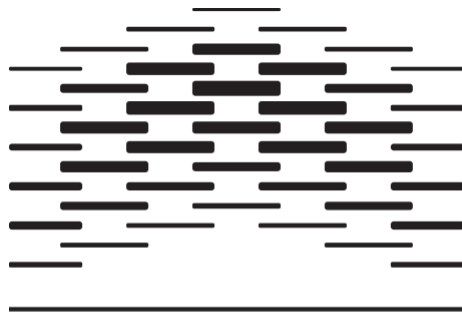


Å møte det ukjente – et redskap for danning

*Hvordan kan uforutsette hendelser skape produktive læringsøyeblikk i
samfunnsfagundervisningen?*



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i samfunnsfagdidaktikk

SKUT5910

Benedikte Hallmo

Kandidatnummer: 926

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier
Oslo Metropolitan University

15. mai 2018

Sammendrag

Skolens oppgave er å utdanne mennesker til å møte samfunnet, og danne for livslang læring. Samtidig kan samfunnet ses på som usikkert og risikofyllt. Hvordan skal skolen gjøre dette på best mulig måte? Dette forskningsprosjektet har undersøkt hvordan uforutsette hendelser kan skape produktive læringsøyeblikk i samfunnsfag og hvordan det kan berike dannelsesprosessen.

For å finne svar har jeg brukt to forskjellige tilnærminger. Først har jeg undersøkt hvordan danningsteori forholder seg til utfordringen og hvordan forskere og didaktikere har tatt opp spørsmålet. Altså hvordan forskere har drøftet dette med bakgrunn i danningsteori. Her kom det frem at en slik tilnærming kan være en god mulighet for å tilegne seg kompetanse om tidstypiske nøkkelproblemer som samfunnet alltid må forholde seg til. Det samme gjelder muligheten elevene får ved å utforske og utvikle en kritisk tenkning for å møte en verden som stadig er i utvikling.

Den andre tilnærmingen handlet om å se hvordan dette faktisk gjøres. Gjennom kvalitative intervjuer har jeg valgt å undersøke lærernes erfaringer og hvordan de reflekterer over et slikt tema i samfunnsfag. Resultatet viser at det arbeides ulikt med vektlegging av uforutsette hendelser i klassene til informantene. Videreformidlingen av hendelser setter alle lærerne i en sårbar posisjon, da en ikke vet hvor hverken diskusjonen i klassen eller samfunnet ender. Temaer som gjerne ikke har en klar slutt er vanskelig å undervise om, og noen lærere lener seg heller på planlagte temaer og tar opp en hendelse om det skulle passe. Andre ønsker heller at elevene skal styre samtalen og mener det er nødvendig å ta opp når hendelsene er dagsferske og aktuelle. Det betyr at planlagt læring oftere settes til side eller utgår. Argumentasjonen for å trekke frem en hendelse kommer mer fra et oppdragelsesperspektiv enn et læringsperspektiv, og det er nettopp her en av utfordringene ligger.

Til slutt drøfter jeg derfor hvordan lærernes erfaringer og refleksjoner kan ses i forhold til teoriene jeg har satt opp foran. Jeg finner at dersom det skal arbeides med i skolen og bidra til produktive læringsøyeblikk, trengs det et nytt syn på det ukjente. Lærere må forholde seg til det, men også planlegge for det. Funnene fra studien kan bidra til ny kunnskap om bruken av uforutsette hendelser sett i et dannelsesperspektiv, samtidig som lærerens uttrykte begrunnelser i stor grad samsvarer med tidligere forskning om utfordringer pedagogikken står overfor.

Forord

Fem fine år på Høgskolen nærmer seg slutten. Å skrive en masteroppgave har vært givende, frustrerende, inspirerende og ikke minst lærerikt. I sum sitter jeg igjen med en god følelse over at et krevende år er over, og masteroppgaven er fullført. Jeg har vært så heldig som har fått lov til å forske på et emne jeg syns er spennende og viktig for samfunnsfag i skolen.

Jeg hadde ikke klart dette alene, og det er mange som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg takke min veileder Per Anders Aas. Tusen takk for mange lærerike veiledninger, faglige innspill og ikke minst tålmodighet. Jeg setter stor pris på alle tilbakemeldinger og hvordan du har veiledet meg gjennom denne oppgaven.

Jeg ønsker også å takke de fire informantene som stilte til intervju. Takk for engasjementet dere viste. Deres innspill har gitt oppgaven et innblikk i hvordan det er å stå i et klasserom og snakke om uforutsette hendelser. Gjennom samtalene har jeg fått mange gode refleksjoner jeg tar med meg videre.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke den herlige gjengen i Falbes gate 5. Dere har gjort mastertilværelsen til et fantastisk år. Takk for gode samtaler, faglig hjelp og mange morsomme kaffepauser. Å være i et slikt fellesskap har definitivt gjort mastertilværelsen mindre ensom.

Med det setter jeg et (foreløpig) punktum ved min studietid, og gleder meg til å tre for fullt inn i læreryrket med masse lærdom i bagasjen.

Benedikte Hallmo

Oslo, mai 2018

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon	1
1.1 <i>Motivasjon</i>	1
1.2 <i>Bakgrunn for problemstilling og oppgavens struktur</i>	2
2 Det uforutsette i samfunn og skole – pedagogiske perspektiver	4
2.1 <i>Hva menes med det uforutsette?</i>	4
2.2 <i>Det uforutsigbare samfunnet</i>	6
2.2.1 <i>Risikosamfunnet – en pedagogisk utfordring</i>	6
2.3 <i>Skolen i forandring – planer og praksis</i>	8
2.3.1 <i>I hvilken retning skal skolen?</i>	8
2.3.2 <i>Demokratiforståelsen hos norsk ungdom</i>	11
2.3.3 <i>Nødvendige ferdigheter – dannelse og kritisk tenkning</i>	13
2.4 <i>Uforutsette og aktuelle hendelser som didaktisk virkemiddel</i>	18
2.4.1 <i>Utvalg og organisering av lærestoff</i>	20
2.4.2 <i>Lærerens regler og rolle i et uenighetsfelleskap</i>	21
2.5 <i>Pedagogiske og didaktiske utfordringer</i>	25
2.5.1 <i>Hvordan påvirker tilfeldigheten didaktikken?</i>	26
2.5.2 <i>Indirekte pedagogikk</i>	27
2.6 <i>Oppsummering</i>	29
3 Metode – innhenting av informasjon og produksjon av kunnskap	30
3.1 <i>Kvalitativt intervju som datainnsamling for et innblikk i lærerens verden</i>	30
3.2 <i>Datainnsamlingsprosessen</i>	32
3.2.1 <i>utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering av informanter</i>	32
3.2.2 <i>Intervjusituasjonen</i>	34
3.3 <i>Analyse</i>	35
3.3.1 <i>Transkribering og meningsanalyse</i>	36
3.4 <i>Objektivitet, validitet og reliabilitet</i>	37
3.5 <i>Forskningsetiske betraktninger</i>	39
4 Funn - En analyse av lærernes erfaring og refleksjoner	40
4.1 <i>Presentasjon av lærere</i>	40

4.2 Erfaringer med uforutsette hendelser i undervisning	41
4.2.1 Konkrete hendelser som har blitt behandlet i undervisning	44
4.3 Forventinger til elevene	47
4.4 Gjennomføring Forberedelser og metoder	52
4.5 Syn på det ukjente.....	59
5 Diskusjon.....	63
5.1 Hva tilsier erfaringen og opplevelsene?.....	63
5.1.1 Hendelsens verdi og «lånt tid»	63
5.1.2 De «planlagte uforutsette hendelsene»	68
5.2 Forventninger til elevene	70
5.2.1 Elevenes informasjonsbehov - faglig eller beroligende?	70
5.3 Gjennomføring	72
5.4 Syn på det ukjente i pedagogikken	76
6 Avsluttende kommentarer	79
Litteratur	81
Vedlegg.....	84
Vedlegg 1 - Tillatelse fra Norsk senter for forskningsdata	84
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	87
Vedlegg 3 – Intervjuguide	89

1 Introduksjon

1.1 Motivasjon

Gjennom snart fem år i lærerutdanningen har jeg opplevd alvorlige hendelser i samfunnet. Borgerkrig, terrorhendelser, flyktningkrise, og naturkatastrofer har preget oss både nasjonalt og internasjonalt, og det aller meste har vært uforutsett. Gjennom årene med samfunnsfag har det skapt spennende samtaler med engasjerte medstudenter. I fagundervisningen derimot, har det sjelden vært et tema. Den samme erfaringen sitter jeg igjen med fra praksisperioder. Jeg har opplevd å stå i klasserom dagen etter en terrorhendelse, der vi kun skulle bruke fem minutter av timen til å fortelle hva som hadde skjedd i Paris, for så å komme raskt i gang med hvordan Hitler kom til makten.

Dette er for meg et dilemma jeg er sikker på mange lærere står overfor. Dilemmaet mellom samtid og samfunnsfag. Det kan nemlig se ut som om det er slik det oppleves. Samfunnsfag i skolen har tre fagdisipliner som skal dekke store kunnskapsområder, og da kan det være vanskelig å trekke inn samtiden også. Dermed blir det ukjente og uforutsette fort en forstyrrelse heller enn en berikelse. Er det likevel mulig å se samtiden som en ressurs, og det ukjente som noe fruktbart?

Gjennom egen utdanning har det ukjente sjelden vært et utgangspunkt i fagdidaktikken, og det er noe jeg savner. Skolen skal utdanne for å møte den ukjente fremtiden og samtidig danne for livslang læring, det er også et sentralt tema i moderne pedagogikk og danningsteori. Derfor er dette en viktig motivasjon hos meg til å utforske nettopp dette. Hvordan møte det uforutsette og ukjente? Jeg tror slike hendelser kan skape produktive læringsøyeblikk, men også skape et godt grunnlag til å forberede elevene på det ukjente. Ved å diskutere det ukjente blir det mindre skummelt, og det kan gjøre det lettere for lærere å trekke inn i undervisning. Det handler både om at samfunnet og verden vi lever i stadig er i endring, men også om faget skal ses i en sammenheng med samtiden.

Hvordan er det å undervise om hendelser som ikke er en del av pensum, og er det i det hele tatt mulig? Dette mener jeg det er viktigere enn noen gang å diskutere, og som kommende lærer håper jeg diskusjonen kan bidra til et fagdidaktisk perspektiv som kan gjøre dilemmaet lettere neste gang det oppstår i et klasserom.

1.2 Bakgrunn for problemstilling og oppgavens struktur

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (Opplæringslova § 1-1, 1998)

Gjennom opplæringsloven ser vi at skolen sitt formål i hovudsak er å danne elever til å møte samfunnet. Utdanningen skal åpne dører for verden og fremtiden, og elevene skal lære seg å mestre livet på best mulig måte. Dermed trenger de å utvikle en kunnskap og holdning som gir motivasjon for å skape, engasjere og utforske. Det er en stor oppgave å hjelpe elever til å møte en hverdag vi selv ikke har erfart, særlig når en heller ikke vet hvilket samfunn de skal møte. Samfunnet er uforutsigbart, kanskje i større grad enn før, noe som betyr at skolen må danne elevene til å møte det ukjente.

Å møte det ukjente er et grunnleggende tema i moderne dannelsesstenkning. Gjennom danning skal en utvikle en beredskapsevne til å møte det ukjente, og i denne sammenheng vil det si at elevene rustes til å møte noe uforutsett. Elevene skal altså gå fra kun å lære om det kjente, til å kunne møte det ukjente. Hvordan skal skolen utdanne for en ukjent fremtid? Det er dette jeg ønsker å finne ut av i denne studien, og jeg vil bruke uforutsette hendelser som en mulig innfallsvinkel. Dette er fordi uforutsette hendelser viser samfunnets uforutsigbarhet, og de melder seg inn i skolen ettersom det skjer ting hele tiden og elever fanger opp hendelser i deres livsverden. Derfor er det legitimt å si at skolens dagsorden preges av uforutsigbarhet, spesielt gjeldes det samfunnsfag. Oppgaven skal ikke ta for seg mulige scenarier i samfunnet, men vektlegge hvordan danning for det ukjente kan skje i skolen. Med dette som bakgrunn har jeg formulert denne overordnede problemstillingen:

«Hvordan kan uforutsette hendelser skape produktive læringsøyeblikk i samfunnsfagundervisningen?

Dette vil jeg finne svar på gjennom to forskjellige innfallsvinkler. Først vil jeg se på hvordan danningsteori forholder seg til denne utfordringen og hvordan forskere og didaktikere har tatt opp dette spørsmålet. Altså hvordan har forskere drøftet dette med bakgrunn i danningsteori? Den andre retningen handler om å gå ett steg videre. Ved å se på hvordan dette faktisk gjøres i dagens skole vil jeg kunne få mer utfyllende informasjon og komme enda nærmere de didaktiske utfordringene. Derfor ønsker jeg å intervjuere lærere. Det er de som står i klasserommet og kjenner på hvordan samfunnsfagundervisningen påvirkes av uforutsette hendelser. Det er også de som velger om det skal trekkes inn i undervisningen eller ignoreres. Dette mener jeg skaper et utfyllende grunnlag til diskusjon innenfor fagdidaktikken ved å drøfte hvordan uforutsette hendelser kan brukes for å fremme danning. Ettersom målet er å undersøke og se lærernes refleksjoner og erfaringer i sammenheng med teoretiske og didaktiske perspektiver, har jeg formulert disse forskningsspørsmålene som skal være med på å svare på problemstillingen.

1. Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere med uforutsette hendelser?
2. Hvilke forventninger har lærerne til elevene sine?
3. Hvordan gjennomfører de undervisning om uforutsette hendelser?
4. Hvordan er lærernes syn på det ukjente?

Denne oppgaven har seks komponenter som jeg til sammen håper kan danne et bidrag til samfunnsdidaktisk forskning. Dette første kapitlet har som hensikt å presentere og innlede oppgaven. Ved først å motivere og presentere problemstilling og forskningsspørsmål, setter det oppgaven i et aktuelt lys. I kapittel 2 redegjør jeg for hva pedagogisk- og danningsteori vektlegger i arbeid med det ukjente. Kapittel 3 og 4 handler henholdsvis om hvordan empirien er hentet fra lærere og presentasjon og analyse av funn. I kapittel 5 drøfter jeg mine funn fra kapittel 4 i lys av den tidligere forskningen presentert i kapittel 2, og deretter vil det bli avsluttende kommentarer og konklusjon i kapittel 6.

2 Det uforutsette i samfunn og skole – pedagogiske perspektiver

Målet med denne studien er å finne ut hvordan arbeidet med *uforutsette hendelser* i samfunnet kan være en viktig del av undervisning i samfunnsfag, og hvordan det kan skape produktive læringsøyeblikk. Det finnes en pedagogisk refleksjon og en didaktisk debatt rundt dette, og det er det jeg skal få frem i dette kapitlet. Derfor trenger vi en avklaring av hva slike hendelser kan være, hvordan det preger samfunnet vi lever i og ikke minst hvordan skolen vil ta tak i disse utfordringene.

Teorikapitlet får derfor tre tyngdepunkt. Det første vil være et utgangspunkt om hvordan situasjonen er i samfunnet, og at det kan skje uforutsette ting. Det andre ser på hvilke føringer skolen gir for å forberede elever for samfunnet, og det tredje vil handle om en pedagogikk som danner for det uforutsette. Skolens mandat og et danningsbegrep ligger derfor i bunn når vi ser på hva slags kunnskap og beredskap elevene trenger. Vi må vite noe om situasjonen i dagens klasserom, og i hvilket samtaleklima det kan være fruktbart å ta opp uforutsette hendelser. Disse faktorene er forsket på, og vil jeg derfor redegjøre for dette, før jeg går til det empiriske materialet fra intervjuundersøkelsen min og i diskusjonen senere.

For å bygge et godt teoretisk rammeverk for denne studien, vil jeg organisere stoffet i fire delkapitler. Innledningsvis ønsker jeg å gjøre rede for definisjoner knyttet til uforutsette hendelser og kriser (2.1), deretter trekke frem hvordan samfunnet er i forandring, og hvilke utfordringer vi står ovenfor. Altså: hvordan viser de seg i dagens samfunn? (2.2). For å undersøke det hovedproblemstillingen spør etter, mener jeg vi må se på skolens mandat og hvordan planverket gir grunnlaget for at dette er viktig og fruktbart å jobbe med i skolen. Hvor ligger potensialet, og hvordan skal vi fremme danning? (2.3). Til slutt ønsker jeg å se hvordan lærerens rolle spiller inn i dette, og jeg vil sette et fagdidaktisk lys på utfordringene (2.3). Dermed vil det komme frem en del utfordringer dette kan ha for dagens pedagogikk, som jeg ønsker å avslutte dette kapitlet med (2.4).

2.1 Hva menes med det uforutsette?

Dagsaktuelle temaer og hendelser som ikke er en del av planlagt årsplan i skolen, men noe en lærer likevel ønsker å trekke frem i undervisning, finner en ingen direkte informasjon om i

læreverk eller annet pensum. Dette ukjente og spontane formidles ofte fra ulike medier, og en lærer må ofte forholde seg til det. Dette kan være vanskelig for en lærer uten å ha en kunnskapsmessig beredskap, hvordan skal de håndtere det?

Denne tematikken har vært løftet frem gjennom artikkelsamlingen *Pedagogikk for det uforutsette* (Torgersen (Red.), 2015). Bokens hensikt er å diskutere om det er mulig å planlegge, lære og trene på noe som ikke er kjent, der bidragsyterne diskuterer ulike temaer og tilnærminger knyttet til dette. Redaktør Glenn-Egil Torgersen er professor i pedagogikk ved Forsvarets Høgskole, andre bidragsytere vil jeg introdusere underveis. Kapittel 2 definerer uforutsette hendelser slik: «Det uforutsette betegner noe som opptrer relativt uventet og med relativ lav sannsynlighet eller forutsigbarhet for dem som opplever og må håndtere det» (Kvernbekk, Torgersen, & Moe, 2015, s. 30). Denne definisjonen hevder forfatterne er såpass generell at den hverken begrenser kontekst eller fagområde for bruksområdet. Det vil si at den kan brukes i mange sammenhenger, og derfor velger jeg å ta den i bruk her. De presiserer likevel at uforutsette hendelser i stor grad skapes av naturkrefter, teknologisk eller menneskelig svikt. For denne oppgavens del blir definisjonen sett i lys hva lærere eller elever anser som treffende. Definisjonen legger vekt på både de som opplever hendelsen og de som må håndtere den.

I *Når jeg blir stor, hvis jeg blir stor* (2003), skrevet av professor i pedagogisk psykologi Jon-Håkon Shultz og barnepsykolog Magne Raunadalen, ser forfatterne et behov for en krisepedagogikk i undervisningen. De ser på hvordan krisesituasjoner framstilles i media, og hvordan det kan bearbeides slik at elever sitter igjen med ny og viktig kunnskap framfor redsel. De definerer en krise slik: «en krise er en hendelse som overvelder personen på en slik måte at de vanlige mestringsstrategiene settes ut av en funksjon» (Raunadalen & Schultz, 2003, s. 6). Dette betyr at enkeltmennesket blir involvert og kommer nær krisen, selv om den geografiske avstanden ikke nødvendigvis er nær. Raunadalen & Schultz (2003, s. 6) ser fire grader av avstand ulike kriser kan ha; skolemiljø, lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Den næreste handler om kriser og hendelser som rammer elevene direkte som sykdom, neste graden omfatter lokalmiljøet brann eller mistenksomme personen i området, de nasjonale omhandler dramatiske hendelser som skjer i Norge, for eksempel drap. Det internasjonale nivået er hendelser som sprer over landegrensene, for eksempel frykt for krig og atomkraft.

Definisjonen av kriser er snevrere enn definisjonen av uforutsette hendelser, og vi kan derfor si at kriser er en måte uforutsette hendelser viser seg på. Raunadalen & Schultz (2003) tar for

seg hvordan hendelser som foregår et annet sted og bringes nærmere gjennom mediedekning, noe som vil være i tråd med teori senere. Det er også viktig å kunne kategorisere hendelser på ulike nivåer av avstand for elever og lærere, noe som vil komme tydeligere frem i intervjuene. Ut i fra disse avklaringene blir diskusjonen hvordan lærere kan møte dette i klasserom og hvordan en kan utvikle en beredskap mot det ukjente i samfunnsfag.

2.2 Det uforutsigbare samfunnet

«Det er sannsynlig at noe usannsynlig vil skje sa Aristoteles. Oversatt til dagens sikkerhetspolitiske kontekst kan det forklares som at noe uforutsett vil skje» (Bøe-Hansen, 2015, s. 120) Hvordan kan skolen møte et samfunn med det uforutsette? Da må vi vite noe om samfunnet vi lever i, og hvordan vi forebygger mot det uforutsette.

2.2.1 Risikosamfunnet – en pedagogisk utfordring

I en presentasjon av den tyske sosiologien Ulrich Beck, viser sosiolog og idehistorikeren Torben Hviid Nielsen (2015) til risikoene samfunnet står overfor i senmoderne tid. Beck bruker begrepet *risikosamfunnet* om samfunnet etter andre verdenskrig, da samfunnet står overfor andre risikoer enn tidligere. Vitenskapen og samfunnsmessige endringer som atomulykker og klimaendringer overskygger gamle naturbetingede farer som pest, jordskjelv og hungersnød (Nielsen, 2015).

Klimarisikoene er bivirkninger av industrialiseringen, globaliseringen fører til terrorisme og forlenget levealder setter press på velferdsstaten. Dette er konsekvenser av samfunnsendringene ifølge Beck (Nielsen, 2015). Vitenskap og teknologi spiller altså stor rolle i risikosamfunnet, og vi kan se klare sammenhenger mellom årsak og virkning. Det vi ikke kan se derimot, er det vi enda ikke vet. Vi vet ikke hva som skjer videre, men likevel prøver vi å forutse det.

Beck mener at når vi forstår at katastrofen kan inntreffe, endres den offentlige bevisstheten samtidig, ifølge Nielsen (2015). Altså politikken og samfunnet går aktivt inn og prøver å forebygge. Her bruker Nielsen (2015) terrorhandlingen 11. september i 2001 som eksempel, der vi endret sikkerhetsatferden. Dette gjelder også i pedagogikken. I en artikkel fra *Norsk filosofisk tidsskrift* hevder Glenn-Egil Torgersen og professor i pedagogikk Herner Sæverot (Torgersen & Sæverot, 2012) at 11. september ikke bare endret sikkerhetsatferden, men også retorikken og den enkeltes årvåkenhet. Terrorangrepet blir trukket inn som tema i

utdanningssystemet på flere nivåer i dag, og slike hendelser som skaper frykt viser at samfunnet endres når risikoen øker. Det vil altså si at når det er kjent at noe ukjent vil skje, endrer samfunnet seg for at det ikke skal inntreffe. Vi beskytter oss organisatorisk, men hvordan er det pedagogisk?

Svein Østerud er professor i medie- og IT-pedagogikk og ser på terrorisme som et kjennetegn ved det senmoderne samfunnet. Han hevder det utgjør en risiko vi aldri vil kunne eliminere. Vi må lære oss å leve med terrortrusselen og ruste oppvoksende slekter til å takle uforutsette hendelser bedre enn vi selv har maktet. Dette er en av de store utfordringene i det senmoderne samfunnet, og den er av pedagogisk natur snarere enn organisatorisk (Østerud, 2015, s. 100).

Østerud (2015, s. 101) diskuterer også Ulrich Becks teorier om risikosamfunnet. Becks samfunnskritikk retter seg mot den vitenskapelige tenkemåten vi i den vestlige verden har gitt monopolstatus. Vi må reflektere over samfunnet som et produkt av menneskelig samhandling der risikoene er menneskeskapt. Dette gjelder for eksempel miljø- og klimautfordringene verden står overfor. Østerud (2015, s. 101) mener det er enkeltindividene som må være motoren i møte med disse utfordringene. I dag kreves det nemlig høy grad av mobilitet der den enkelte må kunne kombinere arbeid, utdanning og privatliv for å kunne ta fornuftige valg i et komplekst samfunn. Tradisjonelle rammer som familie og sosial klasse er ikke i like stor grad avgjørende for livssjanser og trusler en står ovenfor. Det forutsetter i følge Østerud (2015) at vi frigjør oss fra forrige århundrets teknologi- og vitenskapsoptimisme, og inntar en mer kritisk skeptisk holdning til vitenskapelig kunnskap. Det finnes ulike former for kunnskap og situasjonene der den tas i bruk er vidt forskjellige. Disse situasjonene stiller krav til vår dømmekraft, og med en slik vinkling kan vi se utfordringene pedagogikken står overfor. Hvordan skal pedagogikken bidra til å skape en forståelse for endringene i offentligheten og ruste mot det som kan komme?

Å bruke begrepet risikosamfunnet er bare en vinkling for å se møtet med det uforutsette, men det er et av de tydeligste perspektivene, da vi ser et samfunn som hele tiden er i beredskap. Gjennom media kommer det tydelig frem hvor trusselen ligger og hva vi gjør for å forebygge, likevel er det ikke kjent før det faktisk skjer. Hvordan skal skolen forholde seg til dette?

2.3 Skolen i forandring – planer og praksis

Hvordan kan skolen legge opp til å møte og danne for det uforutsette? I dette delkapitlet ønsker jeg å undersøke nettopp dette. Ved å se på skolens mandat og læreplanen i samfunnsfag, vil vi se både mulighetene og utfordringene skolen og faget har til å skape produktive læringsøyeblikk. En ny læreplan er i skrivende stund under utvikling med fagfornyelser og ny overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017), og derfor er det det som vil bli vektlagt i denne studien.¹ Ettersom skolens oppgave er å danne elever til å møte samfunnet vil jeg redegjøre for sentral danningsteori og dermed skape en forståelse av hvordan nettopp dannelse er med på å ruste elever til å møte det ukjente. I tillegg må vi vite noe om hvordan beredskapen er i dagens klasserom, samt utfordringer didaktikken står overfor. Med en slik kunnskap er det lettere å vite hvordan det uforutsette kan møtes og bidra til læring.

2.3.1 I hvilken retning skal skolen?

Ny overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) ble fastsatt av regjeringen september 2017 og trer i kraft når fagfornyelsene av læreplanen er ferdigstilt (Utdanningsdirektoratet, 2017). Likevel kan den gi et innblikk i hvordan uforutsette hendelser kan være nyttig for læring, og viser hvordan skolen skal forberede elevene for samfunnet. I forhold til problemstillingen om å møte det uforutsette, er spesielt faktorene som blir nevnt videre viktige. Vil en endring av skolens styringsdokumenter styrke beredskapen for det uforutsette?

Ny overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og det grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i skolen. Den består av tre kapitler: *opplæringens verdigrunnlag*, *prinsipper for utvikling og danning* og *prinsipper for skolens praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). Hovedsakelig trekkes kritisk tenkning frem, som skal hjelpe elevene å utvikle en nysgjerrighet, stille spørsmål, samtidig som det skaper en forståelse for kritisk og vitenskapelig tenkning. En kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Overordnet del tar også for seg prinsippene for læring,

¹ Informantene i denne oppgaven forholder seg til dagens læreplan. Selv om svar i intervjuene baserer seg på denne planen, velger jeg å trekke inn og se på ny læreplan. Det skaper en forståelse for hvordan uforutsette hendelser kan brukes fremover, fremfor å analysere hvordan det har blitt gjort i lys av tidligere læreplan.

utvikling og danning, som presiserer at grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess, og den skal gi et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Kompetanse handler om å tilegne seg kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Det vil si at kompetanse innebærer både forståelse og evne til refleksjon samt kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Det er de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter som skal være redskaper for læring av kompetansen og den faglige forståelsen. Ambisjonen om å utvikle evnen til livslang læring krever en bred tilnærming fra skolen. Ved å lære elevene å lære, kan læringsprosessene skape refleksjon og tilegnelse av kunnskap på selvstendig vis (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Dette krever at skolen skaper et godt læringsmiljø og tilpasser undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).

Her ser vi at grunnleggende tanker handler om at elevene skal utvikle en kritisk sans, og med faglig kompetanse skal en dannelsesprosess være med på å utvikle livslang læring. Det vil si at elevene må lære å lære å reflektere selvstendig og å møte det uforutsette blir en realitet for fremtiden. Hvordan kan dette videreføres til samfunnsfag?

I grunnskolen i dag består samfunnsfag av de tre fagdisiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap samt utforskaren, som rommer metode;

Faget er strukturert i hovudområde med tilhørende kompetansemål.

Alle hovudområda utfyller kvarandre og må sjåast i samanheng.

Utforskaren er eit hovudområde som grip over og inn i dei andre

hovudområda i faget, både i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. I

grunnskolen omfattar samfunnsfag hovudområda utforskaren,

samfunnskunnskap, geografi og historie (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Fagdisiplinenes uløselige sammenheng er viktig, og den skal ikke glemmes i et samtidsperspektiv og faginndelinger av undervisningstimer. Likevel står faget overfor en endring. Utredningen *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8) ser utfordringer knyttet til kompetansemål, og bredden samfunnsfaget skal dekke. «I delutredningen legger utvalget vekt på at gjeldende samfunnsfagplan har en innholdsmessig

bredde som kan gjøre det utfordrende å legge til rette for grunnleggende, varig forståelse hos elevene, sett i lys av timetallet i faget» (NOU 2015:8, s. 53). Det har derfor kommet med en mulig retning faget kan gå:

Innholdsorienterte hovedområder kan utfordre lærernes handlingsrom og profesjonelle frihet med hensyn til valg av lærestoff. Utvalget mener at kompetanseområder som strukturerende elementer i læreplanene vil gi læreplanene en sterkere kompetanseorientering, fordi spørsmålet da blir hvilket fagstoff som skal velges for å fremme den ønskede kompetansen. Med en inndeling i kompetanseområder vil samfunnsfagplanen for eksempel rettes mot hvordan samfunnsvitenskapelig kunnskap bygges og etableres, og kunne omfatte diskusjoner, kritisk vurdering, argumentasjon, begrunnelser for konklusjoner og formidling i faget i sterkere grad enn i dag.

(NOU 2015:8, s. 63)

Dette er et relevant og viktig moment å ta med seg videre i diskusjonen om hvordan skolen skal danne elever til å møte det uforutsette. Utvalget som har gjennomført utredningen ser at for å fremme ønsket kompetanse må en ny inndeling rettes mot hvordan samfunnsvitenskapelig kunnskap bygges og etableres. De hevder blant annet at en ny inndeling vil kunne lettere legge opp til kritisk vurdering, altså kompetanser som ny overordnet del har vedtatt er viktig for livslang læring. Handlingsrommet rundt valg av lærestoff blir utfordret, noe som kan være viktig for det nye faglige innholdet. Hva dette innholdet blir er foreløpig usikkert, men våren 2018 lå det nye kjerneelementer i samfunnsfag ute til høring (Utdanningsdirektoratet, 2018):

- undring og utforskning
- kildekritisk bevissthet
- perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning
- sammenhenger og samfunnsforming
- demokrati og medborgerskap
- bærekraftig utvikling
- identitetsutvikling og fellesskap

Disse punktene skal være med å utforme nye læreplaner i 2019, og ses i sammenheng med de nye tverrfaglige temaene i overordnet del. Folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap er dermed prioriterte temaer i fornyelsen av fagene. Hvordan kan disse endringene legge opp til videre handlingsrom slik NOU-rapporten ønsker, og dermed forberede elever til å møte samfunnet? Kildekritisk bevissthet legger opp til at elevene skal utvikle den kritiske sansen og kunne innhente informasjon til formålet hensikt, altså se hvordan informasjon kan ha flere agendaer og ulik hensikt. Et perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning skal også kunne hjelpe elevene å vurdere kunnskap, handlinger og hendelser fra ulike synsvinkler og tilhørighet. Det hjelper elever å se maktrelasjoner og endringer i samfunnet, samt en evne til å endre standpunkt selv.

Å kunne innhente og vurdere informasjon er en viktig egenskap når det uforutsette inntreffer. Ved å tilegne seg disse ferdighetene, kan vi se at det er med å utvikle en slik kompetanse Overordnet del etterspør. Å møte uforutsette hendelser krever å mestre ukjente situasjoner. Derfor vil disse punktene gi muligheten til å lære elever å møte det ukjente gjennom det uforutsette.

2.3.2 Demokratiforståelsen hos norsk ungdom

For å diskutere hvordan lærere og elever kan møte det uforutsette i klasserommet og utdanne for det uforutsette, må vi vite hva slags beredskap som finnes. Hvilken forståelse har elever og lærer på forhånd? Hva vet vi om det i dag? Dette er viktig å vite noe om fordi lærere skal tilpasse opplæringen og møte elevene der de er. Vet ikke lærerne dette, er det vanskelig å endre eller utvikle faget og egen undervisning.

I rapporten *Unge medborgere* (NOVA 15:2017) presenteres funn fra en undersøkelse gjort blant norske elever på niende trinn. Studiets hensikt var å undersøke hvordan denne aldersgruppen både kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn. Den sammenligner også med en tidligere undersøkelse gjennomført med tilsvarende elever i 2009.

Hovedfunnene viser at elever har et høyt kunnskapsnivå og god forståelse av demokrati, samfunnssystemer og demokratiske prinsipper, og det er en økning fra 2009. I kapittel 7 diskuteres skolen som en demokratiforbereidende arena. Elevene som gjennomførte undersøkelsen blir stilt spørsmål om hvordan de opplever klimaet for diskusjon i klassen: Dette refereres til som «åpent klasseromsklima», og handler om hvordan elevene opplever at

klimaet for meningsutvekslinger, ytringer og diskusjon er i klassen (NOVA 15:2017, s. 123). Flertallet av elevene bekrefter denne åpenheten, og at lærere ofte oppmuntrer til å gjøre seg opp egne meninger og uttrykke dem. Likevel er det en stor andel som svarer «av og til», noe som tyder på at det er ulikheter og gjennomføring i varierende grad.

Skoleledere og lærere har markert «kritisk og uavhengig tenking», «kunnskap om politiske og samfunnsmessige institusjoner» samt «utvikling av elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning» som de tre viktigste målene for undervisning i demokrati og medborgerskap (NOVA 15:2017, s. 131).

Når det gjelder temaet *arbeidsformer i samfunnsfag*, kommer det frem at undervisningen preges av lærebøker og lite undersøkende aktiviteter og innhenting av informasjon utenfor skolen (NOVA 15:2017, s. 132). På den andre siden kommer arbeidsformen «Elevene diskuterer dagsaktuelle saker» også høyt opp (Figur 7.13) (NOVA 15:2017, s. 133)

Kapittel 5 i rapporten setter søkelyset på blant annet hvordan elever innhenter informasjon og kommuniserer om samfunnspolitiske temaer. Det kommer frem at TV er den mest brukte informasjonskilden, mens avis er det langt færre som benytter seg av. Det samme gjelder Internett for å skaffe seg informasjon om politikk og samfunnsspørsmål. Rapporten kommenterer at det ikke kommer tydelig frem om det å sjekke internett inngår i å lese nettaviser for å holde seg orientert, noe som kan være tenkelig. Dermed gir ikke undersøkelsen muligheten til å vite eksakt hva som ligger i svaret, og hvilke kilder elevene benytter seg av. Det har også blitt målt samfunnspolitiske samtaler, der det kommer frem til en økning i andel elever som snakker med foreldre om hendelser i andre land. Rapporten viser også en liten økning av samtaler om hendelser i andre land mellom venner (NOVA 15:2017, s. 81)

Rapporten viser altså at norske elever har et høyt kunnskapsnivå og at lærere mener skolen er en viktig arena til å utøve kritisk tenkning og ferdigheter. Lærere oppgir at det diskuteres mange aktuelle saker, men undervisningen generelt er læreboksentrert. Elever deltar lite i samfunnsdebatter, men snakker mer med foreldre. Dette kan indikere at internasjonale forhold har fått en mer sentral plass i samfunnet siden 2009, og at dette reflekteres i elevenes samtaler, særlig med foreldrene. (NOVA 15:2017, s. 81). Det betyr at grunnlaget for beredskap i å diskutere det uforutsette ligger der for lærere, men spørsmålet blir hvordan det skal benyttes.

Med dette som utgangspunkt er det derfor interessant å se hva informantene i min studie forventer av sine elever, og hvordan de ser på muligheten uforutsette hendelser har i en undervisningstime. Hvilket nivå legger lærerne seg på, og hvordan ser de på engasjementet og kunnskapsnivå til elevene?

2.3.3 Nødvendige ferdigheter – dannelse og kritisk tenkning

Delkapitlene over tar for seg formålet til utdanningen og prinsipper skolen skal følge for å gjennomføre dette. For å se dette i et enda bedre lys knyttet til uforutsette hendelser og kriser, kan det være hensiktsmessig å dykke enda dypere inn i noen av ferdighetene som blir vektlagt i (blant annet) overordnet del for opplæringen Kan danning være en beredskap for det uforutsette?

Professor i pedagogisk filosofi Hansbjörg Hohn (Hohn, 2011) tar for seg den didaktiske tilnærmingen til Wolfgang Klafki, der utgangspunktet er å bygge didaktikken på dannelsesbegrepet eller tilsvarende (Hohn, 2011, s. 163). Danningsteori er viktig å diskutere, og ved å trekke inn Klafki, som bryter med de tradisjonelle hovedgruppene, kan vi se behovet for dannelse i et nytt lys.

Ifølge den åndsvitenskapelige tradisjonen, må en tenke dannelse som en prosess som foregår i møtet mellom en persons subjektive forutsetninger og erfaringer og en verden som ikke er gitt, men fra første stund kulturelt formidlet (Hohn, 2011, s. 164). Dette samspillet har to klare ytterpunkter som Klafki plasserer i hovedgruppene *materiale* og *formale* danningsteorier. Material danningsteori legger vekt på det objektive innholdet, der respekten for kulturelle verdier, vitenskapen og kompetanser får en absolutt betydning, og eleven reduseres til en passiv beholder som det samfunnsmessige og kulturelle innholdet skal helles opp i. Formal danningsteori derimot, legger vekt på den subjektive utfoldelsen. Behovet for selvrealisering respekteres og de kulturelle verdiene, vitenskapen og kompetansen vurderes ut fra hvordan det evner å utvikle individet (Hohn, 2011, s. 165).

Ved å kritisere begge sider av dannelsesteoriene, ser Klafki heller et avhengighetsforhold der han ønsker å forene sidene i begrepet *kategorial dannelse*. Han ønsker altså å ha med seg både den formale og materiale danningen i en ny form for dannelse. Det er kategoriene som er bindeleddet mellom person og verden. Å åpne eleven for verden og verden for eleven gir derfor didaktikken en oppgave i å kartlegge forhold i undervisningen som hjelper eleven til å erfare verden og handle i den. Ut fra denne forutsetningen blir den viktigste oppgaven til

didaktikken å identifisere innhold som fremmer kategorial dannelse. Verdien ligger i hvorvidt et bestemt innhold kan gjøres meningsfullt for eleven (Hohr, 2011, s. 166). Mål og vurderingskriterier må legitimeres ut fra om de bidrar til den kategoriale danningen, altså både til det subjektive og det objektive (Hohr, 2011, s. 167). Nettopp denne fremstillingen av å åpne eleven for verden, men også verden for eleven handler om å tilrettelegge didaktikken på en måte som skaper eller lærer eleven noe mer enn kun det objektive innholdet eller subjektive utfoldelsen.

Det blir lærens oppgave å spørre hvilken betydning et faglig innhold har i elevens nåtid, og hvordan innholdet kan bidra til læring. Her skal en både utfordre og utvide erfaringshorisonten, og det blir snakk om å bygge broer mellom den voksnes erfaringsstunge perspektiv og elevens perspektiver (Hohr, 2011, s. 167). Kan denne forståelsen av danning bidra til å kaste lys over hva slags beredskap vi må ha for å møte det uforutsette?

Ved hjelp av begrepene *samfunn*, *autonomi* og *allmenndanning*, ser Hohr på Klafkis utdypende betydning av kategorial danning. *Klafki* ser på samfunnet som menneskeskapt, og danningen dreier seg ikke kun om å kvalifisere eleven til det foreliggende samfunnet, men den skal også lære eleven til å delta og utvikle samfunnet videre. Med autonomi har mennesket en selvbestemmelse over eget personlig liv, medbestemmelse til å være kompetent til å utforme samfunnet og delta i politiske prosesser. Denne friheten innebærer at en må være i stand til å forsvare friheten hos andre og danningen omfatter derfor også evnen til solidaritet med andre undertrykte individer og menneskegrupper. Allmenndanningen blir derfor et overordnet mål i undervisningen, som Hohr oversetter til intensjonen og prinsippet om tilpasset opplæring slik det gjelder for norsk grunnskole. Sett i dagens perspektiv er autonomien knyttet til eget liv sterkere enn noen gang, og sett i lys av Beck sine teorier om samfunnet er kanskje dette den største utfordringen for fremtidig risiko? Det å ha en slik selvbestemmelse er viktig i dannelsesteorien, men den kan den virke mot sin hensikt dersom pedagogikken ikke legger til rette for konsekvensene og en ukjent fremtid?

Hohr trekker også frem Klafki sine *tidstypiske nøkkelproblemer*, som skal hjelpe danning å ikke bli subjektivistisk (Hohr, 2011, s. 170). *Fred, miljø, sosial likhet, tekniske informasjons- og kommunikasjonsmedier* og *jeg-du-relasjoner* kan ikke undervises i eller om gjennom en mekanisk kunnskapsoverføring, men gjennom en metode som involverer alle sider av elevens forhold til verden, både emosjonelt, moralsk, estetisk sosialt og praktisk-teknisk. Det handler

om hvordan elevene kan åpnes for verden (Hohr, 2011, s. 171). Disse nøkkelproblemene kan en se klare linjer i tendensene til ny læreplan.

Videre ser Hohr Klafki i lys av den kritiske pedagogikken; En kritisk holdning som imøtekommer evnen til selvkritikk, evnen til å argumentere og åpne seg for andres argumenter, evnen til å innta den andres perspektiv (som han tolker som evnen til empati) og endelig det han kaller en sammenbindende evne, som kan forstås som en evne til kompleks tenkning hvor en evner å føye sammen ulike aspekter ved verden til en helhet.

Ved å skape en åpenhet for erfaringer og en motstand til å stivne i etablerte oppfatninger, ha en spørrende innstilling til verden, lete etter sammenhenger og årsak- virkningsforhold, evne til å samle og bearbeide opplysninger og kjennskap til hvor en kan samle inn nødvendig informasjon, binder en aspektene i vårt forhold med verden sammen til en enhet, mener Klafki (Hohr, 2011, s. 172).

I år 2000 skrev litteraturhistorikeren Knut Imerslund en artikkel knyttet til debatten om hvem som skal tjene på barn og ungdom sin utdanning og hva skolens oppgave er (Imerslund, 2000). Selv om artikkelen diskuterer ut ifra en utgått læreplan er argumentene til Imerslund aktuelle, og jeg velger derfor å trekke frem noen av hovedpunktene.

Imerslund starter med å drøfte begrepene kompetanse og dannelse mot hverandre, og kommer frem til denne slutningen; Dannelse betegner menneskets *holdning*, kompetanse betegner menneskets *beholdning* (Imerslund, 2000, s. 108). Her vil det si at kompetanse kan ses på som kvalifikasjoner, mens dannelse er ferdighetene enkeltindividet møter samfunnet med. I lys av å møte det uforutsette, kan en si at det krever både en beholdning, men også holdning. Dette er i tråd med hva Klafki etterspør i sin dannelsesteori, der forståelsen handler om en kombinasjon av både kunnskap og kompetanse.

Imerslund hevder at vi oppfordres til å skaffe oss den kompetansen og kunnskapen næringslivet etterspør, og ser på endring med et kritisk blikk. Den kunnskapen som gir landet høyest effektivitet og økt produktivitet, er den kunnskapen som omsettes i kroner som er viktigst for samfunnet (Imerslund, 2000, s. 110).

Videre stiller forfatteren spørsmålet om hva den obligatoriske grunnskolen i Norge har som hensikt. Han kommer frem til at selv om det er viktig å få kunnskapen som kan gi jobb og inntekt, er det viktig at kunnskap, innsikt, forståelse og erkjennelse ikke bare skal brukes i næringslivet (Imerslund, 2000, s. 113). Dannelse kan være med på å skape gode

medmennesker og medansvarlige samfunnsborgere, noe Imerslund mener burde være skolens ansvar å formidle. Dermed trekker han en slutning om at dannelse blir en form for kompetanse en kan ta med i livet, men likevel noe som aldri blir ferdig utviklet. Spørsmålet om hvordan uforutsette hendelser kan være med på nettopp å skape en kompetanse en kan ta med videre, blir en viktig faktor. Kan en si at kunnskap og kompetanse om noe ukjent samt det å skape en beredskap om hvordan vi kan møte det ukjente vil skape det Imerslund mener samfunnet trenger? Hvordan skal skolen i så fall møte dette?

Tidligere førsteamanuensis i pedagogikk og miljøfag Per Bjørn Foros og professor i filosofi Arne Johan Vetlesen hevder i boken *Angsten for oppdragelse* (Foros & Vetlesen, 2015) at det er en enighet om å stille krav til elever. Spørsmålet blir hvilke krav? «Hva er forskjellen på krav knyttet til kompetanse og konkurranse på den ene siden og krav knyttet til oppdragelse og dannelse på den andre siden?» (Foros & Vetlesen, 2015, s. 231). Forfatterne som har drøftet dette i nyere tid enn Imerslund (2000) og slik Klafki fremstilles via Høhr (2011), har sett økningen av informasjonsstrømmen og at kunnskapen blir flyktig. Den foreldes raskere og blir derfor mindre gyldig, og vi må søke etter mer robuste faktorer i læringsprosessen. Vi må søke etter metoder som kan overføres fra den ene konteksten til den andre. Da er det selve evnen til å lære som gjelder. Elevene skal «lære å lære» (Foros & Vetlesen, 2015, s. 228). Dette finner vi nå som nevnt tidligere som et prinsipp i ny overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017), og vi kan se den formale danningsteorien. Kan det derfor styrke argumentet for å kunne trekke inn uforutsette hendelser i undervisningen, med bakgrunn i at mye kunnskap går ut på dato på grunn av informasjonsstrømmen? Hvordan skal elever forholde seg til denne endringen av kunnskap?

Kommandørkaptein og hovedlærer ved Forsvarets høyskole Ola Bøe-Hansen (2015) argumenterer for at en må legge til rette for en helhetlig og kritisk orientert utdanning med hensikt i å forberede befolkningen på et liv i risikosamfunnet. Bøe-Hansen velger å bruke psykologiprofessor Jerome Bruner's narrativteori (Bøe-Hansen, 2015, s. 123). Å tilegne seg evnen kritisk tenkning vil hjelpe til å skille legitime og illegitime politiske narrativ, der kunnskap om uavhengige kilder og objektivitet er sentralt. Hovedargumentet for denne ferdigheten er behovet for å møte den stadige utviklingen av tilgangen og flyten av informasjon. På grunn av store mengder blir informasjonen som bakgrunnsstøy, og vi mennesker etablerer et inntrykk av hva som skjer i verden, basert på overskrifter. Ved å lære elever kritisk holdning til informasjon og måten den presenteres på, kan skolen forberede dem på et liv med Internett's fordeler og ulemper.

Gjennom oppvekst og utdanning former vi et narrativ om oss selv og verden, som blir vår virkelighetsforståelse. I møte med andre mennesker får vi et innblikk i andre narrativ, og det kan sette vår egen sannhet på prøve. Opplevelsen av konkurrerende narrativ er dagligdags, men å kunne avsløre umoralske og uetiske narrativ er desto viktigere og relevant for å mestre det uforutsette i dagens informasjons- og risikosamfunn (Bøe-Hansen, 2015, s. 129). De store mengdene med informasjon Bøe-Hansen (2015) beskriver er altså helt vanlig, men vi trenger en bevissthet rundt disse narrativmøtene. Det handler om å finne det Klafki ønsker med sin teori om danning, der eleven skal åpnes opp for verden, men verden skal også åpnes for eleven. Hvordan vi kan få det til på best mulig måte kan være å tenke slike narrativ Bøe-Hansen (2015) snakker om. Kan vi skape en beredskap i møte med det uforutsette og se på ulike narrativ det kan føre med seg?

Statsviter og pedagog Trond Solhaug har sammen med statsviteren Kjetil Børhaug (Solhaug & Børhaug, 2012) sett på *politisk kyndighet* som en viktig del av opplæringen i samfunnsfag. Dette begrepet kan passe inn som en ferdighet og felles betegnelse av det ulike forskere og didaktikere etterlyser i skolen. Politisk kyndighet handler om å ha innsikt i den politiske debatten, men også vurdere egne interesser i forhold til ulike saker, og hva en selv og samfunnet er tjent med. Her må en vurdere makten ulike interessegrupper har, da makt handler om ett eller flere menneskers evne til å sette gjennom sin vilje i det sosiale samkvem, selv om andre medlemmer av fellesskapet skulle gjøre motstand (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 76). Gjennom å forme meninger, forstå egne og andres interesser og litt om grunnene til at det fins ulike oppfatninger om saker, danner veien frem til en politisk kyndighet. Dette hevder Solhaug & Børhaug (2012) er en prosess for skolen og framfor alt samfunnsfaget. Det kan være en arena for dialog og debatt om spørsmål som opptar elevene, og som også er viktig i det norske storsamfunnet. Her handler det altså om å skape en forståelse av ulikheter i hendelser som kan oppstå, noe som både kommer frem i ny fagplan samt danningsteorien. For at politisk kyndighet skal utvikles på best mulig måte, så må diskusjoner og kontroversielle spørsmål håndteres på best mulig måte. Dette krever nøye forberedelser og gode strategier fra en lærer, som igjen krever handlingsrom.

I hvilken retning skal skolen? Her har jeg presentert en rekke perspektiver, både nyere konkrete planer, men også bakenforliggende faktorer i danningsteorien. Ved å se alt i en helhet, kan det tyde på at skolen har potensialet til å møte en ukjent fremtid. Ny fagplan legger opp til et selvstendig individ med et kritisk blikk som sin beste egenskap i å møte det ukjente. Individet må ha en holdning til å møte det uforutsette og ikke bare en beholdning.

Likevel skal en ikke glemme Imerslund sitt innlegg der han ser på skolen sitt formål, for hvem skal skolen egentlig utdanne? Å ruste til det uforutsette krever en aktiv kritisk kompetanse, ikke bare en passiv tilpasningsevne. Dersom det er snakk om egenskaper som skal utvikles med både kunnskap og kompetanse, må vi også se på didaktiske grep og mulige innfallsvinkler i pedagogikken.

2.4 Uforutsette og aktuelle hendelser som didaktisk virkemiddel

I debattartikkelen «*Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren*» skrevet av universitetslektor Erik Ryen (Ryen, 2017), blir aktuelle hendelsers rolle som didaktisk virkemiddel i samfunnsfagundervisningen drøftet. Her argumenterer han for å bruke aktuelle hendelser i samfunnsfagundervisningen, og argumentasjonen bygger på at bruken av aktuelle hendelser i undervisning har stor verdi for samfunnsfaglæreren, både fra et lærerperspektiv og dannelsesperspektiv. Dette rettferdiggjøres ved at aktuelle hendelser er fra en konkret livsverden, og ved å bruke relevant lærestoff vil læring finne sted. Dette gjelder spesielt for *kritisk tenkning* og *demokratisk dannelse*.

Lori Patton, professor for høyere utdanning ved Iowa State University og har skrevet en artikkel om mulighetene naturkatastrofer og menneskeskapte tragedier har for læring i skolen (Patton, 2008). Professoren ser i hovedsak på lærerens rolle og hvordan de skal kunne skape såkalte *teachable moments*. I mangel av et norsk ord velger jeg å oversette det til *produktive læringsøyeblikk*. Argumentasjonen til Patton (2008) er lik Ryens (2017) på mange måter. Begge ser viktigheten i at utdanningsarenaer tar tak i uforutsette hendelser eller humanitære kriser og bruker hendelsene til å skape læringssituasjoner. Ryens utgangspunkt er den norske skolen og dannelsesaspektet, mens Patton (2008) er i den amerikanske skolen og ser på lærerens rolle og valg av strategier i undervisning. Målet er å bruke følelsene til elevene for å utvikle empati og kulturell kompetanse. Likevel er argumentasjonen lik og målet det samme.

Ryen (2017) ser at i et læringsteoretisk perspektiv blir aktualisering et middel som kan hjelpe elever å tilegne seg kunnskap. En systematisk kunnskapsbygging er ett element ved dannelsesutfordringen samfunnsfagene står overfor og han ser det i lys av den materiale dannelses teorien. Det formale perspektivet ser Ryen (2017) i sammenheng med verdien av bruk av IKT. Denne grunnleggende ferdigheten legger opp til at en skal kunne søke etter

informasjon og utøve kildekritikk som viktige ferdigheter i faget. Han kaller det en ferdighetsutviklingsprosess, der elevene selv må søke etter informasjon og vurdere hvorvidt denne er aktuell og pålitelig, da internett gir en enorm mengde informasjon, men varierende kvalitet og med ulik agenda. Aktualisering forbinder altså det nære og det fjerne. Det å gripe fatt i hendelser som utspiller seg der og da, krever at man henter stoff utenfor lærebøker. Nettopp dette kan uforutsette hendelser være en kilde eller metode til å forbinde det nære og det fjerne.

Ryen (2017) stiller spørsmål om bruk av nyheter i klasserommet blir en luksus som prioriteres bort, slik at en kan komme gjennom lærebøkene som er skrevet for å komme gjennom målene i læreplanen.

Ved å bruke ulike kriser som Raundalen & Shultz (2003) definerer, kan elevene utfordres til å undersøke og finne kompleksiteten i en situasjon, og ved å gi elevene muligheten til å undersøke kriser fra forskjellige perspektiver kan lærere forbedre læringsprosessen vesentlig mener Patton (2008). Et perspektiv er blant annet å utforske manglende eller utelatt informasjon om en hendelse som kan avdekke skjulte problemer. Likevel har hun selv erfart fra egen forskning at slike temaer ofte blir skjøvet bort, eller at en skal bli fort ferdig med det og unngå å arbeide med følelser. Noe som kan ses i sammenhengen med luksusen Ryen (2017) beskriver det som, men i større grad at læreren ikke tør eller ønsker å ta det opp enn å ikke rekke det.

Likevel mener Ryen (2017) selv at samfunnsfag er et samtidsfag, og det er derfor vanskelig å forestille seg en undervisning som ikke knytter an til hendelser i samtiden. Argumentasjonen hans bygger også på arbeidet med ny læreplan. Ved å innføre demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring som tverrfaglige temaer i ny læreplan, kan det forstås som en anerkjennelse av behovet for å fremheve sentrale utfordringer vårt samfunn står overfor. Dette kan også styrke samfunnsfagets rolle, og det er læreren som må synliggjøre koblingene mellom de lokale, nasjonale og globale nivåene, og dermed sette problemene i stadig nytt dagslys (Ryen, 2017).

Ved å bruke aktuelle pågående hendelser i undervisning, mener Ryen (2017) det vil kunne være nyttig for å belyse de tidstypiske nøkkelproblemene til Klafki (Hohr, 2011). I en løpende diskusjon tar eleven stilling til nøkkelproblemene *fred, miljø, sosial likhet, tekniske informasjons- og kommunikasjonsmedier* og *jeg-du relasjoner* og opplever kanskje at nye opplysninger medfører til et nytt standpunkt i saken. Her vil lærerens autoritet begrenses,

ettersom han eller hun ikke har forsprang i viten om hendelsen. Å vente på sakens utfall sammen med elevene, betyr ikke at lærerens rolle blir mindre viktig, tvert om. For ved å integrere det som skjer i samfunnet i undervisningen på en måte som legger til rette for læring og kritisk dannelse hos elevene, er krevende og krever høy faglig og didaktisk kompetanse. Dette forteller oss at selv om både lærer og elever har tilgangen på den samme informasjonen samtidig, er lærerens rolle minst like viktig nettopp fordi elevene møter noe helt ukjent og ubehandlet stoff. Det er lærerens oppgave å lære elevene å møte dette på best mulig måte, og hjelpe dem å utvikle en beredskap som de kan ta i bruk senere.

2.4.1 Utvalg og organisering av lærestoff

Bruk av aktuelle hendelser i undervisning krever en annen form for organisering av lærestoff. Ryen (2017) bruker statsviteren og tidligere universitetslektor Theo Koritzinsky i sin argumentasjon om de didaktiske utfordringene utvalg av lærestoff kan skape. Koritzinsky sin drøfting i *Samfunnskunnskap, fagdidaktisk innføring* (Koritzinsky, 2014) ser ikke på elevenes livsverden og samfunnsmessige nysgjerrighet som noe statisk. Det vil si at det som opptar elever endres over tid og sted, blant annet gjennom medias søkelys. Derfor er det viktig å organisere undervisningen etter dette og ta det på alvor. Noe som betyr at læreplanen også må ivareta elevenes interesser (Koritzinsky, 2014, s. 149)

Både sosialisering i hjemmet og massemediene spiller en stor rolle i elevenes livsverden, det samme gjelder skolen og dermed også samfunnsfagslæreren. Derfor er det viktig å være oppdatert og nysgjerrig på hvordan en kan koble til faglige arbeidsmåter i faget Aktuelle saker og hendelser kan både være lokale, nasjonale og globale, den psykologiske tilhørigheten har derfor større betydning enn den geografiske (Koritzinsky, 2014, s. 153).

Massemedier dekker slike globale saker med ”K-slagsider”, der *krise, kaos og konflikt* vektlegges. Det blir lærerens oppgave å danne en motvekt til disse negative og dramatiske vinklingene, men det kan være utfordrende metodisk. En skal derfor unngå å isolere fakta, bruke formelle statistikker og beskrive regelverk, men heller skape metoder som åpner mer opplevelsesmessige kvaliteter og muligheter i faget. For å forstå disse sakene kan det hjelpe å koble på både historie og enkeltmenneskers historie for å virkeliggjøre det for elever, og det vil da bli mindre overflatisk og livsfjernt (Koritzinsky, 2014, ss. 150-151).

Hendelser kan skape legitime følelser som er viktig å få fram i samfunnsfaget i følge Koritzinsky, der medmenneskelighet og solidaritet er viktige menneskelige egenskaper som

skal utvikles hos elevene ifølge læreplanen. Det er to viktige utfordringer i samfunnsfaget, hevder Koritzinsky. Den ene er at opplæringen må oppøve evnen til innlevelse og empati med andre menneskes opplevelse og livskår, og den andre er å utvikle forståelse for hvordan hendelser fjernt fra vår hverdag kan påvirke Norge. Ikke bare emosjonelt, men politisk, kulturelt, økonomisk og politisk (Koritzinsky, 2014, s. 155).

Hendelser som skjer utenfor egne landegrenser kan føre til direkte eller indirekte påvirkning i en nasjonal politikk og økonomi likevel. Der terrorhandlingene 11. september er eksempel på at Norge sendte militære styrker og mange muslimer i Norge ble behandlet rasistisk.

Tsunamien i Thailand romjulen 2004 var et resultat av naturkreftene, men det sviktende varslingsystemet kan ikke ilegges naturkreftene, og dermed er politiske og økonomiske beslutninger aktuelt å vise til. Slike hendelser viser at verden henger sammen, både på godt og vondt (Koritzinsky, 2014, s. 156). Patton (2008) hevder også at ved å anerkjenne kriser over hele verden, kan lærere og elever undersøke forbindelser på flere nivåer mellom nasjoner. Det kan skape en forståelse for sentrale utfordringer nasjonene har og hvorfor nasjonene pårøres av nettopp dette. Å dempe mediens dramatiske inngang og heller gå dypere inn i en aktuell hendelse, kan hjelpe elever til å øke bevissthet om sentrale problemer i samtiden slik Klafki etterspør i den kategoriale danningen. Det vil også være med på å hjelpe elever utvikle en beredskap på å møte og løse problemet slik Ryen (2017) ser Klafki sin forankring i stoffutvelgelse.

2.4.2 Lærerens regler og rolle i et uenighetsfelleskap

Dersom en lærer skal vektlegge aktuelle hendelser for utvikling av blant annet politisk kyndighet, er det viktig med en bevisstgjøring rundt egen rolle i klasserommet. Utvikling av politisk kyndighet krever diskusjon i undervisningen, noe Solhaug & Børhaug (2012) i likhet med Ryen (2017) og Patton (2008) mener skoler bør gi rom for. Der skal uenighetene komme frem, og det kontroversielle elevene er opptatt av, men det innebærer at lærere bør ha strategier for kontrovershåndtering. Dette tar Solhaug & Børhaug (2012) opp i sin bok. Å ta opp uforutsette hendelser kan skape både uenigheter og spørsmål. Dette krever noe av klassen, og trenger vi en beredskap til å møte dette. Mange uforutsette hendelser kan være dramatiske, men det kan også være splittede meninger blant elevene. Politiske konflikter, terrorangrep eller andre dramatiske hendelser der det er mange ulike meninger vil være med på å splitte elevene. Det er disse hendelsene jeg i vil legge mest vekt på, da det er hendelser

som krever en bevisst beredskap til å møte for at det kan bli et produktivt læringsøyeblikk. Kan man lage en beredskap i klassen til å møte det uforutsette?

Sosiolog Lars Laird Iversen utforsker i boken *Uenighetsfellesskap* (Iversen, 2014) ideen om uenighetsfellesskap og konsekvensene for demokrati og deltakelse. Ved å sette et nytt blikk på demokratisk samhandling, skaper han diskusjon om nyttingen i å være uenig. Iversen begrunner dette med at vi nordmenn alltid har bygd vår identitet basert på hvor en står i sentrale uenigheter, i tillegg har mangfoldet blitt større og mer nyansert.

Uenighetsfellesskapet definerer Iversen slik: «Uenighetsfellesskap en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring». (Iversen, 2014, s. 12) Det finnes flere former for uenighetsfellesskap, blant annet skoleklasser.

Klasserom er som demokratiske samfunn i liten skala. Mangfoldet i klasserommet må håndteres, og bokens innspill er at det kan håndteres bedre dersom det ses på som uenighet og ikke kulturforskjeller, eller verdikonflikt. Skolen er en øvingsarena, der man tar med seg det en lærer videre i livet (Iversen, 2014, s. 62). Læreplanene er viktige, men det er den praktiske hverdagen som er skolen, mener Iversen. Et uenighetsfellesskap er derfor noe som allerede er i skolen, og det vil alltid være der. Tross nye fagplaner og endringer som krever ny kompetanse, vil fellesskapet og klassen være der. Derfor er det mulig å benytte seg av dette som en ressurs til å utvikle blant annet politisk kyndighet. Selv om mangfoldet og uenigheten eksisterer, må det likevel læres opp og brukes på riktig måte så det skal bli fruktbart og skape læringsøyeblikk. Det vil si at før en kan trekke inn ukjente hendelser, krever det opplæring og utvikling av kjente rammer. Uenighetsfellesskapet må bli kjent, før det treffer på noe ukjent.

Forslag på strategi fra Solhaug & Børhaug (2012) er blant annet enkle regler for samtaler som skal foregå og trene seg i å forme meninger og argumenter. Solhaug & Børhaug (2012) nevner også viktigheten i å skille sak og person, og dermed unngå å dømme og sjikanere andre personer i dramatiske hendelser som jeg nevnte tidligere. Lærerne må også forvente at elever hører hva den andre sier og dermed skal samtalen angå og involvere fellesskapet. Formålet med å diskutere slik i skolen skal være å forstå, men også uttrykke egne oppfatninger (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 78).

Iversen (2014) skriver også om ønsket om å skape trygge rom for deltakelse. Ytringsfriheten blir en falsk frihet, dersom en kommer med personlig sjikane og aggressive utsagn. Elever som blir sinte, senker terskelen for å reagere likt neste gang, og derfor blir det et et

frihetstap også for den sinte. Det er heller ingen god ide å gjemme unna saker som kan fremprovosere sinne. Utfordringen ligger derfor i å finne måter å snakke om, lære om og utforske ulike ideer på en måte som engasjerer personer bredt, på tvers av roller og systemer (Iversen, 2014, s. 88).

Patton (2008) vektlegger ikke bare et trygt, aksepterende og lyttende miljø som en viktig strategi. Hun ser også en nytte i at elever skal søke etter støtte i egne synspunkt før de kritiserer eller trekker konklusjoner om det som virker annerledes. Det kan skape en egenskap der en lettere kan innrømme feil av det en har antatt som sannhet. Ved å ha disse reglene integrert i elevgruppen, kan en heller fokusere på hendelsen i en større kulturell, historisk og politisk kontekst, som kan skape fruktbare diskusjoner.

Hvilken rolle læreren tar i uenighetsfellesskapet blir relevant, dersom hensikten med samtalen er å bidra til læring. Hvordan skal en lærer opptre og i hvilken grad være deltakende når en uforutsett hendelse blir tema? Solhaug & Børhaug (2012, s. 77) viser til fire ulike grader kontroversaksept hos en lærer når det kommer til måten å behandle diskusjoner og kritiske spørsmål i klasserommet. De lærerne med stor åpenhet for diskusjon og kontroversielle spørsmål, valgte to ulike kommunikasjonsstrategier. Den ene kalles for *Debattlederen* som åpner opp for synspunkter og formidler eget syn på saken på en objektiv måte. Den andre med stor åpenhet er *normformidleren*. Her er en åpen for synspunkter, men markerer likevel tydelig dersom han eller hun reagerer på elevenes synspunkter. Læreren formidler også tydelig hva samfunnets oppfatninger av spørsmålene er (derav normformidleren). Det er to andre grupper i motsatt ende av skalaen. En med lav toleranse for ulike syn og kontroversielle spørsmål vil enten bli sett på som *oppdrageren* eller *Avviseren*. *Oppdrageren* hører på synspunkter, men forhindrer videre debatt, *avviseren* avviser en debatt aktivt. På bakgrunn av disse strategiene har læreren noen valg, som avgjør hva diskusjonen og debatten handler om. Det ene er hvilke spørsmål som skal vies oppmerksomhet til og hvilke som skal avvises i klasserommet, mens det andre går ut på i hvilken grad lærere skal formidle egne synspunkter, perspektiv på saker blant ulike grupper i samfunnets og det som læreren vurderer som allment aksepterte samfunnsnormer. Solhaug & Børhaug (2012) mener disse svarene må den enkelte lærer finne i sin praksis og skolekontekst.

I følge Patton (2008) har lærere ansvaret å bekrefte gyldigheten av synspunktene til elevene samtidig som de utfordrer dem til å tenke kritisk. De må også legitimere de kritiske spørsmålene som elevene kan stille. En slik pedagogikk kan være ubehagelig, og en lærer kan

føle seg ukomfortabel når elever utforsker konstruerte meninger og deres sannheter blir utfordret. Læreres utfordring er å hjelpe elever forbi bare det å kunne fakta om en hendelse. Oppgaven blir å hjelpe dem videre mot en forståelse av hvordan individer oppfører seg i en krise, og i ettertid kunne reflektere over hva de lærer. For å skape en slik kritisk tenkemåte er det tre spørsmål Patton (2008) i hovedsak mener er viktig å stille til elevene i diskusjonen av en hendelse. *Hvorfor skjer slike hendelser? Hvordan forbinder humanitære kriser ulike lokalsamfunn og gruppe mennesker? Og hvordan skal vi være håpefulle i usikre tider?* Disse tre spørsmålene blir nøye drøftet av Patton (2008), og jeg skal oppsummere kortfattet hvorfor disse er viktige å stille elevene.

Det første spørsmålet har ingen enkle svar, og det er lett å anta at elever raskt kan svare «jeg vet ikke». Dersom læreren oppfordrer elevene til å finne underliggende faktorer som utløser krisen, ved å tillate stillhet og gi dem tid til å uttrykke seg, legger det grunnlaget for å ta opp vanskelige temaer. En annen måte å arbeide med dette spørsmålet kan være å dele ut materiale til elever som presenterer ulike perspektiver på hendelsen. Ved å la de utforske andres meninger og synspunkt er det mindre sannsynlighet til at de sier at de ikke vet.

Det andre spørsmålet, som omhandler hvordan en ser hendelsers påvirkning på lokalsamfunn og ulike menneskegrupper, kan hjelpe elever til å tenke utenfor dem selv. Dersom vi ikke kjenner pårørende personlig, tenker vi sjelden på menneskeheten som binder oss sammen. Lærere kan skape selvstendige læringsaktiviteter som lar elever fordype seg i hvordan en kan bidra til å hjelpe, for eksempel veldedighetsarbeid. Dette gir elevene erfaringer og forståelse for hvordan og hvorfor hendelser fremstilles i medier.

Når det kommer til det tredje og siste spørsmålet som kan være med å utvikle kritisk tenkning, trekker Patton (2008) frem viktigheten spiritualitet eller religion har i livet til individer. For å forbli håpefull i en krise, hjelper ofte troen i å søke mening. Ved at elever ser dette, kan det føre til at de ser likheter på tvers av grupper og religioner istedenfor å fokusere på negative de negative faktorene som vanligvis deler gruppene. Ved å også se på egne verdier, som en vanligvis dømmer hos andre, kan det være med på å utvikle elevene i deres dannelsesprosess. Patton (2008) hevder at en slik strategi skaper medfølelse borgere som ønsker ulike synspunkter velkommen og den hjelper elevene bevege seg fra tanken om "Jeg mot andre" til "jeg er andre".

Iversen (2014) har også et argument likt Patton (2008) knyttet til å se likheter over ulikheter. Han viser til kjente skillelinjer i norsk politikk, som lager klare konfliktlinjer og markerer

ulikheter, men via sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen, ser han på samfunn som et sted der mange akser for ulikhet krysser hverandre. Vi må minne oss selv på at kryssende akser er å aktivt motarbeide feilslutningen om at medlemmer av kategorier er internt like. Et eksempel Iversen bruker er «hindu», og viser til mangfoldet innenfor denne kategorien. Både bosted, kjønn, etnisitet og musikksmak skiller alle innenfor denne akse. I klasserommet kan dette være effektivt, da en minner lærere og medelever på at hver enkelt person i klasserommet er mangfoldig (Iversen, 2014, ss. 88-89).

Kan disse spørsmålene skape en kritisk tenkemåte Lori Patton (2008) mener er viktig i arbeid med slike hendelser? Kan dette være lignende det Koritzinsky (2014) ønsker med å gå dypere inn i saker en mediers dramatiske fokus? Dersom vi får dette innblikket, kan det ved et uenighetsfellesskap samle oss og skape læringssituasjoner gjennom samtaler. Det kan også lage en beredskap for det ukjente som kommer. Å samles over ulikheter kan være et fundament som læringsøyeblikkene vokser ut fra.

2.5 Pedagogiske og didaktiske utfordringer

Helt til slutt av dette kapitlet, ønsker jeg å løfte frem det noen av bidragsyterne i *Pedagogikk for det uforutsette* (Torgersen (Red.), 2015) har som mål. Deres innledende spørsmål handler om det er mulig å planlegge, lære å trene på noe som ikke er kjent. Forfatterne hevder skolen på generell basis prøver å øke graden av forutsigbarhet og predikerbarhet. Dette gjøres ved å utfordre dagens praksiser, styringsverktøy, didaktikk, beredskap, kritisk tenkning, planer og modeller. De har som hensikt å introdusere en ny pedagogisk tenkning for å komme det uforutsette i forkjøpet, og dermed skape et annet forhold til predikerbarhet.

Det blir derfor stilt tre store spørsmål som omhandler skole og undervisning;

1. Er det mulig å legge til rette undervisningen slik at uforutsette situasjoner i klasserommet kan utnyttes til å bli produktive øyeblikk? Bør eller kan slike øyeblikk planlegges?
2. Når vi ser det økende trusselbildet i samfunnet, bør elevene trenes i å takle frykt og uforutsette hendelser? Hva bør skolen og utdanningsinstitusjonenes rolle bli i en slik kontekst?

3. Kan læreren tilrettelegge i form av usikkerhet hvorvidt målene oppnås, og i form av arbeidsmåter som kan utfordre elevene på ulike måter, blant annet ved å gi dem trening i å improvisere og gripe spontane situasjoner til læring? Hvor går grensen?

Spørsmålene utfordrer ikke bare skolens innhold og oppgave, men også den rolle til å forberede elevene på å gi dem kunnskap til å møte uforutsette hendelser senere i livet. Med disse spørsmålene som utgangspunkt, vil jeg kort oppsummere noen av bidragene i boken, som kanskje kan bidra til et nytt perspektiv eller se utfordringen skolen står overfor i et nytt lys der dannelsen blir til i form av kritisk beredskap. Det innebærer to aspekter, for det første må en kunne møte det uforutsette i samfunnet, og for det andre kunne bruke det uforutsette i undervisningen.

2.5.1 Hvordan påvirker tilfeldigheten didaktikken?

Tone Kvernbekk er professor i pedagogisk filosofi og bidrar i *Pedagogikk for det uforutsette* (Kvernbekk, 2015), der hun skriver om pedagogikkens forhold til tilfeldighet. Kvernbekk sin hypotese er at pedagogikk har et vrangt og vanskelig forhold til tilfeldighet. En forklaring til dette er at tilfeldigheter og uforutsette hendelser kan komme inn og ødelegge selv den beste plan. Her blir da tilstedeværelsen av tilfeldighet selve problemet. Den andre forklaringen er at kausalitet, som muliggjør resultatoppnåelse, oppfattes å være deterministisk. Da er det ikke rom for tilfeldighet, og fraværet av tilfeldighet blir problemet. Didaktisk teori dreier seg mye om tilrettelegging av en stabil struktur eller orden som muliggjør systematiske og dermed predikerbare bidrag til ønskelige endringer og måloppnåelse (Kvernbekk, 2015, s. 76).

I en verden som er stabil og oppfører seg predikerbart kan vi vite hva som forventes, og det gjør planleggingen lettere mot målet. Dersom verden ikke er ordnet, er det vanskelig å forvente og forutsi hendelser og reaksjonen på det som skjer. Kvernbekk mener det er viktig å skape stabilitet og forutsigbarhet i pedagogiske sammenhenger. Forutsigbarhet og tilfeldighet er komplimentert relatert, så dersom den ene øker minker den andre, og å skape forutsigbarhet betyr å minimere rom for tilfeldighet. I følge Kvernbekk har mye av den didaktiske teori et implisitt mål å minimere rommet for tilfeldigheter slik at sannsynligheten for resultatoppnåelse maksimeres. Vi ser altså på tilfeldighetene som forstyrrende og strever etter å minimere den så godt vi kan. Kvernbekk ønsker at vi skal se på tilstedeværelsen av tilfeldighet som en god ting. Dette er fordi det ligger et stort og interessant potensial hvis vi klarer å gripe tak i det når det er der (Kvernbekk, 2015, s. 87). Selv om vi ikke vet hva det vil bidra med, er det en risiko vi må være villige til å ta. Hvorfor det? Jo, fordi alt går ikke etter

planen hele tiden, og det blir vanskeligere å ta for seg noe nytt dersom vi hele tida søker etter det predikerbare. Dette betyr ikke at alt skal være tilfeldig i pedagogikken, men en fornuftig balansegang består av en planlegging som tillater slingringsmonn (Kvernbekk, 2015, s. 87). Kan dette være en tankegang dersom lærere skal ta i bruk uforutsette hendelser?

Østerud (2015) mener testregimet og «*teach to test*» som fagdidaktikk har spredt seg. Det vil si at lærere vektlegger ferdigheter og kunnskaper for å bedre testresultatene. Metodene blir derfor preget av repetisjon og drill av enkle, isolerte ferdigheter og på overføring av informasjon enn heller tilegnelse av dypere og mer helhetlig kunnskap og innsikt. Det fremmer en mekanisk læring, som gir lite rom for abstrakte kreative tankeprosesser. Østerud mener at de lærerne som ønsker å forberede elevenes testresultater, heller burde satse på å utvikle deres evne til begrepsforståelse og problemløsning (Østerud, 2015, s. 112) Vi er i et århundre der vi stiller nytt kompetansekrav til borgerne.

Tone Cecilie Carlsten har skrevet doktorgrad i pedagogikk og sammen med Glenn-Egil Torgersen (Carlsten & Torgersen, 2015) har de også noen meninger rundt dette. Forfatterene hevder at når målstyring vektlegges såpass tungt i politiske styringsdokumenter og kartleggingsinstrumenter, er det rimelig å spørre hvilket profesjonelt handlingsrom dett gir for skoler og undervisningspersonell til å ivareta det spontane. Lærere vil trolig heller fokusere på og vektlegge tema og tilnærminger de blir målt på ut fra rammeverket. Carlsten & Torgersen (2015) konkluderer med at det uforutsette bør tydeliggjøres bedre i sentrale utdanningsdokumenter, og etterlyser rom for læreren som kan veilede elever til å gjøre det uforutsette tilgjengelig og forståelig.

2.5.2 Indirekte pedagogikk

Har tid og kronologi betydning for didaktisk planlegging av undervisning for å møte det uforutsette? Det spørsmålet stiller Sæverot og Torgersen (2015, s. 310). De tar utgangspunkt i den didaktiske trekanten, der læreren velger ut innhold basert på nivået til eleven, eleven skal strekke seg og heve sitt utviklingsnivå på sikt i fremtiden. Uttrykket fremtid i det sosialkonstruktivistiske fremtidsperspektivet blir oppfattet som noe som ligger der fremme og venter på å bli oppfylt. Fremtiden er da allerede gitt i et innhold, og er grunnen til at det ikke er en reell fremtid, men snarere en homogen og romlig forståelse av tid. På grunn av denne utfordringen ønsker Sæverot & Torgersen (2015) en ny variant av trekanten, der det uforutsette ikke blokkeres.

Skoler som vektlegger effektivisering, målstyring og raske resultater vil bli preget av kronologi, struktur og kontroll. Det vil si at skolen styres av en homogen tid, hvor fremtiden skal predikeres og kalkuleres i størst mulig grad. For å ruste elevene til å mestre uforutsette hendelser åpner de derfor for en heterogen tidsforståelse og foreslår at undervisningen blir mer indirekte. Da kan fremtidens muligheter få spillerom. I stedet for å komme fremtiden i forkjøpet, gjennom direkte og tydelige direktiver og anvisninger, bør skolen i større grad åpne for at elevene kan møte verden på en elastisk og fleksibel måte. Skolen kan derfor bli en viktig arena for opprustning mot å mestre uforutsette hendelser (Torgersen & Sæverot, 2015, s. 315). Dette vil kreve en mer kompleks planlegging og tilrettelegging, hvordan skal dette gjennomføres?

I et av kapitlene i *Pedagogikk for det uforutsette* ser Torgersen, Steiro & Sæverot (2015) blant annet på Klafkis kategoriske danningsmodell. De hevder at modellen har en trening på å håndtere situasjoner bygget på historiske hendelser som grunnlag for å mestre fremtidige hendelser. Likevel er den ikke fullt egnet til å trene på det uforutsette, da en risikerer å redusere det ukjente til noe kjent (Torgersen, Steiro, & Sæverot, 2015, s. 299). Dermed introduserer de en *indirekte danningsmodell*. Her viser de til militære modeller, som skal fokusere på krigens krav, altså allmenne ferdigheter og kompetanse som trengs for å løse komplekse oppdrag. Målet er å utdanne handlingskompetente mennesker, men det er sjelden direkte overførbarhet mellom treningsinnhold og faktiske situasjoner. Dermed baserer treningen seg på å utfordre avviket, utvikle selvbevissthet om eget handlingsmønster og mestringsfølelse. En slik kompetanse vil kreve et bredere pedagogisk perspektiv. En indirekte pedagogikk vil derfor gi eleven mulighet til å gå gjennom problemene selv, men med hentydninger og hint fra lærer. Dette vil gi en erfaring og kompetanse på egenhånd, uten en gitt fasit eller rett svar, som vil frigjøre eleven fra fastlagte rutiner og være fleksibel i møte med det uforutsette. Løsningene eller de «riktige» måtene å handle på vil tydeliggjøres gjennom trening, refleksjon og diskusjon. Ved å ikke ha gitte definerbare oppgaver bryter en fra tradisjonelle utdanningsmodeller, som ofte har en lineær eller relasjonell struktur (Torgersen, Steiro, & Sæverot, 2015, ss. 301-308).

2.6 Oppsummering

Litteraturen jeg har presentert og delvis diskutert, argumenterer for et syn for å ta i bruk aktuelle hendelser som didaktisk virkemiddel til å (ut)danne elever og møte en usikker morgendag. Gjennom ny læreplan og ideen om dannelse, er det klart at det er i skolen mye av denne utviklingen må og skal skje. Det å skulle utdanne for hendelser og kriser som kan prege elevenes livsverden må gjøres gjennom pedagogiske grep, der det i hovedsak må utvikles en kritisk kompetanse og ikke bare faktakunnskap.

Dette kan være en utfordring i dagens skole, og jeg har derfor introdusert en pedagogisk tenkning som tar utgangspunkt i at det som skal læres er ukjent. Her legges det opp til at læreren slipper den kjente formen for kontroll, og heller tør å utforske med elevene. Selv om det er utfordringer i dagens organisering av skolen, vet vi at nye læreplaner kan være med å gjøre det enklere. Å bruke elevene som en ressurs samtidig som de skal lære seg å lære vil være med på å møte det ukjente. Det betyr at mye av ansvaret avhenger av læreren i en slik situasjon, og derfor er det viktig å vite noe mer om situasjonen i klasserommet.

3 Metode – innhenting av informasjon og produksjon av kunnskap

Målet med denne studien er å få en forståelse for hvordan uforutsette hendelser i samfunnet kan skape produktive læringsøyeblikk i samfunnsfaget, og hvordan dette kan gjøres. Selv om forskning kan si mye, er det lærere som står i «felten» og kjenner på hva som er mulig og hvordan det kan møtes i klasserommet. Samfunnsfaglærerens refleksjoner og erfaringer er derfor viktig å vite noe om, og for å belyse dette på en best mulig måte har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer.

I dette kapitlet vil jeg derfor redegjøre for mitt valg av metode og selve utførelsen. Dette sier altså noe om hvorfor jeg har valgt denne metoden samt sikre at dette er gjennomført på en riktig måte. Målet er å skape en forståelse for hvordan prosessen har foregått og hvordan innhenting av data hjelper til å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål.

Hovedkilden min blir derfor *Forskningsmetode For Lærerutdanningene* (Christoffersen & Johannessen, 2012), som har vært en sentral kilde knyttet til forskning gjennom lærerutdanningen. For å supplere om selve metoden henviser jeg også til *Det Kvalitative Forskningsintervju* (Kvale & Brinkmann, 2015). Her henter jeg begreper og bruker kildene aktivt i redegjørelsen.

Jeg har valgt å starte kapitlet med en definisjon og begrunnelse av valgt metode, deretter en beskrivelse av forskningsdesignet, datainnsamlingen og hvordan analyseprosessen ble gjennomført. Avslutningsvis vil jeg diskutere studiens validitet og reliabilitet, samt etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativt intervju som datainnsamling for et innblikk i lærerens verden

I denne studien er det lærernes perspektiv og refleksjoner jeg er interessert i å vite mer om, hvordan kan jeg samle inn best mulig informasjon? Christoffersen & Johannessen (2012, s. 77) beskriver kvalitative intervjuer som en fleksibel metode som kan brukes til å få fylldige og detaljerte beskrivelser. Samtalene gir innblikk i personers livsverden og hverdagsverden. Ettersom jeg har lyst til å finne ut hvordan uforutsette hendelser kan brukes i

samfunnsfagundervisningen, ser jeg det mer hensiktsmessig med kvalitativ enn en kvantitativ undersøkelse. En kvantitativ metode vil ikke fange opp det jeg er interessert i å drøfte, ettersom jeg trenger beskrivelser fra lærernes egen hverdag. I det kvalitative intervjuet blir informanten bedt om å rekonstruere hendelser, noe som ikke er mulig å gjøre ved hjelp av observasjon eller et strukturert spørreskjema. En slik kvalitativ måte å samle inn data egner seg derfor når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn for eksempel det et spørreskjema tillater (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). I mine intervjuer er det et ønske om at lærerne rekonstruerer hendelser, så jeg kan disse i lys av teoretiske perspektiver senere. Det er nemlig registreringene av svarene på forskerens spørsmål som utgjør dataene i kvalitative intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78).

Kvale & Brinkmann (2015, s. 45) ser også at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er en mulig tilgang til intervjupersonens dagligliv, og intervjuet baserer seg på fenomenologisk filosofi. Det vil si at kvalitativ forskning har en interesse i å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Kvale & Brinkmann (2015, s. 45) bruker begrepet den virkelige virkeligheten, som i denne sammenhengen er perspektivet lærerne i denne studien oppfatter som sannhet. Det vil si at det de beskriver er sin opplevelse av hvordan uforutsette hendelser i samfunnet blir en del av samfunnsfagtimen. Lærernes beskrivelser er subjektive perspektiver, og det er det en virkelighet jeg blir introdusert til, svarene kunne blitt annerledes gjennom for eksempel elevintervjuer.

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 78) viser til ulike gjennomføringer av et kvalitativt intervju og dets tilretteleggelse og struktur. Strukturen i intervjuet vil påvirke samtaleformen og intervjuets åpenhet. Det semistrukturerte intervjuet er delvis strukturert med en overordnet intervjuguide. Intervjuguiden er utgangspunktet for samtalen, men rekkefølge og temaene kan variere og bevege seg fram og tilbake. Det er likevel viktig med en viss standardisering, da svarene skal kunne sammenlignes og brukes til drøfting senere. I dette tilfellet har jeg utformet en intervjuguide (vedlegg 3) med spørsmål jeg ønsker å få svar på. Spørsmålene er utformet ut fra studiens problemstilling og teoretiske perspektiver. Som intervjuer griper jeg lite inn i svarene jeg får, men styrer samtalen mot temaene jeg ønsker å få svar på. Spørsmålene legger altså til rette for å få svar på problemstillingen, men krever føringer av meg. Fordelen med et slikt semistrukturert intervju er at det gis en viss frihet til informantene, og jeg stiller oppfølgings spørsmål ut ifra hva de svarer. Akkurat slik som Kvale & Brinkmann

(2015, s. 44) forklarer et semistrukturert intervju og dets hensikt. Det brukes når temaet fra dagliglivet skal forstås ut i fra intervjupersonenes egne perspektiver, fordi informanten selv velger hvilke situasjoner han eller hun ønsker å fortelle om.

Et alternativ kunne være å bruke observasjon som metode, for å se hvordan samfunnsfagstimen arter seg etter en uforutsett hendelse. Da kunne jeg både få et inntrykk av lærerens rolle, og elevenes mottakelse. På grunn av oppgavens omfang og tid til rådighet, ser jeg at semistrukturerte intervjuer med lærere som den beste metoden. Intervjuene kan gi gode refleksjoner hos lærere og dermed mulighet til å svare på problemstillingen. En annen begrunnelse går også på gjennomførbarheten. En kan ikke planlegge og avtale tid for observasjon om temaet oppgaven tar for seg, ettersom det ikke er gitt når det blir aktuelt i undervisning. Det kan også være vanskelig å komme på kort varsel, og timen blir heller ikke like spontan når en lærer vet at han eller hun skal bli observert. Planlegging er derfor en viktig faktor for at dataen hentes inn fra lærerne som har bearbeidet hendelsene, istedenfor å være direkte til stede. Likevel vil jeg si det er tilstrekkelig med et kvalitativt semistrukturert intervju der lærerne får tid til å reflektere og dele sine erfaringer på egne premisser. Selv om jeg legger premisser for temaet, så ligger det en åpenhet som lar lærerne slippe til med utsagn jeg ikke ville ha formulert for dem. Dette vil derfor berike oppgavens data, men det er min oppgave å finne de gode svarene som kan brukes i videre diskusjon.

3.2 Datainnsamlingsprosessen

3.2.1 utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekrutering av informanter

I en kvalitativ tilnærming er det viktig å finne ut hvor mange og hvem jeg skal intervju for å få svarene jeg trenger. Derfor er utvelgelsen av informanter avgjørende for forskningen.

Når det gjelder antall informanter skriver Christoffersen & Johannessen (2012, s. 49) om en grenseverdi eller et metningspunkt. Det vil si der forskeren ikke får ny informasjon, og det derfor ikke er noen hensikt å hente inn mer data. Det er ingen øvre eller nedre grense for hvor dette metningspunktet er, men vil variere fra undersøkelse til undersøkelse. Det er derfor opp til meg som forsker å avgjøre hvor metningspunktet i mitt tilfelle er.

For å få svar på dette må vi se på hvem som skal intervjues. Kriteriet for å være informant i denne studien er å være samfunnsfaglærer på ungdomsskolen, noe som vil si at utvalget er

relativt homogent. Hensikten i denne studien er ikke å trekke inn stoff fra en heterogen gruppe som kan gi mye variasjon, fordi jeg er interessert i å intervju noen som jobber med noe så snevert som samfunnsfag i ungdomsskolen. Dersom målgruppen er relativt homogen, vil det være behov for færre informanter enn en målgruppe som er heterogen, skriver Christoffersen & Johannessen (2012, s. 49). I denne sammenhengen har jeg altså ikke et behov for mange variabler, men innspill til en tematikk i samfunnsfagundervisning. Informantene deler erfaringen av å være samfunnsfaglærere, og en heterogen gruppe vil ikke være avgjørende for funnene mine. Dermed vil metningspunktet være lavt. Det er også viktig å tenke på oppgavens omfang, både når det gjelder hva som er gjennomførbart med tidsbruk og tilgangen på potensielle informanter innenfor målgruppen.

I metodelitteraturen står en utvelgelse av informanter innenfor kvalitativ forskning beskrevet som en *strategisk utvelgelse* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Det å velge personer til å være informanter innenfor en målgruppe har hensiktsmessighet som utgangspunkt i stedet for representativitet. Det er ulike måter en kan sette sammen strategiske utvalg på, og i mitt tilfelle kan utvelgelsen ses i likhet med rekrutteringsstrategien Christoffersen & Johannessen (2012, s. 55) definerer som *snøballmetoden*. Her rekrutteres informantene ved at forskeren spør personer om de kjenner noen i målgruppen som kan tenke seg å stille. Utvalgsriteriene var som nevnt tidligere å være lærer i samfunnsfag på ungdomsskolen. Altså et relativt homogent utvalg. Likevel har lærerne ulik bakgrunn, arbeidserfaring og ansiennitet som kan skape noe variasjon i svarene, tross like arbeidsoppgaver.

Jeg har altså brukt eget nettverk til å få tak i informanter, men det har ikke vært noen kjennskap hverken kollegialt eller sosialt mellom meg som forsker og informantene. Jeg fikk kontaktinformasjon til aktuelle kandidater, og sendte ut en forespørsel med beskrivelse av oppgaven, informasjon om databehandlingen og anonymitet (Vedlegg 2). Deretter gikk all kommunikasjon via epost.

Da første runde med forespørsler ble sendt ut, var det få tilbakemeldinger. Kandidatene hadde blitt informert muntlig og delvis samtykket til deltakelse og visste derfor om informasjonsmailen, men det var lite respons. Intervjuene har også foregått på et hektisk tidspunkt for lærere (retting av tentamen og karaktersetting for høstsemester), noe jeg kan ta selvkritikk på. Likevel har de som til slutt tok kontakt tilbake satt av god tid, og intervjuene har gitt tilstrekkelig med datamateriale til videre analyse. Det samme gjelder antallet av

informanter, som endte på fire lærere. Det har derfor ikke vært nødvendig å styre aktivt mot tilfang av fler informanter og dermed ikke lagt til informanter underveis. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 52) vektlegger faktoren å akseptere at ting blir til underveis i kvalitativ forskning. Informasjon og innsikt vokser underveis og en utvikler arbeidshypoteser om situasjonen, dette kan ses i tråd med det såkalte metningspunktet, som ikke var innlysende i oppstarten av datainnsamlingen. Ettersom det ikke har vært like enkelt å rekruttere som først antatt, ble antallet informanter tilfeldig, men dataen ble vurdert underveis i forskningsprosessen og dermed konkludert med at det var tilstrekkelig.

3.2.2 Intervjusituasjonen

Alle intervjuer ble utført på den aktuelle skolen til lærerne i desember 2017 og januar 2018, og intervjuene har vært individuelle. Det er jeg som er forfatter av oppgaven, som har gjennomført alle leddene i prosessen for datainnsamling, noe som betyr at det er kun jeg som har vært tilstede med informantene og styrt samtalen. Det er informantene som selv valgte de fysiske rammene til intervjuet. De foreslo tid og sted, og jeg tilpasset meg deres ønske. Samtlige valgte egen arbeidsplass i arbeidstiden, og intervjuene har foregått på personalværelse og lukkede møterom.

Intervjusituasjonen kan betraktes som en spesifikk kontekst for produksjon av kunnskap ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 114). Det er mange aspekter som utgjør helheten, blant annet intervjuets sosiale praksis som påvirkes av intervjueren, intervjupersonen, kroppen og «ikke-menneskers rolle» (se nedenfor). I mitt tilfelle vil dette hovedsakelig være meg som intervjuer og lærerne som intervjupersoner og båndopptakeren. Disse faktorene danner intervjuets selve kontekst, og intervjuet blir ikke et nøytralt medium, men det er en formidler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117). Kvale & Brinkmann (2015, s. 51) hevder også at det kvalitative forskningsintervju har et asymmetrisk maktforhold. Det vil være en skjev fordeling av makt, da intervjuet ikke er en åpen og dagligdags samtale. Uavhengig av hvem som sitter med makten, vil det påvirke intervjuet i ulik grad. Dette er viktig å tenke på i hele prosessen, og i mitt tilfelle vil jeg påstå at både jeg og informantene har maktfordelen sett fra to perspektiver. For det første vil det ligge en makt hos meg som intervjuer, da jeg sitter med de teoretiske perspektivene og styrer spørsmålene i stor grad. Det er derfor viktig at jeg ordlegger meg slik at informanten ikke føler seg underlegen. Fra den andre siden vil jeg si at maktforholdet kan være motsatt, da jeg som student intervjuer erfarne lærere. Selv om jeg har det teoretiske grunnlaget studien bygger på, er det lærerne som sitter med den praktiske

erfaringen jeg er ute etter. Dette gjør at de sitter med en makt og mer kunnskap enn meg når det gjelder erfaring fra klasserommet.

Det er mye en forsker skal være bevisst på underveis i intervjuprosessen. Når det gjelder iscenesettelsen, er rommet kjent for informanten og kan derfor skape en trygghet og en avslappende holdning til situasjonen, noe som går under «ikke-menneskers rolle». Ulempen med eget arbeidssted som intervjuene foregikk på, er faren for å bli overhørt. En lærer kan velge å ikke fortelle fullstendige sannheter, eller delingen kan bli avslørende for de rundt. Kun intervjuet med «Marie» ble gjennomført med andre ansatte i nærheten, men når det kommer til temaer som ble tatt opp, ser jeg ingen grunn til at det skulle påvirke svarene da de hverken er sensitive eller nedlatende om elever, kollegaer eller skolen.

Kvale & Brinkmann (2015) beskriver gode oppstarter og avslutninger på en intervjusituasjon, noe som ble tatt med i betraktning til intervjuguiden og intervjusituasjonen. Jeg satt av tid til å forklare hva målet med intervjuet var, og at det er vedkommende sin erfaring og refleksjoner som er interessant. Det er ingen fasitsvar på hva som hverken er forventet eller riktig, og det at intervjuet er semistrukturert gjør det mer som en samtale.

Spørsmålene er derfor åpne for å få en frisk innfallsvinkel, men likevel styrt mot det problemstillingen spør etter. Ettersom jeg bringer inn de teoretiske perspektivene, ønsket jeg å referere lite til direkte til konkret teori, men heller stille åpne spørsmål jeg kunne bruke til teori i etterkant. Jeg ønsket å la informantene slippe til, uten å kjøre dem i definisjoner og teorier de ikke kjenner til. Det var viktig for meg å stille gode oppfølgingsspørsmål, som utdypet svaret til informanten. Dette viste at jeg var positiv og nysgjerrig på det de valgte å dele, og det hjalp meg med å få frem sammenhenger med teorien som blir brukt i denne oppgaven. I tillegg startet opptaket med et par spørsmål om selve erfaringen i læreryrket, utdanning og hva samfunnsfag betyr for dem. Dette er konkrete og nøytrale spørsmål som er med på å ufarliggjøre selve situasjonen. Intervjuene tok totalt mellom 30-50 minutter med en oppstart (småprat og introduksjon), selve intervjuet med opptak og en avslutning.

3.3 Analyse

Hensikten med intervjuet er å finne svar på oppgavens problemstilling som spør hvordan uforutsette hendelser kan være med på å skape produktive læringsøyeblikk. Jeg utviklet en intervjuguide som skulle legge til rette for riktig og kvalifisert innsamling av data. Likevel

kan ikke intervjuene i seg selv gi svaret direkte, eller gjengis uten kommentarer og drøftinger ved siden av.

For å finne det relevante som belyser problemstilling og tendensene i svarene, har jeg transkribert og sortert funnene i ulike deltemaer/kategorier som er sentralt for videre drøfting. Jeg har valgt å ikke systematisere dette fordi det ikke er en kvantitativ undersøkelse og det er derfor ikke behov for ytterligere kodingsmekanismer. Denne studien har fire informanter og deres svar vil bli trukket frem til de ulike deltemaene underveis. Etter transkripsjon og gjennomlesing, har jeg kommet frem til disse temaene sentrale for videre diskusjon:

- Erfaringer
- Forventinger (til elevene)
- Gjennomføring (forberedelse, metoder, rolle i klasserommet)
- Syn på det ukjente.

3.3.1 Transkribering og meningsanalyse

Alle lydopptak av intervjuer har blitt transkribert raskt etter at intervjuene var gjennomført. Materialet jeg henter inn gjennomgår en prosess, der jeg blir mer og mer aktiv, der startpunktet er den rå talen og sluttpunktet er min tolkning. Transkripsjon oversetter talespråk til skriftspråk, og det skaper en struktur som blir begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 205-206). Denne prosessen kan skape utfordringer da det er kunstige konstruksjoner som ikke alltid er dekkende for den levde muntlige samtalen. Intervjuet er et sosialt samspill der kroppsspråk og stemmeleie fremtrer direkte i situasjonen, noe som er vanskelig å få frem i en skriftlig form. Kroppsspråket faller bort allerede i lydopptaket, og stemmeleiet forsvinner når lyden transkriberes. Dermed kan en si at transkripsjoner er svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Likevel blir intervjusamtalen strukturert så den egner seg for analyse.

Jeg har valgt å ikke ta med alle «eh-er» og «hm-er», men noen samt lengre tenkepauser og følelsesuttrykk som latter og sukk. Det er fordi det er en del av kommunikasjonen, og gi fyldigere svar. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 209) er det ikke nødvendig å foreta seg mer spesialiserte former for transkripsjon når det ikke dreier seg om språklig stil i analysen. Transkripsjonen skal gjenspeile hva informantene har sagt, men det kan være vanskelig å få frem. Et ordrett muntlig språk kan fremstå usammenhengende og forvirrende, og det kan være en utfordring i transkriberingsprosessen. Hvordan kan en gjenspeile det informanten egentlig

sa? For at det skal bli forståelig i riktig sammenheng og nyttig som datamateriale, har det blitt foretatt mindre justeringer som Kvale & Brinkmann (2015, s. 232) ser på som *meningsfortetting*. Det betyr at noen av informantenes uttalelser er justert til kortere formuleringer. Intensjonen med uttalelsen er likevel intakt med hva som ble uttrykt i den muntlige diskursen. Justeringene er dermed ikke en meningsendring, men heller en sikring av at stemmen kommer frem og det blir lesbart og nyttig.

Ved denne formen for transkripsjon har det gitt en god oversikt over alle svar. Videre har jeg strukturert ved å sortere og hente ut ulike temaer. Jeg har lest nøye over og kommentert og markert underveis for å kategorisere og meningsfortolke. Fortolkningen går utover det som direkte blir sagt, og finner frem meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Fortolkningen gjør det likevel mulig å trekke linjer mellom temaer som er aktuelle for problemstillingen og andre tendenser det er viktig å vektlegge i en videre diskusjon. Det betyr at jeg drar materialet inn til det som er relevant for meg og min problemstilling. Deretter vil tolkningen av dette materialet bli sett sammen med de teoretiske perspektivene jeg ønsker å diskutere. Det at jeg blir mer aktiv i prosessen er derfor nødvendig så materialet blir tilgjengelig og relevant til analyse.

Alle transkripsjoner har blitt anonymisert, både navn og annen informasjon som kan være med å avdekke informantens identitet (nærområder, tidligere arbeidsplasser etc.)

Informantene har fått pseudonymer som ikke har sammenheng med transkripsjon, lydfil eller annen kontaktinformasjon.

3.4 Objektivitet, validitet og reliabilitet

Ettersom jeg skal finne ut av hvordan lærere erfarer og reflekterer det ukjente, og hendelser som har preget deres undervisning, må jeg se om bruken av denne undersøkelsen kan skape problemer knyttet til objektivitet, validitet og reliabilitet. Hvilke faktorer kan hindre at resultatene svarer på problemstillingen? Innenfor samfunnsvitenskapen diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Det er altså allmenne krav som stilles til samfunnsvitenskapelig forskning, og dette må jeg ta stilling til.

Denne oppgaven har samlet inn kunnskap gjennom intervju, og en kan derfor stille spørsmål om denne kunnskapen er objektiv. Når det gjelder mitt materiale er jeg med som aktiv

deltaker for å hente inn dataene. Jeg er den eneste som har behandlet stoffet og påvirker derfor alle gradene i prosessen som er nevnt ovenfor. Det at jeg er den eneste som ser hele transkripsjonen og velger ut sitater, kan påvirke objektiviteten. Likevel mener jeg at kunnskapen som kommer frem brukbar til studiens formål. Spørsmålet blir hva jeg må sikre for at det skal bli gode og sikre svar på problemstillingen, hvor jeg unngår personlige synsinger eller subjektive meninger.

I følge Kvale & Brinkmann (2015, s. 275) kan kvalitative intervju være en objektiv forskningsmetode med hensyn til en rekke betydninger av objektivitet. Dette kan ses i relasjon med reliabilitet og validitet. Dette er viktig å få en forståelse for og dermed sikre studiens legitimitet.

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det handler med andre ord om forskningen måler det den skal måle, og i hvilken grad. For at jeg skal få gode svar på spørsmålene mine, må jeg være sikker på at spørsmålene mine og måten jeg jobber er det som gir de mest treffende svarene. Ved å få gode svar på hvordan uforutsette hendelser kan prege undervisning er det viktig å ha gode samtaler med lærere å la de dele sine erfaringer. Når lærerne gjenforteller så detaljert som mulig fra sin hverdag, gir det meg den beste muligheten til å få et innblikk og deretter analysere i lys av teoretiske perspektiver. Funnene må altså kontinuerlig sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk. Derfor stilte jeg mange oppfølgingsspørsmål og gjentok svarene, så de selv kunne høre og bekrefte at jeg forstod det riktig. Det er aldri en garanti for objektivitet når man er alene om et prosjekt, men ved å være bevisst fra starten, ha en nøye redegjørelse for prosessen og kjenne til mulige fallgruver, er den kvalitative metoden et godt utgangspunkt for objektiv kunnskap som både er pålitelig og gyldig

Reliabiliteten handler om troverdigheten til datamaterialet, og Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) knytter spørsmålet om hvorvidt resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt. Av den grunn at det er kun meg selv som intervjuer, transkriberer og meningsfortolker er det viktig at prosessen ikke har blitt syrt av tilfeldigheter eller subjektive meninger. Intervjuguiden vil være en oversikt som viser i hvilken retning samtalen har blitt ført. Ledende spørsmål derimot kommer ikke frem fordi det nettopp kun er en intervjuguide. Likevel vil jeg påstå at spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene er såpass åpne og allmenne at de samme svarene ville kommet dersom en annen hadde gjennomført intervjuet. Transkripsjonens prosess er redegjort for, og som nevnt tidligere mister en råmaterialet og det vil forekomme tolkninger.

På en annen side har transkripsjon gitt meg mulighet til å gjennomgå materialet flere ganger, og dermed en mulighet til å reflektere rundt egen rolle og om spørsmål og svar er troverdig og objektiv nok til det oppgaven krever.

3.5 Forskningsetiske betraktninger

Reiser min metode, gjennomføringen og arbeidet med dataen noen etiske spørsmål?

Kvale & Brinkmann (2015, s. 95) viser hvordan etiske spørsmål ikke kun er begrenset til den direkte intervjusituasjonen, men integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse. Det er ulike etiske problemstillinger til ulike stadier i forskningen, og konklusjonen er at en forsker alltid må tenke gjennom verdispørsmål og etiske dilemmaer som kan forekomme. Ettersom jeg ønsket å intervju lærere, ville mine etiske problemstillinger knyttes til personinformasjon om lærerne. Derfor var det viktig å få spørsmålene godkjent og i hvilken grad personopplysningene som blir samlet inn er sensitive. I forkant av denne studien utviklet jeg derfor en prosjektskisse som ble meldt inn søkt om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). En godkjenning fra NSD vil si at alt foregår i henhold til gitte forskningsmessige standarder. Søknaden med intervjuguide, skriv til informanter og informasjon om prosjektet ble sendt inn høsten 2017, og umiddelbart godkjent og det kom frem at personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive og prosjektet har lav personvernulempe. Infoskrivet til informantene (vedlegg 2) inneholdt også en samtykkeerklæring som sikret deres uavhengighet og selvbestemmelse. Selv om oppgaven ikke har hensikt i å hente inn sensitiv informasjon har informantene fått full anonymitet.

Gjennom denne prosessen har jeg kontinuerlig forholdt meg til mulige etiske problemstillinger og vurdert hvordan en kan beskrive situasjoner på en rettferdig og faglig måte. I så måte vil jeg påstå at undersøkelsen er vitenskapelig og kan gi nyttig kunnskap om et tema det er vanskelig å sette kvantitative tall på.

4 Funn - En analyse av lærernes erfaring og refleksjoner

Hittil i oppgaven har jeg samlet et teoretisk grunnlag for hvordan uforutsette hendelser kan bidra til læring og dannelse, og jeg har redegjort for en metode jeg mener kan være med på å finne gode svar på spørsmålene sett fra et lærerperspektiv. I dette kapitlet vil derfor funnene fra intervjuene bli presentert for å få vite hvordan lærere ser på uforutsette hendelser og hvordan de forholder seg til det ukjente.

Funnene er interessante fordi de gir et innblikk i undervisningsopplevelser til fire lærere, og de viser at opplevelsene er forskjellige, samt at måten lærerne underviser på har mange fellestrekk og særegenheter. I analyseprosessen så jeg tendenser og mønstre, og har derfor valgt å kategorisere funnene til forskningsspørsmålene i oppgaven.

- Erfaringer
- Forventinger (til elevene)
- Gjennomføring (forberedelse, metoder, rolle i klasserommet)
- Syn på det ukjente.

I denne delen vil det ikke komme noen form for diskusjon, det er forbeholdt neste kapittel. Det jeg gjør her er å presentere det jeg har analysert, det vil si at jeg tolker og diskuterer funnene i forhold til hverandre. Utsagnene vil bli gruppert slik jeg ser det er hensiktsmessig for oppgavens problemstilling, og jeg vil introdusere og sammenfatte disse grupperingene underveis.

4.1 Presentasjon av lærere

Før vi får inntrykk av hvordan lærerne oppfatter undervisning om uforutsette hendelser, er det viktig å vite noe om hvem de er. Lærerinformantene i denne studien er samfunnsfaglærere på en ungdomsskole i Oslo, med ulik erfaring, ansiennitet og bakgrunn. Det er tre kvinner og en mann, som jeg heretter vil referere til som *Ingrid*, *Marie*, *Julie* og *Morten*. Gjennom noen generelle spørsmål i oppstarten av intervjuet får vi vite hvilken bakgrunn de har samt hvordan de forstår sin egen rolle i samfunnsfag.

Ingrid har lengst erfaring i læreryrket av informantene, og har undervist i samfunnsfag i 20 år på ungdomstrinnet. Hun har bakgrunn fra universitetet som statsviter og har PPU². Ingrid føler hun er sterkest i samfunnskunnskap med politikk, samfunnsliv og nyere historie, og har et ønske om at elevene skal være engasjerte i samfunnet.

Marie har åtte års erfaring i skolen, er utdannet adjunkt med fagkompetanse i engelsk og samfunnsfag. Hun er nyansatt på skolen jeg møtte henne på, mye av hennes erfaring og svar i intervjuet er derfor basert på tidligere erfaring. Hennes tidligere arbeidsplass var en skole på Oslos østkant og hadde andre utfordringer enn nåværende arbeidsplass, blant annet flere minoriteter. Marie har fordypet seg i statsvitenskap og sosiologi, vært politisk aktiv og er opptatt av hvordan samfunnet henger sammen og at elevene skal engasjere seg.

Julie har også lærerutdanning, med lignende fartstid som Marie. Hun har ingen studiekompetanse i samfunnsfag, men har undervist i det alle årene hun har jobbet i skolen. Hun føler hun mestrer pensumet, og emner som tas opp i faget, men er likevel bevisst på at hun mangler noe fagkunnskap til å se de store linjene i faget. Likevel er hun opptatt av at elevene skal se en sammenheng, både det strukturelle i samfunnet, men også historien vår og andre nasjoner og hvordan det påvirker oss.

Morten har grunnfag og mellomfag fra universitetet med PPU. Han har vært i skolen rundt 10 år og valgt samfunnsfag basert på egne interesser, hovedsakelig historie. Han har en interesse for det som skjer i samfunnet, og er opptatt av koblingene mellom nåtid og fortid og at elevene skal se dette og utvikle en forståelse gjennom ungdomsskolen.

4.2 Erfaringer med uforutsette hendelser i undervisning

Etter oppvarmingsspørsmålene leste jeg opp definisjonen fra *Pedagogikk for det uforutsette* (Torgersen (Red.), 2015), som jeg bruker i denne studien på *det uforutsette*. Jeg ville vite hva lærernes erfaring var og hva de tenkte på når de hørte definisjonen, nettopp fordi jeg er interessert i hvordan det fungerer i praksis. Det er lærerne som underviser og står i klasserommet, og derfor er det viktig at vi vet hva deres refleksjoner er. Alle lærerne ga uttrykk for at uforutsette hendelser og kriser har preget undervisningen i ulik sammenheng og

² Praktisk-pedagogisk utdanning

grad. De ga også uttrykk for at dette var noe de gjerne var villig til å bruke tid på i en undervisningstime, men det kommer frem på ulike måter.

Ingrid: Jeg prøver jo med ujevne mellomrom at vi har sånn «nå skal vi snakke om nyheter, er det noen som har lagt merke til en nyhet? Eller er det noen som har noe de har lyst til å spørre om?» Det gjør jeg jevnlig, og da er det opp til de og se hva de kommer med først, men så er det jo sånne store store ting, som skjer. Da hender det at jeg tar initiativet til det.

Intervjuer: Ja, så når du spør om nyheter generelt, da er du mer ute etter hva de har sett? Du leter ikke etter noe spesielt?

Ingrid: Stemmer. Det er jo sånn når jeg snakker om de store store tingene, de som er sånne nasjonale store traumer og sånn, føler jeg jo at det må vi bruke mye tid på. For at de skal få lov til å spørre, skrive kanskje og fortelle og ja.

I den grad Ingrid tar opp uforutsette hendelser lar hun på mange måter elevene sette dagsorden og bestemme hva som er aktuelt, med mindre det er større nyheter. Morten ser viktigheten i å snakke om hendelser der elevene har en tilhørighet, men bruker også nyheter generelt i undervisningen.

Morten: Det har vært store ting som har skjedd, men som har vært på et annet kontinent og helt andre plasser, og da har vi prøvd å dekke det så godt som mulig. Gjerne fordi at en del folk har hatt en relasjon til plassen. Enten på ferie eller kanskje har familie som er der, har vært der, kanskje det er noen som har innvandret derifra og sånn. Da prøver vi på en måte å ta det der og da, så må vi utsette den planlagte undervisningen eller flytte litt på den for det er noe annet som er viktig å få med seg.

Morten synes ikke selv at han bruker mye tid på dette, ikke fordi han ikke prioriterer det, men fordi det allerede er integrert i timen.

Morten: Vi har en sånn fast runde med nyheter hver uke, så det kommer som en naturlig del av undervisningen uansett. Og da får vi dekket opp de fleste hendelsene uansett, og det er veldig sjelden at det er sånn ekstreme hendelser som skjer fra dag til dag, og da får vi heller ta de når de dukker opp, men vi får dekt opp store ting underveis likevel og de fleste har det som krav og hjemmelektse å følge med på ukas nyheter, og da vet jeg på en måte at de fleste har hørt noe om det hvertfall.

Morten skiller seg fra Ingrid ved at han i større grad selv vurderer hva som er aktuelt å ta opp i undervisningen, ut i fra kriteriene om det er relevant for elevene. Hvis vi ser situatene mellom Morten og Ingrid, kan en si at Morten viser en større vilje til å la undervisningen vike for uforutsette hendelser. Marie derimot gir uttrykk for hun gjerne vil bruke tid på uforutsette hendelser, men ikke gjør det nok. Dette er i hovedsak på grunn av fagets omfang, der hun mener at det ikke er kompetansemål som dekker det sammenlignet med annet pensum. Likevel ser hun at elevene ofte interesserer seg for det og er opptatt av det.

Julie oppgir at det ikke tas opp uforutsette hendelser i undervisningen så ofte, men mener likevel at det er viktig som samfunnsfaglærer å følge med på nyheter og store omveltninger i samfunnet for å ta opp med elevene. Etersom lærerne gir uttrykk for at det er noe de ønsker å bruke tid på, men de gjør det i varierende grad, var jeg interessert i å vite hvorfor. Da kommer fagets omfang opp som en klar grunn. Både Marie som vi har sett bruker det som argument, og det samme gjør Ingrid. Derfor lurte jeg på om de tenkte på kompetansemål og alt de skal dekke, når de først tar opp en hendelse.

Intervjuer: Hvis du velger en nyhetssak du vil snakke om, er du da bevisst på kompetansemålene?

Ingrid: Nei, det kan jeg ikke si at jeg alltid er. Jeg har jo mange ting i bakhodet liksom, sånn som altså nå kommer jeg ikke helt på hva det står i kompetansemålene om Midtøsten og sånn(...) Det står kanskje ikke spesifikt i kompetansemålene. Hva er det det står der da? Det står jo veldig vagt der, internasjonale konflikter i nyere tid eller hva er det det står. Ja, men den konflikten for eksempel er jo en type ting.

Ingrid bruker altså sjelden kompetansemålene når hun tar opp en hendelse. Julie har også noe av det samme synet.

Intervjuer: Hvis du tar opp en sak, som du har bestemt deg for kvelden før, tenker du på kompetansemål da?

Julie: Nei. Jeg gjør ikke det altså. Jeg kan kanskje knytte det til det etterpå i hodet mitt. (...) Men jeg prøver kanskje lenke det til noe de har jobba med før.

Det som kommer frem her, viser at de ser en nødvendighet i å trekke frem en hendelse, og de har begge begrunnet at det er viktig i samfunnsfag, men det er ikke i hovedsak for å dekke kompetansemål. Hva er det som gjør at de tar opp hendelsene da?

Ved å la lærerne trekke inn egne erfaringer, viser det hva lærerne husker av hendelser og hva de har valgt å bruke tid på. Opplevelsene de sitter igjen med kan si noe om hvordan de opplever at uforutsette hendelser preger egen undervisning og hvordan de møter dette, men hvilke hendelser har blitt tatt opp i disse fire klasserommene?

4.2.1 Konkrete hendelser som har blitt behandlet i undervisning

For å vite mer om hvordan lærerne forholder seg til uforutsette hendelser, er det interessant å vite noe om hendelser de husker fra egen undervisning. Julie som i først ga uttrykk for at uforutsette hendelser sjelden preger undervisningen, kommer på flere hendelser underveis i intervjuet.

Julie: Også har det vært en del liksom konflikter som jeg kan huske at jeg har fulgt i noen klasser i noen perioder. Jeg husker første året mitt det var jo fra 2010 og 2011, og med for eksempel den arabiske våren da, som jeg husker at vi fulgte litt den våren, og da 22. juli høsten etter. Også har vi fulgt noe av konflikten i Midtøsten sånn som altså kanskje ikke uforutsette hendelser, men det var hvertfall sånn.

De andre lærerne har også konkrete hendelser de anser som uforutsette hendelser.

Terrorangrepet 22. juli går igjen hos alle lærerne, og Ingrid som har lengst fartstid i yrket nevner også tsunamien som rammet store deler av Asia i 2004 og terrorangrepet 11. september 2001 i New York. Terrorangrepet 22. juli og tsunamien skjedde i skoleferier og ga lærerne tid til både samarbeid, bearbeidelse og retningslinjer fra skoleledelse. Jeg var derfor også interessert i om lærerne husket hendelser som elevene selv har tatt opp og hvilke hendelser de har valgt å bruke tid på i undervisning.

Intervjuer: Har du noen hendelser du kommer på som har blitt tatt opp, mens du har jobbet her eller på den forrige skolen, som elevene har tatt opp?

Marie: Oi, ja Syria og IS har jo liksom gått igjen. Eh jo, smykkeloven i Danmark var det vel noen som tok opp. Det var det vel noen som tok opp, når de vedtok at de som kom som flyktninger måtte gi fra seg hvis de hadde store verdier og sånt. Også selve flyktningkrisen kommer jo også litt opp av seg selv, eller fra noen av dem. Og forskjellige type terrorangrep som har vært Paris, Cherie Hebdo, (..) og mindre terrorangrep og konflikter som ikke er så mye omdiskutert i Norge. Boko Haram og en del sånt har også kommet opp, for det er jo en del av de elevene som har afrikansk opprinnelse og de har vært litt oppgitt over det da. Det er vel de jeg kan komme på sånn per nå.

Ingrid: Atomkraftulykker, den der i Japan, den mener jeg vi tok opp når det var sånn en slags tsunami som kom inn i et atomkraftverk. Ja det husker jeg, det var en sånn type hendelse som vi tok opp med en gang etterpå. Så det går nok litt sånn på dramatik og type, hvor mange som blir drept og sånn, og sånn man kan knytte til atomkraft og sånn, det er jo ting vi snakker om i både naturfag og samfunnsfag. Ulykker knyttet til atomkraft ja.

Her kommer det frem flere ulike hendelser lærerne husker, og mitt inntrykk er at Marie og Morten er de med sterkest bevissthet om hva de har tatt opp i sine respektive undervisninger. Julie viste i liten grad til hendelser, og Ingrid lite til nylige hendelser. Ingrid påpekte flere ganger at hun ikke husket, men mente hun hadde snakket om mye. Julie derimot fastslo mer at det sjelden kom opp, tross at hun kom på noen flere hendelser underveis.

Et interessant funn når det gjelder konkrete hendelser er at flere av lærerne tar opp valg som en uforutsett hendelse.

Julie: (...) Jeg tenker jo at som samfunnsfaglærer at jeg bør jo følge med i nyheter og ta opp de omveltningene eller det som skjer da når det er et valg for eksempel. Det er jo ikke en uforutsett hendelse, men det er en hendelse som skjer den dagen, den uka.

Intervjuer: Ja, vi vet jo at det kommer et valg, men vi vet jo ikke hva som skjer den prosessen eller under kampanjene.

Julie: Nei, eller hvem som får nobelprisen ikke sant. Sånne samfunnsaktuelle hendelser.

Julie nevner det i forbindelse med at det er noe som skjer i nyhetene. Ingrid nevner det som en hendelse de snakker om fordi det skal skje.

Ingrid: (...) men det er jo litt sånn med når det er valg. Vi snakker jo om valg da. Det har vi jo system på, hver gang det er valg i Norge. Men det er jo ikke en uforutsett hendelse? (ler)

Intervjuer: Nei, kanskje ikke, men det kan jo skje noe uforutsett i det?

Intervjuer: Ja, hvis det skjer en overraskelse som Trump at Trump vant og sånn. (...) Ja, altså det hadde vi jo snakket om på forhånd, det var jo forutsigbart at det skulle være valg, (...) men det som kan ha skjedd etterpå og sånn. Hm ja.

Stortingsvalg i Norge og presidentvalg i USA er det som kommer frem her, og om dette kan defineres som en uforutsett hendelse kan diskuteres. Med tanke på definisjonen Torgersen

(Red.) (2015) bruker, kan en ikke si at valg opptrer relativt uventet eller med lav sannsynlighet, hverken i samfunnet eller undervisningsform. Tvert i mot, så er valg og demokrati noe skoler ofte planlegger og gjennomfører i undervisning parallelt høsten det er politiske kampanjer og stortingsvalg i Norge. Utfallet derimot kan en ikke forutse, men det er likevel relativt lite dramatisk og vanskelig å håndtere det. Det er derfor et spennende funn at lærere bringer dette inn som en slik hendelse. De trekker utsagnet tilbake etter noe betenkningstid, men det interessante er at de viser en bevissthet rundt at alt ikke bestemt på forhånd, i form av den politiske debatten og utfallet av selve valget.

Et annet spennende funn når det gjelder konkrete hendelser, er den såkalte «Metoo»-bevegelsen, som går ut på seksuell trakassering. Da intervjuene ble gjennomført, var dette i store deler av mediebildet. I noen intervjuer kom det naturlig opp, men jeg fant det hensiktsmessig å ta det opp der jeg ønsket mer konkrete hendelser og refleksjoner fra lærere. Sitatene under er fra Morten og Ingrid, som begge er lærere på 8. trinn, og viser to ulike perspektiver.

Intervjuer: En annen aktuell hendelse som har vært mye i media de siste ukene er «Me too», har den kommet opp?

Ingrid: Nei (1er), jeg tipper at hvis jeg hadde hatt 10. Klasse, så hadde det vært mer. Ikke sant, jeg har åttende. Jeg har ikke tatt den opp. (...) De er litt små tenker jeg. Tiende er helt naturlig å ta det opp.

Intervjuer: Du ville du tatt det opp i en 10. Klasse?

Ingrid: Ja, ja det ville jeg jo. Jeg vet ikke om jeg hadde tatt det opp sånn «nå skal vi ta det opp, fordi det har vært så mye i media», men i tiende har vi jo, det er jo der vi har hele den seksualundervisningen og besøk av de dere, hva er det de heter nå? Sex og samfunn heter de nå. Ja, og liksom ja, vi har alltid om gutter, jenter, legning, alt har vi på en måte i samfunnsfag, KRLE ja vi prøver å knytte det sammen med naturfag og gjøre det tverrfaglig. Da ville vært «MeToo» vært naturlig, da ville jeg jo jobbet med det der.

Intervjuer: Ja, og det har altså ikke kommet opp i undervisningen?

Ingrid: Nei, ikke i åttende. Men det er jo lite naturlig blant vulkaner og klima (1er). Nei det er ingen som har vist noe interesse for det. Det er sikkert noen jenter og kanskje noen gutter og, sikkert noen som har fått det med seg, men det har ikke vært, nei.

Ingrid ser ingen grunn til å ta det opp fordi hun mener elevene er for unge. Morten ser det i et helt annet lys.

Morten: De varslersakene er ting som er aktuelle. Her var det veldig mye tema, og vi er jo i et område hvor både høyre og arbeiderpartiet er sterkt representert også på de yngres områder. Så der var det en lang seanse med litt «MeToo» på politisk plan og da måtte vi bare dytte litt på den amerikanske revolusjonen og det er greit.

Morten skiller seg igjen fra Ingrid ved at varslingssakene er naturlig å ta opp når det er i mediebildet, uavhengig av hvilke emner elevene har vært igjennom eller hvilket emne som er på timeplanen. Ingrid begrunner ut i fra elevenes alder og fagets periodeplan gjennom ungdomsskolen, og det kan derfor tyde på at hun er mer på sakenes hensiktsmessighet fremfor aktualitet. Spørsmålet blir om Ingrid utelukker et produktivt læringsøyeblikk og hvordan Morten bruker den «lånte tiden».

4.3 Forventinger til elevene

I forbindelse med dette forskningsprosjektet vil jeg undersøke hvordan uforutsette hendelser kan være produktive læringsøyeblikk, men også hvordan det kan forberede elever for den ukjente fremtiden. Ettersom læreren har et stort ansvar i å ruste elevene for fremtiden, må vi vite hva de forventer av elevene sine, og hva de vet om elevenes forståelse av verden.

Alle samfunnsfagslærerne sier at de forventer at elevene skal følge med i nyhetsbildet og de har et ønske om at de skal engasjere seg. I mine funn finner jeg ulike tilnærminger til hvordan lærerne følger opp dette, og en kan se klare skiller på hvordan de arbeider for å møte egne forventninger. Dette mener jeg er et viktig funn som kan være med på å forstå arbeidet til lærerne, samt hjelpe diskusjonen i hvordan en kan møte slike hendelser. Her vil jeg presentere to ulike perspektiv på forventingene lærerne har, og det er i hovedsak Morten og Ingrid jeg vektlegger, men jeg vil også vise til et sitat fra Marie.

Intervjuer: Føler du det er elevene som tar opp flest hendelser eller gjør du det?

Morten: Som regel så er det en blanding. Noen elever er kjapt ute og spør om «hva med..?», «hva skjer med..?», eller «hva skjedde egentlig i går?» (...) Andre ganger hvor det ligger på et litt høyere plan så er det jeg som stiller spørsmål om det er noen som har fått med seg at det var et kupp i Tyrkia for eksempel eller forsøk på et kupp i Tyrkia. Og

da er det faktisk noen som har fått det med seg, men de vet ikke helt hva det var og de tenker ikke noe mer over det.

(...)

Intervjuer: Føler du at elevene er oppdatert på hva som skjer?

Morten: Eh ja. Jeg merker stor forskjell fra før vi hadde det til etter vi hadde det. Og nå er de betydelig interessert i at nå har vi fulgt med på nyheter, nå må vi på en måte få vist at vi kan det. Så de er tydelig på at de faktisk har fulgt med.

(...)

Intervjuer: Når du tar opp en sak, er det du som forteller om saken eller lar du de finne informasjon selv?

Morten; Eh, i utgangspunktet har jeg forventinger om at en del av dem.. de som presenterer saken fra klasserommet forventer jeg på en måte at de vet noe mer en bare navnet på saken, og at da kan de forklare saken og så kommer det innspill fra andre i klassen. Da får vi samla det litte grann, men blir det litt for løst så prøver jeg å få knyttet det sammen etterpå og få samla informasjonen i kanskje litt mer... hvis det er noe som mangler. Men ofte så er det en tre, fire, fem stykker som har fått med seg samme saken og da dekkes de aller fleste elementer med det.

Ut i fra disse sitatene ser vi at Morten forventer at elevene følger med på nyheter. Han har lært de å se på nyhetssendinger og forventer derfor at de følger med og presenterer det de får med seg. Han gir elevene sine tid til å presentere sakene og det ligger en forventning om at elevene kan mer enn bare overskriftene. Morten er bevisst på at noen saker kan være over elevenes fatteevne, men argumentasjonen for å bruke tid på den ligger i elevenes livsverden. Det viser at han både forventer at de plukker opp hendelser fra mediebildet, henter inn ny kunnskap, men han inviterer også til læring om saker han anser som viktig som elevene kanskje ikke mestrer å finne ut av på egenhånd.

Et alternativt perspektiv ser vi gjennom Ingrid.

Intervjuer: Hva slags aktuelle temaer kan tas opp i klassen?

Ingrid: Nei, det er jo ofte når vi kommer i 10 klasse, så kommer vi opp mot vår egen tid i historie og da er det jo veldig lett å trekke tråder til i dag da hele tiden. Når vi har om Midtøsten, eller når vi har om USA så er det jo sånn at man trekker hele tiden inn det som skjer i dag. Men også sånn forskjellen mellom fattig og rik og flyktninger og innvandring

og alle disse store spørsmålene som er der. Det kan man jo lett knytte det som står i boka til dagens hendelser.

(...)

Intervjuer: Får du ofte kommentarer fra elever i timene?

Ingrid: Ja, det er jo veldig forskjellig fra klasse til klasse. I noen klasser har du noen som er veldig sånn engasjert og følger mye med og sånn og har lyst til å snakke om nyheter. Andre klasser er litt mer sånn ikke så, følger ikke så mye med, altså da er det veldig få, kanskje bare en eller to som er litt sånn.. men altså de store tingene får jo alle med seg da, sånne ting som jeg nevnte i sta. Mhm, ja.

(...)

Intervjuer: Tenker du at det er viktig at elevene følger med og leser nyheter?

Ingrid: Ja, og det prøver jeg å si til dem, og til foreldrene på foreldremøter og sånn. Nå er det jo mange som ikke har papiraviser lenger, og eh, det er jo hvis de ser nettaviser på samme måten så er det jo bra, men det er jo ofte de leser overskrifter og sånn. Men jeg anbefaler veldig at de skal se på en nyhetsending kanskje om dagen, og helst lese avisa, men ja, følge med da.

Intervjuer: Gjør du det i undervisningen? Lar du de bruke tid på det?

Ingrid: Av og til. Altså jeg ser TV2 Skole, det er jo, nå er det under ombygging, men det har vært veldig veldig bra syns jeg. De har jo egne sendinger for ungdomstrinnet sånn ti minutters greier som er veldig bra laget, der de tar sånn tre reportasjer eller kanskje fire og velger noen, så det har jeg brukt en del, ikke helt systematisk, for det føler jeg ikke jeg har tid. Jeg har egentlig tenkt at det jeg skulle begynne med det, med den klassen jeg har nå. For jeg har vært litt oppgitt over at de har fulgt så lite med, så jeg har tenkt at nå skal jeg begynne med å ha den 10 minutter, den en gang i uka, og så har de akkurat i høst lagt om, så de har ikke sånn ti minutters sending lenger akkurat nå. Så jeg håper det kommer igjen. Det har vært veldig bra.

Selv om Ingrid tar opp «store ting» med klassen, gir hun uttrykk for at hun foretrekker å ta opp hendelser med elever på 10. trinn. Gjennom tre år på ungdomsskolen har elevene flere linjer i verdenshistorien på plass, og argumentet ligger i at det er lettere å trekke tråder frem til i dag, i tillegg er det mer samstemt med læreboken. Ingrid legger også vekt på at det er ulikt engasjement i klasser. Alle argumentene kan vi si er legitime, likevel blir spørsmålet om en

kun skal bruke aktuelle saker med elever som er engasjerte og setter dagsorden? Eller er det viktig å skape engasjement og la de diskutere og bli kjent om en hendelse sammen?

Marie på sin side forventer ikke nødvendigvis at elevene stiller spørsmål, men dersom de gjør det skal hun kunne svare og bruke tid på det.

Intervjuer: Er det noen ganger du har droppet en planlagt undervisning helt for å snakke om noe annet som har skjedd?

Marie: Eeh, ja delvis.

Intervjuer: Husker du hvilket tema eller hendelse det var?

Marie: Ja, det må ha vært i fjor eller i forfjor. Det må ha vært Syria i fjor.

Intervjuer: Ja?

Marie: Mhm, eeh det var i samfunnsfag, vi hadde vel egentlig temaet, jeg lurte på om vi hadde noe samfunnsgeografi, noe sånn fattig rik eller noe. Også var det på en måte på den tiden hvor det herja som verst med IS og Irak og Irak og Syria og hele den pakka da.

Intervjuer: Hva gjorde dere i timen da?

Marie: Det var veldig mange elever som hadde hørt litt, men de visste egentlig ikke så mye. De var veldig interessert. Det var veldig mye de ikke forstod, som de lurte på, og mange av de var veldig forbanna. Var veldig frustrert. Var kanskje fra disse landene selv eller var veldig forbanna på at IS hevder det om muslimer. «Jeg er jo muslim, de er overhodet ikke muslim». «Hvordan kan de fronte min religion på den måten der?» Eh, så jeg opplever på en måte at dette var såpass viktig da og såpass greit å få landa det litt i gasetegn. Eh, at de fikk litt mer informasjon da og så skulle vi ha det tema senere som en sånn nyere konflikt hadde vi bestemt.

Intervjuer: Hadde de kjennskap til hendelsen på forhånd?

Marie: Nei, de hadde ikke hatt det enda, men da.. jeg følte at det var såpass viktig at jeg måtte bare si at «ok, da tar vi det nå». Ehh ja, og opplevde veldig at hadde jeg ikke gjort det, så tror jeg den timen hadde blitt veldig dårlig fordi hodet deres var på en måte hodet og hjerte og kropp og sjel holdt jeg på å si (ler), var på en måte i den saken da. Hvis jeg da skulle snakket om befolkningsfaser, så hadde de ikke fått det med seg noen ting.

Intervjuer: nei

Marie: Eeh, og det er det som er litt gøy og da, at det kan bli noe helt annet enn det du har tenkt. Og jeg opplever og at de har mye, ja det er veldig mye de lurere på og de er veldig nysgjerrige på sånne ting, og da er det veldig gøy å kunne ta en diskusjon om det eller fortelle kort om det og så få litt innspill, tanker, meninger er veldig fint.

(...)

Marie: Jeg ser det mer som en tillitserklæring da hvis de tør å ta opp ting og tør å spørre meg om ting.

Intervjuer: Ja?

Marie: Om det er i full klasse eller før eller etter timen på egenhånd, så syns jeg det bare er kjempefint. Da tar jeg bare det som en kompliment og jeg tenker at da har jeg gjort noe riktig. For det er den funksjonen jeg syns vi skal ha, og hvis jeg ikke svarer hvem andre svarer da? Da er det ikke sikkert de spør noen andre.

Gjennom disse sitatene fra Marie kan vi si to ting. For det første er hun opptatt av at elevenes frustrasjoner er viktig å ta hensyn til og hun ser en nytte i å snakke om et sensitivt tema og hendelse selv om elevene ikke har hatt undervisning om det tidligere. For det andre ser hun at lærerrollen har en hensiktsmessig funksjon ved at hun tar opp slike saker.

I mine funn finner jeg ulike tilnærminger til hvordan lærerne følger opp dette, og en kan se klare skiller på hvordan de arbeider for å møte egne forventninger. Dette mener jeg er et viktig funn som kan være med på å forstå arbeidet til lærerne, samt hjelpe diskusjonen i hvordan en kan møte slike hendelser. Her vil jeg presentere to ulike perspektiv på forventningene lærerne har, og det er i hovedsak Morten og Ingrid jeg vektlegger, men jeg vil også vise til et sitat fra Marie.

Ved å se Morten, Ingrid og Maries svar om forventninger og hvordan de arbeider for å møte disse, ser vi at måten de møter elevene på er ulike. Morten har lært elevene til å møte ukjente saker, han forventer at de skal følge med, diskuterer ofte saker som ikke har vært pensum tidligere og det er heller ikke naturlige tråder å trekke fra det elevene allerede vet. Det samme gjelder Marie. Hun viser til et konkret eksempel fra borgerkrigen i Syria, der hun så en nødvendighet i å ta opp saken, og også bruke det til et produktivt læringsøyeblikk. Ingrid derimot anbefaler elever å se på nyheter, men bruker det ikke like konkret i undervisningen. Derfor har hun heller ikke like høye forventninger til at elevene følger mer. Om forventningene er basert på en antakelse av at elevene ikke er interessert, eller om forventningene ikke er

høyere fordi hun ikke ser like stor nytte i å ta det før 10. trinn er usikkert. Det at samfunnsfag er et omfattende fag nevnte også Marie, og ser det utfordrende å ta opp slike saker hovedsakelig på grunn av tid. Derfor er det forståelig at en lærer er nøye med tidsbruken på hendelser og temaer i alle skalaer. Derfor blir det neste spørsmålet; Hvordan gjennomfører de undervisning om uforutsette hendelser?

4.4 Gjennomføring Forberedelser og metoder

Ved å se på hvordan lærerne beskriver egen gjennomføring av undervisning om uforutsette hendelser, kan det si noe om hvordan læring skjer i klasserommet. Ettersom uforutsette hendelser sjelden kan planlegges, er det derfor spennende å se hvordan lærerne ser på sin egen rolle i klasserommet, lærestoffet og metode. Tidligere i kapitlet har jeg presentert konkrete hendelser, her skal jeg se nærmere på hvordan lærerne tar fatt på hendelser. Jeg bruker sitater fra alle lærerne, da jeg ser mange nyttige refleksjoner og interessante funn.

Intervjuer: Tar du diskusjonen i klassen?

Ingrid: Ja. Ja da.

Intervjuer: Hvordan legger du det opp da? Har du en strategi?

Ingrid: Nei (nølende), hvis det kommer sånn eeh, spørsmål fra elevene? Nei da, som jeg ikke har planlagt, da bare, da hører jeg jo eller spør om de har spørsmål på en måte, sånn faktating de lurer på. Og så lar jeg de bare spørre, og så prøver jeg å svare på det jeg kan, og det hender jo jeg må finne ut noe. Hvis jeg ikke vet helt hva som har skjedd, så sier jo jeg at da må vi vente til neste gang så jeg må finne litt mer ut. Ja, så det er mer sånn klassesamtale da. Sånn, der de som har lyst til å si noe, spør om noe, så får de lov.

Intervjuer: Men selv om du da føler du ikke kan nok om saken, så lar du de spørre, og du tør å ta situasjonen?

Ingrid: Ja da, ja. Og så prøver jeg jo som samfunnsfaglærer og fordi jeg er interessert i det, så følger jeg jo med. Ja, jeg leser jo to aviser om dagen, og ser på nyhetene og er litt sånn, prøver å få med meg det meste som skjer av politikk og utenrikspolitikk og ja, de store tingene som skjer.

Ingrid viser her at hun er åpen for klasseromsamtale og lar elevene stille spørsmålene de lurer på. Hun er åpen for alle mulige spørsmål selv om hun ikke nødvendigvis har all kunnskap om

saken. Det kommer i liten grad frem om hvordan hun styrer samtalene og hvor bevisst hun er på læring i selve situasjonen. Videre spurte jeg henne om hun hadde erfaring med andre metoder.

Intervjuer: Tenker du at det er en annen metode du kan bruke enn klasseromsamtale?

Ingrid: Altså skrive er jo fint, på barneskolen tegner man ofte. Men det å få lov til å skrive er ofte veldig fint da, tenker jeg. Jeg hadde mange sånne der de skulle skrive fortellinger etter 22. Juli. Få lov til å fortelle sånn der de var en av personene. Det var det mange som hadde behov for. Da kan de tenke seg inn i hvordan det var og sånn. Så jeg tror det er fint å ha sånne skriveoppgaver, mhm. Eh, så er det selvfølgelig at jeg har det ofte sånn at jeg ikke går rett på den store klassesamtalen, jeg har veldig ofte sånn at de snakker to og to. Eh at de to og to, kan skrive ned spørsmål eller snakke litt sammen om det vi skal ta opp, før vi tar det opp i større gruppe. Det gjør jeg hele tida. Jeg går ikke rett på helt, så det er flere som kan delta, flere som kanskje kan komme frem med et spørsmål til naboen ja. Så jeg jobber mye med læringspartner.

Skriveoppgaver eller oppgaver som aktiviserer alle elevene med hjelp av samarbeidspartner er noe flere av lærerne benytter seg av. Julie er opptatt av at hendelsen som blir trukket frem kan brukes på et metanivå, og gir et eksempel fra en klasseromsamtale hun hadde med elevene sine

Julie: Jeg husker for eksempel eh dette bilde av den gutten på stranden eh..

Intervjuer: Flyktningkrisen?

Julie: Ja. Eh som.. da husker jeg om jeg vurderte om jeg skulle ta det opp eller ikke fordi det var.. det er jo veldig sterkt bilde og sånn, men da vurderte jeg det som at mange av elevene mine hadde sett bildet, og i media eller i avisen eller hjemme da, og så for å løfte det fram ikke bare som at vi skal følge med på det som skjer, men også sånn «hvordan fungerer mediene?» Altså den metagreia med hvorfor trekker de frem sånne enkelte bilder da for eksempel.

Intervjuer: Hvordan gjorde du det da?

Julie: Nei, da, da viste jeg bildet og jeg sa på forhånd at nå kommer det et bilde som jeg tror mange har sett og mange kan synes det er fælt å se på, men det er viktig og verden er grusom ikke sant (ler). Og så litt med hvorfor er det viktig å trekke frem. Altså det var også en del av diskusjonen hvorfor er det viktig at mediene tar fram disse bildene, og da fikk elevene tenke og snakke sammen om hvordan, ja nettopp dette med at man tenker

kanskje på når man hører om noen som dør igjen i en båt da på havet, så er det liksom så mange. Mens enkeltpersoner kan kanskje få en annen reaksjon, så ja- litt med det da.

Intervjuer: Hadde du klasseromsamtale da eller?

Julie: Ja, mm.

Intervjuer: Har du noen andre metoder å bruke å ta opp sånne hendelser med?

Julie: Ja, altså med klasseromsamtale er det ofte litt sånn der med «think, pair, share» altså at de først tenker selv, så snakker de sammen og så blir de trygge på å snakke høyt. Eller de kan skrive, hadde jeg også en tiende klasse på samme tid og de skrev hva de liksom følte når de så bildet. Så det var litt mer sånn tilnærming da.

(...)

Intervjuer: Hvis du tar opp en hendelse, hvis det har skjedd noe. Enten det er en terroraksjon, eller noe som du ser på som en uforutsett hendelse. Er det du som gir informasjonen, eller er det sånn at elevene finner informasjonen selv?

Julie: Eh, nei jeg pleier å starte med å høre med om det er noen som har lest noe, hørt noe eller sånn. Eh, at de får på en måte starte ut da, ehm men det kan hende jeg ville sett litt an hvilken situasjon det var. Hvis det var viktig at informasjonen var mest mulig riktig da. Jeg ville jo korrigert hvis det var noe som var feil da. Hvis de sa at; «ja, det var visst en sånn gruppe som gjorde det» og så er ikke det sikkert. Prøve liksom å på en måte få de til å ikke tro på alt, hvis du skjønner?

Intervjuer: Ja, men har dere hatt om det generelt? Enten i norsk eller i samfunnsfag? Et kritisk blikk på nyheter, kildeinnhenting?

Julie: Ja, det har vi jo. Ja, og vært litt bevisst på hva man hører og vi har jo hatt oppe litt med fake news og ikke sant sånne ting. Eh, og det med at man kanskje må undersøke saken et par steder før man tar det for gitt liksom.

Julies erfaring baserer seg altså på noe av det samme som Ingrid. Begge gir elevene rom for å tenke selv, tenke sammen og dele tankene til fellesskapet. Et annet interessant funn hos Julie, er at hun er bevisst på hvilke saker hun kan koble til andre temaer, eller hvor hun kan heve refleksjonen. Det ser vi gjennom eksemplet fra flyktningkrisen. Det som kommer mindre tydelig frem er om de lar elevene finne informasjon om hendelsene selv. Det er et åpent rom for de som allerede har hørt om saken, men blir det mindre åpent for de som ikke har fått dette med seg? Marie har også erfaring med klasseromsamtaler, og ser nyttingen i at elever selv

kan bidra, men det kommer også lite frem om elevene faktisk får undersøke og hente inn informasjon.

Intervjuer: Når du tar opp en slik hendelse, er det en klasseromsamtale som regel?

Marie: Ja

Intervjuer: Er det du som gir informasjonen eller lar du de finne informasjonen?

Marie: Det vil variere litt, sånn som her når det var helt uplanlagt så blir det fort jeg som gir informasjonen. Eh fordi at man ikke har mulighet til noe annet. Er det andre ting som kommer som vi på en måte kan planlegge at vi skal snakke om så kan vi godt gjøre motsatt. Eh og så selvfølgelig delte vi jo litt da, for sånn som når jeg hadde det med Syria og sånn, så hadde jeg jo elever med opprinnelse fra Afghanistan, Irak, Iran ehm mange muslimer da. Så det er jo klart de hadde jo ting de gjerne hadde lyst til å si, dele eller visste som kanskje ikke jeg visste. Og da er jeg selvfølgelig veldig åpen for at de skal på en måte få eie sin historie og bidra med det da. Det tenker jeg er veldig viktig. Vi er lærerne og skal styre det, men det kjempeviktig at de kan få komme med det de kan. Og de er gjerne litt stolt av det da, hvis det er sin kultur eller sin religion eller.. så det blir gjerne en miks da kan du si.

Marie er åpen for bidrag fra elevene, der de kan dele sine historier. Dersom elevenes religion, kultur eller nasjon er involvert, ser hun på det som en god mulighet til å lære av dem. Det vil si at hun spiller på elevene i stor grad, samtidig som hun er opptatt av at hun som lærer skal styre diskusjonen. Når det kommer til innhenting av informasjon ser hun utfordringer når det er spontane situasjoner, det samme gjelder andre metoder enn samtaler.

Intervjuer: Har du noen andre metoder en kan bruke enn klasseromsamtale?

Marie: Vi bruker jo en del læringspartner. At de jobber litt sånn to og to, tenkeskriving har vi brukt noen ganger. Det syns jeg ofte kan være fint. Da får du gjerne ofte med litt fler. Utfordringene med klasseromsamtale er jo at det er noen som dominerer. Og noen ofte jenter kanskje som er litt mer sjenerte og ikke sier noe. Grupper har jeg brukt noen ganger og.

Intervjuer: Hvordan fungerer det?

Marie: Det varer jo litt på hvordan læringsmiljøet er føler jeg. Du har jo på en måte litt mindre kontroll, hvis du sitter i mindre grupper, på hva de snakker om da hvis det er kontroversielle vanskelige temaer så kan det være litt utfordrende. Eh, men da hvis jeg

har bestemt gruppene, og er på en måte med der hvor det eventuelt er et sånt type tema da, så opplever jeg at det går veldig fint.

Intervjuer: mhm.

Marie: Men så det handler jo mest om, tenker jeg læringsmiljøet i gruppa og klasseledelse da. Så pleier det å gå ganske fint. Eh så jeg pleier å veksle litt på de forskjellige tingene da. For å prøve å få med så mange som mulig da.

Et alternativ til læringspartner er grupper, men Marie har erfaringer med hvilke utfordringer det kan skape. Morten har også mest erfaring med klasseromsamtaler, men et funn som er interessant er hvordan han er bevisst på fremlegging av saker.

Morten: (...) vi får ganske mye nyheter hjem, så da får jeg det fra en god del forskjellige media. Så prøver jeg å vinkle det litt på den samme måten som media vinkler det, sånn at det blir objektivt og ikke fra en side. Og så prøver jeg altså å finne en måte å se det fra vår side, hvorfor er det her viktig for oss? (...) Da blir det litt greiere for elevene å finne ut at det her gidder jeg å høre på fordi at det delvis er knyttet til meg på en eller annen måte, og det syns jeg er viktig.

Morten syns det er vanskelig å ta i bruk andre metoder enn klasseromsamtaler når hendelsene kommer brått på. Når det gjelder saker han har kjennskap til fra før, liker han å aktivisere elevene og illustrere hva som kan være årsak til konflikt eller uro i klasserommet. Et eksempel han viser til handler om Nord-Korea og atomvåpen:

Morten: Hvis Nord Korea sender rakett langt ut i Stillehavet som passerer over Japan sant, så går det greit an å plassere en elev i det ene hjørnet i klasserommet og så får en elev sitte i midten og være Japan, og så får plassen i Stillehavet være helt bortest i hjørnet. Og så får de to, tre papirballer, og se hvor sikker de er på å treffe sant. (...) Plutselig ser de at det ikke er alltid ting treffer der det skal, så plutselig blir Japan truffet. Da får jeg forklart hvorfor det her er litt farlig sant. (...) Sånn går det an å gjenskape en enkel hendelse.

Gjennom disse sitatene ser for det første at Morten er opptatt av å legge frem og introdusere saker likt som de gjør i media. Argumentasjonen hans bygger på at det gjør det objektivt, men blir det egentlig objektivt? For det andre er han også påpasselig på å gjøre det relevant for elevene, noe som vil si at han bryter ned hendelsen fra nyhetsbildet så elevene skal se en relevans og skape en interesse for hendelsen.

Når funnene viser sterke tendenser til klasseromsamtaler (med noen små variasjoner), er det viktig å finne ut mer om hvordan lærerne opptrer foran klassen. Gjennom mine intervjuer ser vi at lærerne er bevisste på egen rolle i klassen. Jeg leste opp de ulike rollene Solhaug & Børhaug (2012) referer til som en klasseleder kan innta i diskusjoner, og hørte med alle lærerne hvilken rolle de kjente seg mest igjen i.

Ingrid: Ja, jeg tror nok kanskje normformidleren. Altså jeg går aldri ut og sier sånn politisk mening og sånn, det gjør ikke jeg. Det kunne man jo gjort, men jeg har ikke noe i mot det, men jeg gjør ikke det med vilje. Jeg sier ikke hva jeg stemmer på.

Intervjuer: Nei.

Ingrid: Eeh men, jeg prøver liksom å framheve, la oss si når vi har om innvandring og sånn som vi har i 10. klasse så er jeg liksom opptatt av å dra frem alt det positive og få frem og dempe disse tallene, hvilke tall man tar fram og velger å legge vekt på. Det er jo ganske, man kan jo styre ganske mye selv. Så klart det er jo, så jeg er nok litt sånn normformidler der da. Det tror jeg.

Ingrid ser på seg selv mer som en normformidler, men er åpen for å diskutere. Julie på sin side reflekterer rundt de ulike rollene hun tar i ulike debatter.

Julie: Eh det kommer jo veldig an på konflikten eller liksom situasjonen. Eh, for noen i noen saker så vil man kanskje.. da tenker jeg at man har en litt den normperspektivet eller hva det var. Det der med å eh, for eksempel, nå kom jeg på det der Charlie Hebdo. Eh hvor da samfunnet fordømmer dette, hvorfor gjør de det? Ikke sant, det blir jo en slags forklaring av normene, samtidig som vi også hadde debatter. Jeg tenker også med debatter om hvor går grensa på en måte for hva man... hvor brei er ytringsfriheten på en måte? Skal man selv om man kan tegne Mohammed trenger man gjøre det liksom?

Intervjuer: Ja (samtykker situasjonen, ikke svar på spørsmål)

Julie: Så jeg tror nok jeg har blitt litt mer moralsk med åra. Litt mer sånn kanskje konkluderende med en slags norm til slutt. Og om det er riktig eller feil det vet jeg ikke men..

Intervjuer: nei det er jo, ja, det vet man jo ikke

Julie: Nei, og så kanskje på det nivået elevene er at det kan være greit, jeg har ikke sånn ekstremt mange politiske engasjerte elever, på godt og vondt.

Intervjuer: Men du er ikke redd for å ta diskusjonen?

Julie: Nei, men jeg tenker at egentlig så bør ikke jeg være så veldig innblandet i diskusjonen Intervjuer: nei

Julie: Men det kommer også veldig an på tema og gruppa med elever. Noen er interessert i å diskutere, mens andre har ikke så mye verktøy for det da.

Julie sitt resonnement konkluderer i at hun er åpen for diskusjoner, men vil gjerne ha frem en form for normformidling til slutt. Det argumenterer hun i elevenes alder og elevgruppen hun har nå. Likevel kommer hun med et interessant utsagn, der hun uttrykker at hun som lærer ikke burde være innblandet i diskusjonen. Dette tyder på at hun kanskje tar en mer passiv rolle, men likevel kommer med en avsluttende oppsummering der hun er opptatt av å avslutte eller konkludere som en avslutning. Marie ser også på den viktige rollen læreren har i debatter som kan oppstå når slike hendelser kommer opp.

Marie: Jeg tror at jeg nok er mest på debattlederen. Men så tror jeg også kan touche innom normformidleren av og til. Eh hvis det på en måte kommer til som jeg syns er helt på siden. Ikke med å avvise det fullstendig, men å hvertfall uttrykke at det på en måte er noe som ikke er greit da. Hvis noen kommer med ytringer som er ekstremistiske eller hatefulle for eksempel eller rasistiske så jeg på en måte ikke bare godta det.

(...)

Intervjuer: Dersom det skjer en mindre hendelse fra en natt til en annen. Er det du som tar det opp, eller elevene?

Marie: Det varierer litt. Eh, hvis det er store ting så ville jeg ta det opp. Det ville være naturlig, også for å styre det litt. Plutselig kan det fort bli veldig sort hvitt da. Eh fra 14-åringer på en måte. Men det hender jo og at de har lest ting eller hørt ting som de selvfølgelig kommer og spør om eller «hvordan er det med det?». Da kan det jo være veldig greit å få realitetsorientert litt da. Men jeg tror det er veldig viktig at vi styrer en del av de debattene noen ganger. Hvertfall på større sensitive temaer da.

Julie sammenlignet med Marie har mange likheter, men der Julie kanskje vil trekke seg mer unna i debatten, ønsker Marie å ta mer styring. Det betyr ikke at debatten blir mindre åpen eller strengere, men som ordstyrer. Morten mener han inntar de fleste rollene avhengig av situasjon og sak. Han ser også en fordel i at elevene har ulike meninger og syn på slike hendelser.

Morten: Jeg kjenner meg jo igjen i alle, men sånn i utgangspunktet så syns jeg at det er viktig at folks forskjellige synspunkt kommer frem. Noen ganger er det viktig å påpeke

når et synspunkt baserer seg på helt feil fakta. Da blir det litt sånn oppdragende at «du kan mene det, men du bygger det på helt feil ting». Da må det belyses, men i utgangspunktet syns jeg det er ganske ålreit. De beste klassene jeg har hatt i samfunnsfag for eksempel, er de som har flest forskjellige meninger. (...) Og mange sterke meninger som er helt avvikende fra hverandre, men som på sin måte er fortsatt riktig. Og det, det er litt gøy, det syns jeg er litt ålreit. Så da er jeg kanskje mer at jeg lar diskusjonen få gå sin gang, jeg vet ikke hvilken kategori det var jeg, men ja diskusjonen kan få gå, så lenge den holder seg innafør eh innafør temaet, den er på ballen, den er bra og saklig (ler). Hvertfall til en viss grad.

Ved å oppsummere alle lærerne i lys av hverandre, ser vi at det er mye likt. Funnene viser at de skiller seg ut på noen nyanser som hvor deltakende de skal være i debattene som oppstår, eller samtalene om hendelser. Det virker ikke som noen har noe i mot å ta opp sensitive temaer. Ingrid lar elevene stille spørsmål og er opptatt av å formidle riktige fakta, men også at det er mer bak tall og faktakunnskap. Julie har kanskje en tilnærming der hun ønsker å formidle noe over selve saken, at elevene skal reflektere på et metaperspektiv. Hun er opptatt av at elevene skal forstå hvorfor hendelser blir diskutert i media men også hvordan det fremstilles. Her har hun grunnlaget for en diskusjon og et grunnlag for læring på en annen måte. Marie er opptatt av at elever har fortellinger de kan bidra med for å berike diskusjoner og forståelsen av hendelsene. Det betyr at sakene ofte kan få personlige preg, derfor blir både selve læringen og argumentene elevene bygger opp påvirket av dette. Morten virker mer opptatt av at elevene skal få presentert saker som de gjør i media, der argumentet ligger i at det blir mer objektivt. Likevel ønsker han å gjøre hendelsene relevant for elevene, der de skal se en nytte i å diskutere eller lære om nettopp det som blir tatt opp i timene.

4.5 Syn på det ukjente

Ettersom oppgaven ønsker å se hvordan det ukjente kan møtes på best mulig måte, er det viktig å vite hvordan lærere forholder seg til det. Derfor velger jeg å trekke inn dette aspektet. Å analysere hvordan lærerne forholder det seg til ukjente skaper nemlig forståelse for hvordan de møter og trekker frem uforutsette hendelser i egen undervisning. Målet med dette delkapitlet er å skape et grunnlag til diskusjonen hvor teorien som behandler pedagogikkens utfordringer skal diskuteres. I synet på det ukjente, ser jeg også på hvordan lærerne forholder seg til tilfeldighet.

Ingrid er klar over at det må skapes en balanse mellom å godta tilfeldighet, men også begrense det til den nytten det skal bidra med.

Intervjuer: Når det gjelder spontanitet i undervisningen og tilfeldighet. Så er det slik at det kan skape produktive øyeblikk i undervisningen, men det kan også ødelegge for det planlagte didaktiske opplegget. Hva tenker du i forhold til det?

Ingrid: Det er jo helt riktig, det må jo finnes en balanse. Eh så er det jo, en av risikoen med å gå utenfor det planlagte er jo at hvis man får bare den samtalen med de som er engasjerte eller flinke og sånt, det er liksom - det er derfor det er viktig det der med læringspartner og kanskje oppsummere i noen punkter at de liksom at de får noe ut av det, uten at det bare var en samtale sånn. Men jeg synes det er fint å ha det også, men det er på en måte til de store og viktige tingene. Man kan ikke ha sånn; nå skal vi snakke om alle mulige ting der, det skjer jo ting hele tida.

For at tilfeldigheten skal få et nytteaspekt i læringen, argumenterer Ingrid for et aksepterende klassemiljø.

Intervjuer: Merker du forskjell på elevene, når du snakker om kanskje det dere har planlagt og det som blir en litt mer uforutsett hendelse eller prat om i klassen.

Ingrid: Ja, det er hvertfall mer spørsmål kanskje fra dem. Det som er fint da, hvis man får til, det er jo målet hele tida å få til et godt klassemiljø sånn at det er trygt å stille spørsmål om ting man lurer på. (...) Uten at de blir ledd av, så kan en jo få fram all slags spørsmål. Det er jo veldig mange ting de lurer på. Og det er jo sånn som jeg alltid prøver å lære de til, at det er alltid mange andre som lurer. (...) Ja, det er ikke bare du.

Her viser hun et perspektiv som inviterer elever til å stille spørsmål, men også normalisere situasjonen og spørsmålene. En uforutsett hendelse i samfunnet kan være vanskelig å vite hvordan man skal gripe, og ved at klassemiljøet er aksepterende for ulike spørsmål kan være med å skape et produktivt læringsøyeblikk. Ettersom Ingrid viser at hun ønsker et trygt klassemiljø, ville jeg høre hva hun tenkte om det å ha en beredskapsplan for ukjente hendelser i undervisning. Julie har også et forhold til tilfeldighet som baserer seg på nytteaspektet i bidraget.

Intervjuer: Hvis du tenker på tilfeldighet i undervisningssammenheng. Med en planlagt undervisning og det kommer opp noe som du ikke hadde sett for deg kan det være med å forstyrre planen din. Hvordan forholder du deg til det?

Julie: Eh det kommer an på om jeg tenker det er relevant eller ikke, for noen vil jo gjerne forstyrre undervisningen min ikke sant. Fordi man vil gjerne slippe å jobbe eller et eller annet og snakke om noe annet, men eh men jeg prøver å ta spørsmål på alvor også eventuelt si at dette kan vi snakke om en annen gang eller ta det dersom jeg tenker at det har noe med ehm med det de bør snakke om på ungdomsskolen da. Ja. Ehm, ja, så jeg prøver å være fleksibel på det men jeg ser an om se an hvordan.. hva hensikten er med det da.

Morten derimot ser det som positivt og det kan tyde på at han inviterer det mer i sin undervisning.

Intervjuer: I pedagogikken kan tilfeldighet være med å berike undervisningen, men det kan også være med å ødelegge det du har planlagt, fordi det skjer noe nytt. Hva tenker du spontanitet og tilfeldighet?

Morten: Ehm, at tilfeldighet ødelegger det jeg har planlagt, det jeg ikke så himla mye problem med, for det skjer hele tida. Og det er greit fordi at planlegginga mi er liksom ikke alfa omega (ler). Det er gøy å ha planlagt en time, det gjør timen mye lettere å gjennomføre, men hvis det skjer andre ting som gjør at timen gir mer ut av seg så er det vel så bra. Ja, så det er helt greit at ting skjer.

Dette viser at lærerne i denne studien har et relativt avslappet forhold til tilfeldighet, og har ikke store problemer å bruke uforberedte bidrag. Kriteriene baserer seg på nytten saken eventuelt har for temaet de holder på med, eller hvilken nytte det kan ha for læringen til elevene. Mye kan tyde på at lærerne tar det som det kommer, og tar derfor situasjonen og samtalen på sparket, noe som er forståelig ettersom situasjonen oppstår der og da. Det som er interessant for diskusjonens del er å høre om de har strategier for ulike hendelser, eller om de tenker det er mulig å forberede elever på ukjente hendelser. Sitatet fra Morten kan hjelpe til å diskutere dette.

Intervjuer: Når det skjer ulike nyhetssaker så er alle forskjellige, men likevel så har de kanskje noen fellestrekk. Har du en forskjellig strategi for ulike hendelser?

Morten: Eh ja, for det er jo forskjell på terror i London og terror i Islamabad. For London vet de hvor er, noen vet kanskje hvor Islamabad er også, men det er et sånt område i det store Midtøsten sant, så du har ikke sånt kjempeforhold til det. Så da kan jeg gå litt mer på det her er et område i konflikt, eh og et terroranslag her er på en måte litt annerledes enn et terroranslag på t-banen i London fordi der har de vært. Mange av de har vært der, mange av de har tatt den t-banen og det er liksom sånn, det er like gjerne her i Oslo for

det her er ikke en del av der dem bor, det her er et angrep mot oss som er Europeere og sånne ting liksom. Og da da kan jeg vinkle det litt forskjellig hvertfall, men selve gjennomgangen vet jeg ikke om jeg gjør noe forskjell på. Nei.

Intervjuer: Snakker du om risikosamfunnet og det at vi ikke vet hva som skjer det med elevene dine?

Morten: Ja, men ikke så veldig mye. For jeg syns på en måte det i media blir det hausa veldig opp. Eh, og da prøver jeg å være veldig tydelig på at vi i Norge lever egentlig ikke i et veldig stort risikosamfunn, fortsatt så er det større sannsynlighet for å dø i trafikkulykke enn et terroranslag. Det er liksom sånn vi kan tvære rundt hele tida. Mesteparten av terroren skjer i områder som vi ikke er i det hele tatt, og terror har vært der alltid. Hvis du går 10, 20 år tilbake igjen så var jo liksom sånn Irland var jo et kokos-område, sånt skjer, når små sloss mot store så kommer det til å skje og vi er en del av det, men ja det skjer ikke så ofte.

Intervjuer: Men tenker du i samfunnsfag, at det er mulig å planlegge, lære og trene på noe som enda ikke er kjent?

Morten: Ehm, ja, til en viss grad, men det er litt vanskelig på ungdomsskole fordi at noen klarer det, noen henger med på det, men de aller fleste har for lite bakgrunnskunnskap til å skjønne hva det handler om. (...) å bygge opp bakgrunnskunnskapen er steg en. Niende og tiende, eller på slutten av tiende så begynner de å få en sånn god base. Da går det an å gå mer i dybden på hva som kan skje. Å ha en sånn framtidstanke med konsekvenser og ting som kan skje dersom alt sammen endrer seg, men på åttende og hvertfall første del av niende så er det bare å lage enda mer kaos i smått forvillede hoder. (...) Så noen henger med på det, men de aller fleste vil syns at det her er alt for vanskelig på en måte og så forstå, de har nok med å vite hva skjedde og ikke hva som skjer. Er det viktige temaer så tar vi det opp og så får vi belyst det så godt som vi kan der og da. Noen ganger så kan det være litt for vanskelig, men da får det heller være for vanskelig. Men temaet må ofte opp.

Morten er den læreren som virker mest åpen for spontane situasjoner og den som integrerer uforutsette hendelser mest i sin undervisning. Når det kommer til gjennomføring ser vi at han er opptatt av å trekke tråder i historien, men på spørsmålet om undervisningsmetoder og strategier ser han det i lys av relevans hos elevene og en mer beskyttende rolle. Han skiller ikke på hendelser, men heller hendelsens nærhet i forhold til elevene. I likhet med Ingrid argumenterer han også at noen passer best på 10. trinn, men likevel må noen hendelser tas opp.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg sammenfatte og drøfte funnene fra intervjuene i lys av materialet som ble presentert i kapittel 2. Der ble tidligere forskning som bygger på en pedagogisk teori om danning i forhold til det uforutsette presentert og delvis diskutert. Hvordan kan uforutsette hendelser i samfunnsfag kan bidra til læring, og hvordan kan lærere benytte dette i egen undervisning?

Jeg ønsker å diskutere i forhold til de samme kategoriene som jeg presenterte funnene i. Noen sitater vil bli brukt flere steder ettersom teorien belyser og støtter mange av utsagnene.

Funnene har gitt et innblikk i hvordan lærere jobber med uforutsette hendelser, og det er derfor viktig for meg at diskusjonen blir forankret i en fagdidaktisk tenkning når jeg skal føre teori og funn sammen. Målet for en undervisningstime vil alltid være å skape læringsøyeblikk, kunnskap og kompetanse, og derfor vil hver kategori diskutere nettopp dette.

5.1 Hva tilsier erfaringen og opplevelsene?

Å diskutere enkelthendelser som informantene har nevnt i intervjuet, har ingen hensikt i seg selv. For det første svarte informantene hva de kom på i selve intervjusituasjonen, og det blir feil å anta at det ikke er flere hendelser som har kommet opp i undervisningen. For det andre er det ikke enkelthendelser som er oppgavens vektlegging. Det som derimot er interessant er å se hvordan lærerne forholder seg til slike hendelser, og hvordan de snakker om dem.

Å undervise om hendelser som ikke er del av et planlagt pensum, i læreverket eller annet undervisningsmateriell, betyr at læreren står på bar bakke. Lærerne har en viss frihet og derfor makt til å velge fokusområder selv. De tar valg både pedagogisk og faglig, og noen valg kan være vanskeligere enn andre. Hvordan skal en lærer ta opp en hendelse som kan være sår, brutalt dramatisk eller uforståelig for mange? I et klasserom der elever representerer et mangfold og en fremtidig generasjon, har læreren makten til å velge, men plikten til å utdanne samfunnsborgere som skal møte det ukjente. Hvordan og hvorfor skal en ta fatt på denne oppgaven?

5.1.1 Hendelsens verdi og «lånt tid»

For å begrunne for bruk av uforutsette hendelser i undervisning, vil jeg trekke frem to ulike argumenter. Det første handler om den overordnede begrunnelsen som ligger i

dannelsesmandatet, mens det andre handler om lærerens begrunnelser i undervisningshverdagen.

Skolens mandat har et dannende aspekt ved seg ettersom elevene ikke bare skal fylles opp av kunnskaper, men fylles opp med evner til å møte nye situasjoner. Det kommer klart og tydelig frem i ny overordnet de (Utdanningsdirektoratet, 2017), der det understrekes at grunnopplæringen skal være en livslang dannelsesprosess. Kompetansen, kunnskapen og ferdighetene for å møte dette skal utvikles gjennom ulike fagdisipliner, som skal være verktøyet de skal bruke for å mestre og løse oppgavene i ukjente sammenhenger og situasjoner. Ulrich Beck har definert dagens samfunn som risikofyllt og uforutsigbart, der problemene i hovedsak er menneskeskapte samfunnsendringer (Nielsen, 2015). For å møte dette må vi altså være bevisste på egne handlinger og hvordan vi velger å møte risikoene. Hvordan skal vi lære elevene å møte disse?

«Aktualisering i form av pågående hendelser vil kunne være nyttig for å belyse tidstypiske nøkkelproblemer» hevder Ryen (2017) og bruker Klafki i sin argumentasjon der nøkkelproblemene omhandler *fred, miljø, sosial likhet, tekniske informasjons- og kommunikasjonsmedier og jeg-du-relasjoner*. Med tanke på risikoene Beck mener samfunnet står overfor, kan vi se en sammenheng med disse nøkkelproblemene, og Østerud (2015) mener dette en utfordring pedagogikken kan være med å løse. Risikoen og nøkkelproblemene trenger nemlig en undervisningsmetode som involverer flere sider av elevens forhold til verden og ikke bare en kunnskapsoverføring. Østerud (2015) hevder også at individet må være hovedaktør og opplæres til å stå mot utfordringene. Dette krever en endringskompetanse hos individet, men hvem vi skal endre oss for?

Imerslund (2000) sitt kritiske blikk på endring innebærer at en ikke skal dannes til å kunne tilpasse seg næringslivets behov, men heller utvikle ens egen kritiske dømmekraft og kompetanse. Ja, det er viktig å kunne møte nye og ukjente situasjoner i tråd med nye krav, men det er noe annet enn å få en kompetanse til å møte det uforutsette på en aktiv og kritisk måte. De som ønsker å styre samfunnet med klare mål om produktivitet og økonomisk vekst er ikke uforutsigbare, og er kanskje de kreftene som har mest nytte av endringsmotiverte og tilpasningsdyktige individer. Er det den dannelsen skolen skal gi for å møte det uforutsette? Sett i lys av Klafki (Hohr, 2011) og Imerslund (2000) sitt syn på danning er det tiltroen til individet som står sterkest. Der en skal aktivt og kritisk ha beredskap for å møte nye situasjoner, en kritisk beredskap og ikke bare en evne til fleksibilitet.

Med dette som utgangspunkt er det flere faktorer som taler for at en lærer kan bruke tid på uforutsette hendelser, det har en verdi som kan være med på å utvikle individet i den retning dannelseteorien etterspør, og det er i tråd med skolens mandat. Elever på ungdomstrinnet er godt på vei i sin utvikling mot målet om en faglig kompetanse der kritisk tenkning er integrert i evnen til livslang læring. Bruk av uforutsette hendelser har derfor en verdi knyttet til dannelsingsaspektet, men hva vil det egentlig si?

Sett i lys av Klafki (Hohr, 2011) blir den kategoriale danningen bindeleddet mellom personen og verden, der didaktikken har som oppgave å gi elevene erfaringen de trenger for å handle i verden. I dagens og ikke minst fremtidens skole kreves en pedagogisk tankegang som lærer opp til et dannelsingsbegrep som ruste elevene til en form for selvstendighet i møte med samfunnet. Det å kunne møte og takle nye situasjoner er ikke bare passivt å innordne seg, og det er her det kommer en tråd til kritisk tenkning som en viktig ferdighet. Dette er også nødvendige forutsetninger for en demokratisk deltakelse, noe vi allerede vet er en kompetanse dagens elever besitter i relativ høy grad (NOVA 15:2017). Det å aktivt møte ukjente situasjoner, resonnere og utøve kritisk tenkning for å tilegne seg en kompetanse, kommer ikke automatisk med kunnskapen om demokratiske prinsipper og risikosamfunnet. Den må innøves, forberedes og ikke minst snakkes om.

Det er riktignok ikke bare samfunnsfaget sin oppgave, men i stor grad dekker faget mange av de store og viktige deltemaene som ny overordnet del nevner (Utdanningsdirektoratet, 2017) og som konkretiseres i kjerneelementer, og det er dermed naturlig å se på samfunnsfagets muligheter og utfordringer.

Samfunnsfagets sin utfordring ligger i innholdsorienterte hovedområder (NOU 2015:8, 2015), og NOU-rapporten hevder at lærerprofesjonen mister en form for handlingsrom med tanke på valg av lærestoff. Hvordan forholder informantene seg til dette?

I undersøkelsen om hvordan norske niende klassinger utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn (NOVA 15:2017), er funnene klare på at ungdom er engasjert i større grad enn tidligere. De har altså et høyt kunnskapsnivå og god forståelse av demokratiske prinsipper og samfunnssystemer. Ettersom jeg ikke har intervjuet elever, vil jeg gå ut fra disse tallene og heller bruke tid på hvilket perspektiv læreren tar i forhold til dette.

Marie var raskt ute med å si at hun likte å ta opp uforutsette hendelser i sin undervisning, men på grunn av fagets omfang er det ikke alltid slik at hendelsene dekker kompetansemål på lik linje med annet pensum. Ingrid ser mer hensikt i å trekke inn hendelser på 10. trinn, der et av argumentene ligger i at det er mer i tråd med læreboken. Det er logisk med tanke på tidsbruk og på hva elevene kan reflektere over på dette stadiet kontra tidligere på ungdomstrinnet. Uten å trekke konklusjoner basert på et par informanter, er det likevel legitimt å anta at Marie som ofte ønsker å snakke om aktuelle hendelser og ser nytten i det, velger det bort da det fort går på bekostning av noe annet. Det betyr at hun tar et valg basert på handlingsrommet og lærestoffet, som NOU-rapporten (NOU 2015:8) hevder. Det samme gjelder til en viss grad Ingrid. Selv om hun ikke i like stor grad ga uttrykk for at hun gjerne brukte tid på det, ser hun først nytten senere. Dette argumentet baserer seg på fagets organisering, der det planlagte lærestoffet og elevenes refleksjonsnivå faktisk er bygget på organiseringen av hovedområder i faget. Dermed kan vi si at tross ulike perspektiver på aktuelle hendelser, velger de det bort av organisatoriske grunner og ikke didaktiske. Det er dette Ryen (2017) også tar opp i form av at aktuelle hendelser blir en luksusvare. Luksusvarer er dyre og derfor unner vi oss det i ny og ne, men betyr ikke det at det også er noe verdifullt? Hvordan kan verdien i uforutsette hendelser komme tydeligere frem, så det blir mindre luksusvare og mer allment, uten at det mister verdien?

Ett funn jeg presenterte i kapittel 4, tar for seg kompetansemål. Her er det Ingrid og Julie som gir uttrykk for at det ikke er kompetansemål de hovedsakelig tenker på når de tar opp en hendelse. Som nevnt over, gir Marie uttrykk for noe av det samme, da hun mener det er andre temaer som dekker målene bedre enn noe uforutsette hendelser.

Tiden lærerne skal disponere til alle de tre fagdisiplinene kommer frem som «tid de ikke har», og derfor er det spennende å se på hva de velger å bruke den på. Hva skal til for at en uforutsett hendelse brukes tid på i klasserommet?

For å få svar på det, kan vi se på hvilke hendelser Ingrid, Marie, Julie og Morten forteller at de har snakket om. Samtlige lærere er tidlig ute med å nevne 22. juli, og Ingrid, som har lengst erfaring, var lærer da tsunamien rammet store deler av Asia i 2004. Ingrid beskriver disse hendelsene som «store ting», noe hun nevner flere ganger i løpet av intervjuet. Det er de «store tingene» som får plass i undervisningen.

En annen hendelse som nevnes i intervjuene er borgerkrigen i Syria. Marie har brukt mye tid på den med sin forrige klasse. Det samme gjelder flyktningkrisen, «MeToo» og attentatet mot

Charlie Hebdo, som tegnet karikaturtegninger av Muhammed. Alle hendelsene er tatt opp hos en eller flere av lærerne, og alt i alt virker det som en hendelse tas opp eller brukes tid på dersom lærerne ser et behov for det. Hendelsene som blir nevnt dekker alle gradene av avstand, Raundalen & Shultz (2003) referer til, og det er derfor ingen klare mønster blant mine fire informanter. Det er de såkalte «store tingene» som får mest plass, selv om det ikke er sett fra et didaktisk perspektiv.

Ettersom lærerne mener de har for lite tid til å bruke aktuelle hendelser i undervisning kan vi si at hendelsene som faktisk blir tatt opp, både låner tiden fra noe annet planlagt, men også at de er verdifulle nok til faktisk å låne tiden. Det som da er det interessant, er at lærerne i liten grad gir uttrykk for at de tas opp for å dekke *kompetansemål*, slik som samfunnsfaget er bygget opp i dag. Så hvilken verdi har hendelsen lærerne velger å bruke, og hvilket formål?

Informantene gir uttrykk for at de er opptatt av å ta opp saker elevene har mange spørsmål om, samt hendelser lærerne ser på som viktige nyheter. Hvordan dette gjennomføres og om det bidrar til læring, vil jeg diskutere nedenfor. Først det ønsker jeg å utfordre «repertoaret» av hendelser hos lærere. Dette er ingen bebreidelse av mine informanter, men heller en generell observasjon og refleksjon etter arbeid med dette temaet. Det kan nemlig virke som hendelser som blir tatt opp ofte har stor verdi for lærere, men ikke i like stor grad for elevene. Dette gjelder ikke hendelser som skjer fra en dag til en annen, her vet vi at lærere lar elevene stille spørsmål. Jeg tenker mer på hvordan lærere bruker tidligere uforutsette hendelser i sin undervisning. Fordi det er stor forskjell å ta opp en uforutsett hendelse som skjer «her og nå» og den samme hendelsen på et passende tidspunkt senere.

De «store tingene» som lærerne gir uttrykk for er hendelser som 22. juli og 11. september, og som Torgersen & Sæverot (2012) sier, er dette hendelser som har vært med på å endre pedagogikken og som stadig trekkes frem i utdanningen. Hendelsene passer godt innenfor definisjonen av både uforutsette hendelser og kriser som ble nevnt innledningsvis i kapittel 2. Dermed passer de også inn i samfunnsfag. De fleste voksne i dag husker begge disse hendelsene som om det var i går. Vi husker hva vi gjorde, hvor vi var og ikke minst sjokket og samholdet i dagene etterpå. Det gjør ikke dagens elever. Dagens ungdomsskoleelever var ikke født da terrorangrepet 11. september inntraff, og de hadde så vidt begynt sin skolegang i 2011. Hvordan kan elever relatere seg til slike hendelser dersom de ikke har den samme emosjonelle relasjonen til det som læreren? Hendelsene mine informanter nevner var i en setting knyttet til temaer de husket de har tatt opp i undervisning. Om dette var kun da det

skjedde eller om det blir brukt i undervisning i ettertid har jeg ingen gode svar på. Likevel kan vi anta, basert på Torgersen & Sæverot (2012) sine utsagn, at de blir brukt av flere lærere når det passer med temaer i undervisning (for eksempel ytringsfrihet, terrorisme, naturgeografi). Derfor kan det virke som lærere ofte trekker inn disse hendelsene fordi det har en verdi for dem selv, og bruker historiske eksempler for elevene heller enn aktuelle. Om dette gjelder mine informanter eller ikke er som sagt usikkert, men det kan tyde på at hendelser som sitter sterkt i lærere har lett for å trekkes frem. Det betyr at elevenes livsverden og bindeledd til verden blir historisk fremfor dagsaktuelt. Aktuelle hendelser er ofte uforutsette hendelser, og det er et resultat av samfunnet slik det organisert «der og da». Det betyr at det elevene erfarer det sammen med læreren istedenfor gjenfortalt av lærerne. Dersom elevene skal utvikle den kritiske sansen og kompetansen dannelseteorien etterspør, vil det ikke skje dersom de ikke får kjenne på det emosjonelle og usikre i situasjonen der og da. En krise som har blitt ferdig behandlet og har skapt reaksjoner i samfunnet, gir ikke elevene mulighet til å tenke kritisk eller kreativt på samme måte som noe helt ukjent fordi resultatet er allerede klart. Det gjelder både hendelser i og utenfor egne landegrenser.

Det som er helt sikkert er at for at en hendelse skal behandles i undervisning, må læreren selv se en verdi. Det kan både være personlig eller for elevenes beste, men det kommer ikke tydelig frem i intervjuet at den hovedsakelige verdien er for læring i faget slik det er organisert med kompetansemål. Dermed blir det en luksusvare, ettersom verdien ikke tilsvarer det faget etterspør. Lærerne ser en verdi utenfor de konkrete målene, men hvilke hendelser kan de ta i bruk for å dekke kompetansemål?

5.1.2 De «planlagte uforutsette hendelsene»

Politikk er kanskje det tydeligste svaret på spørsmålene i forrige avsnitt, ettersom politikk er noe som trygt kan dekke kompetansemålene knyttet til blant annet demokratiopplæringen. Når det gjelder uforutsette hendelser innenfor politikk, er det valg som ble nevnt av mine informanter. I kapittel 4 introduser jeg Ingrid og Julie som nevner president- og stortingsvalg som en uforutsett hendelse. De trekker begge tilbake i resonnementene sine, men det er likevel en interessant innfallsvinkel å se på valg i seg selv. Valg kan ikke ses direkte på som en uforutsett hendelse, hverken på grunn av definisjonen og konsekvensene et valg medfører. Likevel er det noe ukjent og uforutsett i et valg. Ettersom jeg er interessert i å vite hvordan lærere kan ta tak i og bruke en hendelse som et produktivt læringsøyeblikk, er det mulig å se hvordan lærere reflekterer rundt det ukjente når det gjelder valg. Det didaktiske opplegget

lærerne lager har en ukjent faktor ved seg, nemlig den politiske debatten og valgresultatet. På mange måter kan vi si de har en beredskapsplan der de må ta ting på sparket og målet er å dekke kompetansemål.

Julie nevner også utdelingen av Nobelprisen i det samme momentet som valg. Dette ikke en typisk uforutsett hendelse eller krise, men det er noe ukjent. Vi vet bare når det skal skje, men ikke hva som skjer og derfor en ukjent faktor som må tas høyde for i planleggingen, i likhet med valg.

Dette vil jeg velge å kalle de «*planlagte uforutsette hendelsene*». De er lite uforutsett, men utfallet er som sagt ukjent, noe som ikke alltid gir læreren en didaktisk fordel. Sett i et dannelsesperspektiv ser Høhr (2011) at lærerens oppgave er å spørre hvilken betydning et faglig innhold har i elevenes nåtid, og hvordan det kan bidra til læring. Brobyggingen mellom den voksne sin erfaring og elevenes blir derfor ikke like sterk i denne konteksten. Likevel vil hendelsen både utfordre og utvikle erfaringshorisonten til elevene, og det gjør den kanskje en viss grad hos læreren og? Det betyr at de finner ut av mer sammen. Som Ryen (2017) nevner vil ikke læreren alltid ha det samme forspranget når klassen snakker om aktuelle saker, og læreren må vente på sakens utfall med elevene. Likevel har læreren mer erfaring som vil si at de har kjennskap til flere situasjoner (valgresultat og nobelprisvinnere), derav erfaring i å se for seg og reflektere rundt flere scenarier. I tillegg har de en faglig tyngde gjennom utdanning, som jeg vil påstå er såpass integrert at det vil være med på å bygge broene Høhr (2011) snakker om. Det kan være spennende for elevene at læreren ikke sitter på fasiten, og de finner ut av den sammen slik Ryen (2017) antyder. Av den grunn mener jeg likevel at læreren har en fordel med tanke på erfaring. Oppgaven blir derfor å veilede elevene mot målet, som er erfaring læreren besitter, men selve resultatet er ukjent for begge.

Hendelser som valg og prisutdelinger påvirker samfunnet, og informantene forteller at de ofte tar dem opp i klassene sine. Det betyr at dersom dette er uforutsette hendelser sett fra lærernes perspektiv, har de allerede en beredskapsplan eller et didaktisk opplegg for hvordan de skal gripe tak i hendelsen og formidle den til elevene. Hvis vi ser på det slik, lurer jeg på om dette går an å overføre til andre uforutsette hendelser? Dersom det skjer en terrorhendelse eller en naturkatastrofe, kan hendelsen brukes på en annen måte enn kun å informere, dersom man tenker på det i et didaktisk lys? Som Beck (Nielsen, 2015) ser på samfunnet er det sikkert at noe usikkert vil skje. Vi vet at det vil skje noe, og det vil mest sannsynlig komme opp i undervisning. Kan en derfor lage en plan om noe uforutsett på forhånd, så den dagen det

faktisk skjer, er det lettere å trekke frem og rettferdiggjøre tidsbruken med kompetansemål som grunnlag? Dette krever at læreren forbereder et opplegg og tenker gjennom faglige mål på forhånd, men ikke et konkret tidspunkt for når det skal brukes. Likevel kan en slik plan gjøre terskelen lavere for å ta opp en sak senere. Hva denne didaktiske planen kan inneholde, vil jeg diskutere i de neste kapitlene.

5.2 Forventninger til elevene

Selv om alle lærerne jeg intervjuet ønsket å diskutere uforutsette hendelser i sine timer, viser de ulike forventninger når det gjelder forventningene de har til elevene. Selv om forventningene kan ses på som like utad, mener jeg de skiller seg fra hverandre i møtet med elevene og didaktikken.

5.2.1 Elevenes informasjonsbehov - faglig eller beroligende?

Funnene viser to klare skiller mellom Ingrid og Morten, fordi forventningene de har til egne elever er ulike. Det ser vi i den grad de møter dem. Morten og delvis Marie gir uttrykk for at de begge diskuterer og snakker om hendelser innenfor elevenes kunnskapsramme, men også hendelser som kan være over deres fatteevne. Ingrid derimot gir uttrykk for at hendelsene Morten og Marie diskuterer ikke egner seg før på tiende trinn. Hun gir også inntrykk av en oppfatning om at elevene ikke er så engasjerte og følger lite med. Dette er det motsatte av det Morten og Marie gir uttrykk for. Det å gi elevene tid og mulighet til å stille spørsmål og forklare noe som egentlig er uforståelig, kan være med på å berolige dem. Det kan også gi dem et utgangspunkt til å danne seg et standpunkt om en sak eller hendelse, når de leser om det senere. En gang må være den første, og hva er vel bedre enn å ta det i klasserommet med en lærer som sitter på mye fagkunnskap, samt en elevgruppe som har ulike oppfatninger og bakgrunn? Slik Iversen (2014) definerer et uenighetsfellesskap, kan det være uvurderlig i slike situasjoner. Det vil si at de elevene som ikke har forkunnskaper om en hendelse, vil stille sterkere neste gang den kommer opp både i og utenfor skolen. Likevel krever dette at diskusjonene i fellesskapet er fruktbare og bidrar til målet som læreren bestemmer.

Det kan det være en utfordring å forvente at elever skal ta opp hendelser, dersom en lærer ikke forventer at de klarer å reflektere over dem, eller ikke tror at de følger med i nyhetsbildet. Der er Morten og Marie like i argumentasjonen sin, ved å være åpen for å diskutere hendelser elevene har lite kunnskap om og være den personen som snakker med

elevene om det. Likevel kan en stille seg bak argumentene for både å vente og ikke nevne noe, i og med at det er mer fruktbart å diskutere aktuelle hendelser etter en har tilegnet seg mest mulig kunnskap om historie og samfunn. Mangel på tid og en lite utviklet refleksjonsevne er gode argumenter og mest sannsynlig en realistisk tankegang. Likevel skjer det såpass mye i verden, informasjonen kommer såpass raskt at elever vil få med seg hendelser, og spørsmålet er hvordan en lærer skal bruke den. Å utelate hendelser ut fra argumentene over, vil det være en bjørnetjeneste mot elevene som skal tre ut i den virkelige verden?

Det er nemlig et moment i forventningene og gjennomføringen som er relativt likt hos informantene. Nemlig hvordan de formidler kriser og uforutsette hendelser. Som nevnt kommer det i liten grad frem at de tar opp sakene for å dekke kompetansemål, betyr det at de i hovedsak ønsker å berolige elevene?

Når det gjelder all oppmerksomheten risikosamfunnet og beredskapen mot nye hendelser får i de såkalte «K-slagsidene» (jf. Koritzinsky), gir alle lærerne uttrykk for at de ønsker å dempe dramatikken. Julie uttrykker det i form av hvordan media fremstiller flyktningkrisen med bildebruk, Marie lar elevene bidra med sine historier og sannheter for å få andre perspektiv. Morten gir uttrykk for at medier ofte hauser opp saker, og han ønsker derfor å berolige elevene ved å fortelle at det er liten sannsynlighet for at det skjer i Norge og rammer elevene. Han er også opptatt av å snakke om stedene elevene har et forhold til, fordi steder som London er nært i elevenes livsverden. Ingrid er opptatt av at negative statistikker og stereotypier skal slås ned på. Alt i alt viser dette en tendens til at uansett hvordan de ønsker at elevene skal delta, er hovedhensikten å berolige fremfor å gi en faglig gjennomgang. Det er på ingen måte meningen å anta at de ikke trekker inn fag, men hovedtendensen kan vise en retning mot å ufarliggjøre hendelsen fremfor å bidra til læring.

Å trygge elever fra dramatiske hendelser er en viktig oppgave som lærer. Likevel blir spørsmålet hvordan en kan gå enda ett steg videre, er det mulig å «utnytte» hendelsen enda mer? Dersom lærerne låner bort undervisningstiden til en hendelse, kan det virke som de kun bruker en liten del av den til å berolige, men ikke trekke inn et faglig eller et danningsperspektiv.

5.3 Gjennomføring

I mine funn kom det frem at klasseromsamtale er den mest brukte metoden for uforutsette hendelser. Ettersom hendelsene kommer brått på og ofte har flere ukjente faktorer en lærer må forholde seg til, er det et legitimt valg av metode fordi læren har «kontroll». Av den grunn er det viktig å vite hvordan disse samtalene kan brukes til å lære elevene, men også ruste de for kommende hendelser. Det vil si at læreren har en viktig rolle, men det kreves noe av klassen og. En tenkning som kan utvikles, eller et redskap som kan brukes.

Både hvilke saker lærerne velger å bruke tid på og arbeidsformene i undervisningen, påvirkes av holdningene lærerne har til elevene, altså forventningene. NOVA-rapporten (NOVA 15:2017), viser at arbeidsformene i undervisning stort sett er lærebokbasert og lite undersøkende aktiviteter. Det kan tyde på at denne arbeidsformen ikke åpner opp for uforutsette hendelser, men heller holder seg til det planlagte og lærebok. Det skal nevnes at «Elevene diskuterer dagsaktuelle saker» også er en ofte benyttet arbeidsmetode. En slik arbeidsform kan være det samme mine informanter beskriver som klasseromsamtaler, noe de bruker i stor grad knyttet til uforutsette hendelser. En slik metode er både forståelig og hensiktsmessig da det ofte er liten tid til å forberede annet opplegg, nettopp fordi hendelsen er uforutsett og kommer brått på undervisningen. Dersom en slik samtale er utgangspunktet for de fleste, er det viktig å vite hvordan den kan bidra til mest mulig læring.

For det første må det være et godt diskusjonsklima i klassen. Det redegjør både Patton (2008), Iversen (2014) og Solhaug & Børhaug (2012) for. For å oppnå dette på best mulig måte, er det strategier læreren tar i bruk som kan bidra til læring, og en må se på uenigheten som kan oppstå som en fordel heller enn en ulempe. Det betyr at læreren ikke må være redd, og ikke innta roller som slår ned på eller avviser diskusjonene. Samtlige lærere ga uttrykk for at de var relativt åpne i diskusjoner og bare slo ned på hendelser de mente ikke var relevante eller basert på diskriminerende holdninger. Sistnevnte betyr ikke at det ikke kan diskuteres, men lærerne ga uttrykk for at de var mer aktive eller avvisende i et slikt scenario. Dersom dette er tilrettelagt, noe det kan tyde på hos alle mine informanter, er det gode muligheter for produktive læringsøyeblikk, spørsmålet blir bare hvordan det kan fremmes på best mulig måte. Det skal likevel nevnes at Iversen (2014) hevder at å gjemme unna saker som kan fremprovosere sinne ikke alltid er for det beste. Utfordringen ligger i å finne gode måter å lære og utforske saker som engasjerer bredt på tvers av roller og systemer. Ettersom det kan

virke som informantene ønsker å berolige fremfor å ta diskusjonen i klassen, er dagens diskusjonsklima kanskje ikke optimalt likevel?

Samtalene Ingrid, Morten, Marie og Julie har med sine elever, vet vi ikke mer om enn det de forteller selv. Ettersom undervisningen ikke har blitt observert, er det på ingen måte meningen å konkludere eller vurdere undervisningen i seg selv. Likevel får vi inntrykk basert på deres utsagn og refleksjoner, så jeg vil prøve å sammenfatte noen tendenser.

Alle lærerne er åpne for at elevene skal stille spørsmål. Det kommer i liten grad frem at lærerne ikke ønsker å snakke om hendelser, hverken på grunn av sensitivitet eller mangel på egen kunnskap. Det betyr at forholdene ligger godt til rette for et produktivt læringsøyeblikk som Patton (2008) beskriver. Lærerne lar elevene diskutere sammen først, skrive ned tanker og gir dem derfor rom til å utforme egne meninger og refleksjoner. Samtlige lærere er også opptatt av at klasserommet skal være et sted der det er greit å ta opp hendelser og stille spørsmål.

En sak som tas opp i klasserommet, skal i følge Patton (2008) gi elevene mulighet til å utforske og spørre. Det vil si at elevene må lære seg mer enn kun faktakunnskap som læreren presenterer, og de må hjelpes mot en forståelse av hendelsens årsak- og virkningsforhold. Patton (2008) hevder at de tre hovedspørsmålene *Hvorfor skjer slike hendelser? Hvordan forbinder humanitære kriser ulike lokalsamfunn og gruppe mennesker? Og hvordan skal vi være håpefulle i usikre tider?* kan heve læringsprosessen vesentlig i denne retningen og utfordrer elevene til å tenke kritisk. De tre spørsmålene til Patton (2008) skal både finne underliggende faktorer av en hendelse, skape empati ved å se hvordan hendelsen påvirker området det skjer, samt skape en fellesskapsfølelse ved å se på likhetene i de faktorene som gjør en ulike.

Koritzinsky (2014) fastslår at det er lærerens oppgave er å danne en motvekt til mediers vinkling og unngå å isolere fakta, men dette er det store utfordringer til metodisk. Slik klasseromsamtalene blir beskrevet av informantene, kommer det i liten grad frem hvor mye informasjon elevene stiller med og hvor mye læreren presenterer. Det kan tyde på at dersom en sak blir tatt opp, er det i hovedsak fakta som blir presentert, og forklaringer i den grad lærerne har kunnskap og tid disponibelt. Koritzinsky (2014) hevder i likhet med Patton (2008) at det å benytte seg av enkeltmenneskers historie for å virkeliggjøre noe for elevene, vil bli mer betydningsfullt innenfor elevenes livsverden. Dette ser vi både eksempler på hos Marie, som trekker inn sine elevers historier, og Morten som prøver å ta tak i steder elevene

har vært, eller lage praktiske aktiviteter, som i eksempelet med atomvåpen i Nord-Korea. Julie og Ingrid viser også at de ønsker å presentere noe mer enn statistikker og setter bilder på situasjoner, eller lar elevene diskutere hensikten med hvordan media fremstiller saker (ref. flyktningkrisen). Dette er også med på å aktivisere Pattons (2008) og Koritzinskys (2014) tanker om hvordan verden henger sammen, både når det gjelder politikk og militære styrker, men også veldedighetsarbeid. Hvem bidrar, og hva kan en bidra med? Det er med på å gjøre situasjonen konkret og nær for elever som ikke har noe forhold til situasjonen fra før. Kan det å få kjennskap til slike muligheter, hjelpe elever til å møte en lignende situasjon senere? Å møte noe uforutsett krever handling raskt, enten det er i form av konkrete aktiviteter eller innhenting av informasjon. Dersom vi har øvd på å finne ut av det tidligere, vet vi hva som fungerer og handler dermed raskere neste gang.

Når det er sagt, er det likevel et moment som mangler om vi skal følge Pattons (2008) spørsmålsrekke, og det er innhenting av informasjon. Hvem skaffer faktaene og informasjonen som blir presentert i klasserommet?

Å la elevene hente inn informasjon, gir dem mulighet til å utforske selv og det kan vi se som en viktig del av dannelsesprosessen. Den kategoriale danningen til Klafki som skal binde person og verden sammen, baserer seg kunnskapen ikke bare blir en overføring, men krever at eleven involveres i større grad. Dette kan kun skje dersom didaktikken er tilrettelagt en for slik forbindelse. Dersom hendelser blir tatt opp og lærerne tillater at hendelsen blir diskutert i klasserommet, betyr det at de ser en form for relevans og nytte for elevene. Det som ikke kommer frem er om elevene faktisk får tid og mulighet til å hente inn informasjon selv. Det er lagt opp til at de kan stille spørsmål, men informasjonen er dermed basert på lærerens kunnskap der og da, og er det noe læreren må sjekke opp til neste time, er ferskvaren og det produktive læringsøyeblikket borte.

NOVA-rapporten (NOVA 15:2017, 2017) sine tall viser at TV og internett er informasjonskilden flest elever bruker for å innhente informasjon, men det framgår ikke om dette inkluderer nettaviser. Da jeg spurte mine informanter om hvor elevene deres henter informasjon fra, var det få som ga konkrete svar. Morten er den eneste som ga uttrykk for at han har vist elever hvor kan de hente god informasjon fra, og forventer dermed at de bruker det. Morten vet derfor i større grad hvor elevene henter informasjonen sin fra, men hva med de som ikke har hentet informasjonen? Stiller de svakere i en samtale i Morten sitt klasserom?

Ingrid legger også opp til at elevene skal hente inn informasjon hjemme. Hennes inntrykk er at elevene sjelden gjør det, og at de derfor ikke er så interessert. Men har hun lært dem hvordan de skal hente inn informasjonen? Ingen ga særlig uttrykk for at de lar elevene hente inn informasjon når en hendelse blir tatt opp i timen. Det vil si at elevene som ikke har forkunnskap eller har lest seg opp på forhånd, i liten grad vil forstå hvordan faktakunnskapen som blir presentert henger sammen med den virkelige verden, og hvordan kunnskapen kan benyttes. Det vil si at de ikke ser en nytte i forhold til egen livsverden, og det er dermed liten sannsynlighet at eleven vil ta det med seg videre i sin utdanning og utviklingsprosess.

Til dette poenget trekker Ryen (2017) frem hvor verdifullt bruken av digitale verktøy er i undervisning, og hvor viktig det er at elevene selv skal søke og undersøke. Vi kan si det skaper et eieforhold til informasjonen som elevene selv finner.

Hvordan kan lærere skape demokratiske medborgere, ved kun å informere om en hendelse i faktaform? Skal vi tro Ryen (2017) og Patton (2008) er dette umulig, og ser vi på danningsteori og ny overordnet del, ser vi at det vil være utfordrende å nå målene på denne måten. Å håndtere diskusjoner og spørsmål i skolen krever derfor forberedelser og gode strategier hos en lærer som kan slippe elevene og la dem undersøke selv. Det er altså utfordringer i pedagogikken vi må se nøyer på.

Dersom lærere alltid har spørsmål lik Pattons (2008) sine knyttet til en uforutsett hendelse, kan de la elevene undersøke selv. Det betyr at læreren ikke har alle svarene, men i klassen kan de samle tråder, diskutere og finne flere retninger mot «riktige» svar. Dette kan dermed være i tråd med den kompetansen Imerslund etterspør i skolen, en kompetanse som ikke nødvendigvis er målbar på papiret, men en kompetanse som skaper en forståelse og ferdighet til å hente inn informasjon og være kritisk. Det igjen er noe Foros & Vetlesen, (2015) etterspør. Informasjon om ulike hendelser er ikke alltid like fruktbart, da informasjonsstrømmen og mediebildet endres. Likevel vil en «standardisert» måte med faste spørsmål til en hendelse skape en prosess som vil bli gjentatt flere ganger. Elevene lærer seg i hovedsak å lære om ukjente hendelser, altså hvordan de skal tilegne seg informasjon om noe en lærer ikke besitter. Informasjonen vil til tider være mulig å bruke videre, ved å trekke linjer til tidligere emner i faget, men den vil alltid være med å utvikle elevenes læringsmetoder.

Det kan altså være vanskelig å planlegge noe annet enn klasseromsamtale dersom en hendelse kommer brått på, og letteste utvei kan derfor være å informere elever og la de som har kunnskap dele. Å formidle fakta blir derfor en fin kontrollert måte å informere på, men

hvordan skal elever tilegne seg kunnskapen den dagen læreren ikke står foran i klasserommet? Gir en slik beredskapsplan en fordel i å la elevene undersøke selv, eller er det lurt å vente til en lærer får alle fakta på bordet og deretter lage undervisningsopplegg knyttet opp mot læreplaner? Blir læringen bedre selv om nyheten som ferskvare er forbi, eller mister eleven et produktivt læringsøyeblikk fordi deres livsverden og subjektive oppfatning ikke er tilstede når saken blir tatt opp i ettertid?

Spørsmålene er mange, og lærerne jeg har intervjuet gir uttrykk for at de ikke har tid til å bruke tid på aktuelle hendelser, og det er derfor en luksusvare. Patton hevder at når lærere først tar opp hendelser, skynder de seg gjennom saken. Hendelser de mener er såpass store og viktige nok til å ta opp, informerer de om, bekrefter eller avkrefter fakta og ikke minst betrygger elevene. Denne gjennomgangen rettferdiggjør hendelsens verdi fordi læreren nevner den, men noen respekterer også årsplanen i og med at tidsbruken på hendelsen blir komprimert. Dersom pedagogikken hadde vært annerledes og beredskapen til stede, kunne en hoppet over en slik gjennomgang og heller gått i dybden? Ville det bidratt til en annen form for læring? Hvor i skolens organisering trykker skoen mest?

5.4 Syn på det ukjente i pedagogikken

Er det ukjente forstyrrende eller berikende? Og er det i det hele tatt mulig å planlegge en undervisning om noe som ikke har skjedd enda? Ved å analysere hvordan informantene forholder seg til det ukjente og hvordan den didaktiske teorien forholder seg til det, kan det gi oss et grunnlag for diskusjonen videre. Hvordan lærerne ser på ukjente hendelser, er det som skaper grunnlaget for hvordan gjennomfører undervisning.

Dersom vi ser bort fra svarene om usaklige temaer eller elever som ønsker å forstyrre timene, kan intervjuene tyde på at alle lærerne har et avslappet forhold til tilfeldighet i undervisningen. Alle fire er tydelige på at å tåle forstyrrelser er en del av å være lærer.

Skal vi følge Kvernbekk (2015) sin hypotese om tilfeldighet i pedagogikk, er det vanskelig å forholde seg til uforutsette situasjoner og hendelser, ettersom didaktisk teori i hovedsak handler om å skape en stabil struktur som bidrar til måloppnåelse. Lærere trenger årsplaner og stabilitet for å dekke læreplanens mål og intensjon, det er det som gir alle norske elever et felles grunnlag. Likevel er ikke verden stabil og forutsigbar, og Kvernbekk gir uttrykk for at tilfeldighetene må tas i mot i klasserommet så vi kan lære å gripe noe ukjent. På mange måter

kan vi si at en uforutsett hendelse gir lærere to valg: skal de utelate verden fra klasserommet og gjennomføre det ikke-planlagte, eller skal de slippe inn verden og bruke det som et bindeledd til elevene? Dette skaper et dilemma der lærerens forhold til tilfeldighet og forstyrrelser er med på å avgjøre svaret. Selv om lærerne er vant med endringer og forstyrrelser, betyr ikke det at de er villige til å ta inn en hendelse de vet lite om eller ikke vet hva skal brukes til.

Det kan virke som Ingrid i hovedsak ønsker å gjøre det første, nemlig å åpne for verden når den grunnleggende kunnskapen er satt. Morten derimot, mener saker må tas opp selv om det noen ganger vil gå ut over andre temaer. Svaret vil nok ikke være enten/eller hos lærerne, og det blir som Ingrid sier: «*det må finnes en balanse*».

Antologien *Pedagogikk for det uforutsette* (Torgersen (Red.), 2015) utfordrer skolen og pedagogikken i den forstand at lærere står ovenfor et dilemma likt det som er nevnt over. Alt i alt munner det ut i om skolens mandat kan gi grunnlag for å forberede elevene og gi dem kunnskap til å møte uforutsette hendelser. Når dilemmaet oppstår i klasserommet, vil ikke dette by på andre problemer enn om en skal vie tid til det eller ikke. I klasserommet er det stort sett et trygt klima med en lærer som besitter kunnskap og erfaring, og elevene vet ikke hva de går glipp av. Spørsmålet blir hvordan elevene skal møte slike hendelser senere i livet, uten en lærer tilstede? Læring skal vare livet ut, og en skal sitte på en beholdning av kunnskap med verktøy som skal kunne brukes senere, samt en holdning å møte verden med. Dermed nytter det ikke å bli servert all kunnskap i skolen, det må læres noe mer, og det er derfor bidragsyterne ønsker å utfordre pedagogikken og komme med mulige løsninger. Forfatterne mener dagens pedagogikk og faglig organisering ikke har mulighet til å ruste for det ukjente. Vi må tenke videre og utfordre dagens didaktiske planleggingsmodeller. Østerud (2015) og Carlsten & Torgersen (2015) er blant de som ser utfordringer knyttet til testregimet den norske skolen bærer preg av. Målstyring og kartlegging dominerer over de spontane læringsøyeblikkene, og dette skaper hverken produktive læringsøyeblikk (jf. Patton (2008)) eller en kategorial danningsmodell (jf. Klafki).

Vi vet at samfunnet ikke er forutsigbart, hvorfor skal vi sloss mot det? En indirekte danningsmodell som Torgersen, Steiro, & Sæverot (2015) introduserer og jeg tok opp i kapittel 2, fokuserer på «krigens krav» fremfor det konkrete og målbare. Og vil være med på å ruste elevene til å møte det ukjente. En indirekte pedagogikk betyr at læreren i mindre grad er deltakende, men heller veiledende på siden. Det vil vekke elever og kanskje kreve at de følger

mer med utenfor skolen for å kunne delta mer aktivt i skolen. En slik pedagogikk vil også bety at man nødvendigvis ikke lærer direkte kunnskap, men heller noe som kan brukes til (be)redskap til å få kunnskap. En mindre deltakende lærer i denne konteksten vil altså påvirke læringen indirekte.

I hvilken grad skal en lærer tillate spontaniteten og tilfeldigheten i timen? Og er det mulig å trene på noe som ikke er kjent? Ifølge informantene er det mulig til en viss grad, der hovedargumentet ligger i elevenes alder og forkunnskaper. Likevel vil alt være ukjent for elevene en eller annen gang, og det vil alltid være noen som vet mer enn andre. Derfor er det viktig at lærerne oppmuntrer, bruker tiden og lar elevene undersøke saker de ser kan være med å berike både den faglige kunnskapen, men også kompetansen som gir en forståelse for møte med nye narrativ (jf. Bøe-Hansen (2015)). Det vil både gi elever mulighet til å mestre en usikker verden, men også mulighet til å møte andres sannheter.

6 Avsluttende kommentarer

Etter arbeid med studiens problemstilling, kan det føles som vi sitter igjen med like mange spørsmål som svar. Hensikten med denne oppgaven å finne ut om aktuelle hendelser, og særlig de uforutsette, er en mulig inngang til å danne elever mot den ukjente fremtiden, og dermed bør få en naturlig plass i samfunnsfag. Vi har sett på hvor fruktbart det kan være, men også hvilke utfordringer det kan bringe med seg.

I hovedsak har funnene mine gjennom didaktisk teori og danningsteori vist at å bruke uforutsette hendelser kan være en unik mulighet å tilegne seg kompetanse om tidstypiske nøkkelpoblemer som samfunnet alltid må forholde seg til. Det samme gjelder muligheten for å la elever utforske og kjenne på sine følelser og kunnskaper i en livsverden som stadig er i utvikling. Gjennom intervjuene med lærerne kommer det frem at dette er noe de vil bruke tid på, men kun dersom det passer i forhold til fagets lineære gang eller at det er såpass stort at det må nevnes. Argumentasjonen for å trekke frem en stor hendelse synes mer å komme fra et oppdragelsesperspektiv enn et læringsperspektiv, og derfor er det forståelig at lærerne stadig velger bort hendelser fremfor planlagt pensum.

Lærerne har et mandat til å utdanne fremtidige demokratiske borgere, formulert i skolens styringsdokumenter. De har en stor oppgave, og de skal finne en hensiktsmessig måte å løse den på. Ettersom diskusjonen om innholdet i skolen stadig vekk er i søkelyset, kan det tyde på at skolen stadig kommer til kort i møte med denne oppgaven. Innholdet endres også fordi vi ser en samfunnsendring og må tilpasse oss den, som Beck har vært opptatt av.

Skolen er en institusjon som skal skape samfunnsborgere for fremtiden, og vi kan ikke lære opp disse uten å fortelle om tidligere historie. Men vi kan heller ikke snakke om fortiden uten å snakke om samtiden. Vi kan ikke bare overføre tidligere erfaring, den må erfares selv. Det betyr at uforutsette hendelser kan hjelpe elever i å erfare ny og ukjent informasjon. Selv om læring er ikke en ferskvare, kan kanskje materialet være det?

Det at læreren først og fremst tar en oppdragende rolle når det skjer noe dramatisk og uforutsett, kan skape konflikt med hva hensikten med skolegangen er. Jeg prøver på ingen måte å si at lærere ikke skal berolige elever, for hva er profesjonalitet i det umiddelbare? Men trenger vi en ny innfallsvinkel på slike saker som retter seg mer mot det faglige potensialet en slik hendelse kan ha? Kan uforutsette hendelser integreres som en del av opplæringen og planlegges? All læring skjer i gode planlagte rammer der målet er klart og tydelig, det gjelder

også arbeidsmåter. Hvis det forberedes arbeidsmåter for noe ukjent, tror jeg det er lettere å inkludere nyheter og hendelser i undervisning. I tillegg vil en kunne «låne» tiden med bedre samvittighet. Det vil si at luksusen forsvinner, men verdien blir større.

I denne oppgaven har jeg prøvd å ta tak i denne utfordringen og forsøkt å diskutere rundt de ulike faktorene som er med å påvirke tiden lærerne legger «skylden» på. Det at en sak blir nevnt for å berolige og sjelden brukt senere, skaper kanskje enda mer forvirring hos elever. Er hendelsene et unntak, men ikke en del av samfunnsfag? Det kommer klart frem at aktuelle hendelser og uforutsette hendelser er et positivt og friskt pust til undervisningstimene, men det ser ikke ut som den får bort «luksusvare-stempelet». Hva er dermed konsekvensene av å ikke nevne hendelser? Skaper det en distanse mellom elevene og samtiden?

Informantene i denne studien har nevnt flere gode eksempler der samtiden skaper nysgjerrighet, spørsmål og gode klasseromsamtaler. Mitt ønske er å forberede disse samtalene enda bedre, så vi vet at elevene kan være med på å utforske, bekrefte og avkrefte sannheter. Kanskje til og med utvikle en forståelse for hvor kompleks verden er. For en dag skal de ut i verden på egen hånd der det ikke er en beroligende lærer foran i klasserommet, og den dagen vet ingen hvordan ser ut. Dersom jeg vet at mine fremtidige elever en dag står rustet til å takle fremtidige risikoer og uforutsette hendelser, da vet jeg at jeg har oppnådd mitt mål som lærer.

Litteratur

- Bøe-Hansen, O. (2015). Om kritisk tenkning og peripeteia. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlsten, T. C., & Torgersen, G.-E. (2015). Det uforutsette og kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode For Lærerutdanningene* (1. utgave . utg.). Oslo : Abstrakt Forlag AS.
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk - den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt, & S. Dobson (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imerslund, K. (2000). Dannelse og kompetanse : hva er skolens oppgave i et nytt årtusen? *Samtiden*.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap, Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det Kvalitative Forskningsintervju* (3. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvernbekk, T. (2015). Om planlegging, predikerbarhet og tilfeldighet. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G.-E., & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, T. H. (2015). *Ulrich Beck*. Hentet fra Store norske leksikon:
https://snl.no/Ulrich_Beck
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.

- NOVA 15:2017. (2017). *UNGE MEDBORGERE Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Opplæringslova § 1-1*. (1998). Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Patton, L. D. (2008). Learning through crisis: The educator's role. *About Campus*, ss. 10–16
DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.233>.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2003). *NÅR JEG BLIR STOR - HVIS JEG BLIR STOR - Om betydningen om at lærere hjelper elevene til å forstå krisepregede nyheter*. Oslo: Læringssenteret.
- Ryen, E. (2017). «*Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren*». Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglaren/>
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Torgersen (Red.), G.-E. (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E., & Sæverot, H. (2012). Danningens nye ansikt i risikosamfunnet - digital vekking mot virtuell terrorisme . *Norsk filosofisk tidsskrift - universitetsforlaget*.
- Torgersen, G.-E., & Sæverot, H. (2015). Tid, kunnskap og didaktikk i lys av det uforutsette . I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E., Steiro, T. J., & Sæverot, H. (2015). Den fjerde vei - indirekte danning mot det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet . (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Udir*. Hentet fra Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03):

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

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Udir*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fagfornyelsen - siste innspillsrunde kjerneelementer*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197>

Østerud, S. (2015). Kan vi lære å takle det uforutsette i en globalisert verden? I G.-E.

Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Tillatelse fra Norsk senter for forskningsdata



Per Anders Aas
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 24.11.2017

Vår ref: 57232 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.11.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

57232	<i>Hvordan møter lærere uforutsette hendelser i samfunnet og hvordan kan dette brukes i opplæringen i samfunnsfag?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Anders Aas</i>
Student	<i>Benedikte Hallmo</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Oslo og Akershus sine retningslinjer for dataskikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.
Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Oslo og Akershus er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

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

- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjema lever andør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Hogetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ***”Uforutsette hendelser i samfunnsfagundervisningen ”***

Bakgrunn og formål

Dette er en masteroppgave i Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i samfunnsfag, knyttet til fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Formålet med studien er å undersøke hvordan uforutsette hendelser i samfunnet kan skape produktive øyeblikk i undervisningen og være nyttig for opplæringen i samfunnsfag.

Foreløpig problemstilling: Hvordan møter lærere uforutsette hendelser i samfunnet og hvordan kan dette bukes i opplæringen i samfunnsfag?

I denne studien skal jeg gå gjennom tidligere forskning og teori rundt temaet som jeg vil bruke videre i kvalitative intervju med lærere. Ved å bruke forskningen og finne ut hvordan arbeidet med uforutsette hendelser praktiseres, håper jeg at det er mulig å si noe om hvordan en kan møte dette temaet i skolen på en god måte.

Utvalgte respondenter er forespurt ut i fra eget nettverk, og eneste krav er at respondenten underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved deltakelse i studien vil respondenten bli intervjuet i ca. 30 minutter, avhengig av hva respondenten har til rådighet og hvordan intervjuet arter seg. Alt av informasjon om respondenten vil anonymiseres. Spørsmålene vil omhandle egen undervisning og legger opp til refleksjon rundt hvordan en lærer kan møte gitt tema i undervisningen. Dataen vil bli samlet inn i form av lydopptak, notater og transkripsjon i etterkant, men kun til eget bruk.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen og det er kun student og veileder som vil se hele transkripsjonen. Lydopptaket slettes etter det er transkribert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2018, og alle personopplysninger og annen kommunikasjon med respondenter vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Benedikte Hallmo, benediktehalla@gmail.com. Dette studentprosjektet veiledes av Per Anders Aas (peranders.aas@hioa.no).

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Benedikte Hallmo, intervjuguide utkast

Individuelt semistrukturert intervju

Tema: Undervisning i samfunnsfag. Uforutsette hendelser.

Problemstilling: Hvordan møter lærere uforutsette hendelser i samfunnet og hvordan kan dette brukes i opplæringen i samfunnsfag? (Midlertidig)

Form:

Individuelt semistrukturert intervju av lærere på ungdomstrinnet i samfunnsfag med lydopptak. Det vil bli tatt notater underveis, med tanke på oppfølgingsspørsmål.

1. Rammesetting og oppstart

- Informasjon om masteroppgavens problemstilling, intervjuet og hvordan opptaket skal brukes (har også informert om dette på forhånd).

Starte lydopptak

2. Erfaringer

- Be respondenten fortelle kort om sin bakgrunn og ansiennitet i læreryrket, og hans eller hennes rolle i dag.
- Målet er å avdekke erfaring og kjennskap til temaet og problemstillingen. Stille åpne spørsmål for å få respondentens egne opplevelser i klasserommet, og hans eller hennes tanker til hvordan det kan påvirke eller prege opplæringen i samfunnsfag.

3. Fokusering

For at innsamlingen av informasjonen skal bli sammenlignbar, er dette nøkkelspørsmål/temaer som kan brukes underveis. Enten som oppfølgingsspørsmål, eller overgangsspørsmål til å styre det i retningen av tematikken oppgaven/problemstillingen tar for seg.

- Hvilken type hendelse kan brukes som et produktivt øyeblikk i undervisningen? (Hvilke spørsmål skal vies oppmerksomhet til og hvilke som skal avvises) (Holder spørsmålet åpent, men viser til definisjonen jeg bruker i oppgaven, og lar de definere litt selv. I hovedsak skal hendelsene skal det være mediedekkende hendelser som elevene fanger opp)

Benedikte Hallmo, intervjuguide utkast

- Kartlegge hvilke praksiser læreren har- vedrørende temaet, helt åpent. Be dem gjerne gi eksempler på spontane hendelser de har brukt.
- Organisering av lærestoff: Hvordan bruker du annet lærestoff i undervisningen (Feks. Nyheter, nettsider)
- Hvordan forbereder du deg til å ta opp en hendelse/nyhet i samfunnsfagundervisningen?
- Bruke Solhaug/Børhaug kommunikasjonsstrategier for lærere i klasserommet: debattleder, normformidler, oppdrageren, avviseren – hvilken rolle ser du deg selv i som lærer? (Tørre å ta diskusjonen, eller avviser den helt?)
- Tenker du at det er det mulig å planlegge, lære og trene på noe som ennå ikke er kjent? Skape en beredskap for uforutsette hendelser? (Er det mulig å lage opplegg for kommende hendelser vi ikke vet hva er?)
- Sammenhengen med formål med faget og bruk av uforutsette hendelser/aktuelle hendelser i undervisningen
- Hva tenker du er lærerens viktigste rolle i samfunnsfaget?
- ”Ludvigsenutvalget sin delrapport ”Elvenes læring i fremtidens skole” problematiserer fagets store omfang. Hva tenker du om det?” (prøve å få frem synet på tidsbruk og press knyttet til hva han/hun føler at de rekker)
- ”Læring skjer dersom undervisning knyttes til elevenes egne livserfaringer” – Hva er dine tanker rundt dette?
- Synet på tilfeldighet og hvordan uforutsette hendelser kan prege egen undervisning. Hvordan forholder du deg til det spontane?
- Medier snakker om det økende trusselbildet i samfunnet, er det noe du fokuserer på og prater med elevene om? (som samfunnsfaglærer)
- Ta opp Torgersen, Steiro og Sæverot sine refleksjoner rundt indirekte pedagogikk og den fjerde vei – Hvordan ser du på disse nye pedagogiske metodologiske tilnærmingene, tenker du at det er gjennomførbart i din undervisning?

4. Oppsummering:

- Rask oppsummering knyttet til de svarene intervjuer har i sine notater, og avklare eventuelle misforståelser.
- ”Er det noe du ønsker å legge til?

Stoppe lydopptak