

# **MASTEROPPGAVE**

MGLU18

Mai 2023

## **Sensitive tema som fagdidaktisk ressurs og utfordring**

En kvalitativ studie av læreres erfaringer og håndtering av sensitive tema i samfunnsfag

## **Sensitive topics as a didactic resource and challenge**

A qualitative study of teachers' experiences and handling of sensitive topics in social science

30 stp. oppgave

Astrid Jansen og Teresa Cissé

The logo for OsloMet, consisting of the word "OSLOMET" in a bold, sans-serif font, rotated 45 degrees counter-clockwise.

**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

## Forord

Etter fem lange år på Oslomet, har vårt studieløp endelig kommet til veis ende. Blant både oppturer og noen nedturer har temaet vi valgte å skrive masteroppgave om skapt et genuint engasjement vi vil ta med oss inn i læreryrket.

Først og fremst vil vi takke dronningen vår, Nanna Paaske. Som veileder har du vært motiverende, engasjerende, forståelsesfull og raus. Dedikasjonen du har vist til vår oppgave har vært avgjørende for vår innsats. Med din faglige tyngde og ditt engasjement, har du bidratt stort til at vi nå leverer en masteroppgave vi er stolte av.

Takk til våre informanter som tok seg tid til å bidra med sine erfaringer og refleksjoner. Takk til Gørild Eltervåg for hjelp til å finne informanter og korrekturlesing.

Astrid Jansen og Teresa Cissé, Oslo, 10. mai, 2023

Kjære Teresa. Det eneste triste med at disse fem årene er over er at jeg ikke lenger har en like god unnskyldning til å sitte 12 timer i strekk med deg. Uten deg hadde de siste fem årene vært enda mer utfordrende. Jeg har fått nyte godt av din empati, tålmodighet og klokskap. Hver gang jeg erklærer oppgaven ferdig tvinger du meg til en siste runde revidering. Tusen takk.

Kjære Sindre. Tusen takk for all støtte og hjelp i det som kanskje har vært det mest hektiske halvåret vi har hatt sammen. Du er alltid et stødig fjell i det evige kaoset jeg kaller et liv. Uten deg hadde jeg ikke hatt strøm på tannbørsten, rene sokker i skuffen eller møbler i leiligheten. Jeg vet du har måttet svelge mange kameler og jeg setter pris på hver eneste en.

Kjære mamma. Takk for at du tvinger meg til å fokusere på studier når alt annet føles viktigere.

Astrid Jansen, Oslo, 10. mai, 2023

Takk til mine gode venner, søster og kjæreste som har vært en heiagjeng det siste halvåret. Jeg vet dere har gledet dere nesten like mye som meg til jeg leverer, og dere kan få tilbake en Teresa med overskudd og livsglede igjen. Tusen takk til min nydelige mamma som alltid er stolt og støttende. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære partner gjennom hele studieløpet, Astrid. Vi har holdt hverandre i hånda i fem år, grått og ledd på lesesalen og dratt hverandre gjennom ni tidligere eksamensperioder. Nå er vi ved vår tiende og siste, og jeg kunne ikke klart dette uten deg. Kom vi oss gjennom dette uten å bli uvenner, er vi nok venner livet ut. Og for det er jeg takknemlig.

Teresa Cissé, Oslo, 10. Mai, 2023

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få et innblikk i hvordan lærere erfarer sensitive tema i samfunnsfagundervisning og hvilke strategier de tar i bruk i håndtering av dette. Problemstillingens aktualitet sees i lys av rapporter om økende hatkriminalitet og ekstremisme, et stadig mer polariserende offentlig diskusjonsklima og en fremvekst av et fokus på politisk korrekthet. Vi ser om dette har noen overføringsverdi til klasserommet og hvordan arbeid i skolen kan både påvirkes av det offentlige debattklimaet, i lys av relevante teorier.

For å svare på problemstillingen ble det gjennomført en kvalitativ undersøkelse bestående av to fokusgruppeintervju. Til sammen bestod utvalget av åtte samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet fra flere forskjellige steder i landet. Etter analyse av datamaterialet produsert i denne undersøkelsen kom vi frem til to hovedfunn: Alle lærerne opplever sensitive tema som krevende og strategier for håndtering viser seg på tre forskjellige nivå; i undervisning, i forkant av undervisning og gjennom eksterne ressurser og kolleger.

Oppgaven belyser motsetningene som eksisterer i Opplæringsloven §9A og læreplanen for Kunnskapsløftet 2020, hva gjelder demokratiopplæring og kompetansemål i muntlige ferdigheter i samfunnsfag. Det beskrives et paradoks der man arbeider for å sikre trygge læringsmiljø for elevene, som ser ut til å gå på bekostning av elevenes trening i reell meningsbrytning i tema som oppleves som sensitive.

Vår studie peker på at det synes å være et tydelig behov blant lærere for verktøy i håndtering av sensitive tema. Lærernes strategier har blitt sett i lys av ulike pedagogiske tilnærminger innenfor sensitive temaer. Samtidig diskuteres lærernes handlingsrom og hvilken effekt det har for lærernes mestringstro i møte med ubehag. Her påpekes ansvar i lærerutdanning, skolen som arbeidssted og på politisk plan.

## Abstract

The purpose of this master's thesis has been to gain insight into how teachers experience sensitive topics in social studies education and what strategies they use to handle them. The relevance of the research question is viewed in light of reports of increasing hate crimes and extremism, an increasingly polarizing public discussion climate, and the emergence of a focus on political correctness. We examine whether this has any transferability to the classroom and how work in schools can be influenced by the public debate climate, in light of relevant theories.

In our attempt to answer the research question, a qualitative study consisting of two focus group interviews was conducted. In total, the sample consisted of eight social studies teachers at the junior high school level from several different locations in the country. After analyzing the data produced in this study, we arrived at two main findings: All teachers experience sensitive topics as challenging, and strategies for handling them are evident at three different levels: in teaching, in preparation for teaching, and through external resources and colleagues.

The thesis highlights the contradictions that exist between Section 9A of the Education Act and the curriculum for “Kunnskapsløftet 2020”, regarding democracy education and competence goals in oral skills in social studies. It describes a paradox where one works to ensure safe learning environments for students, which appears to come at the expense of students' training in real dissent on topics that are perceived as sensitive.

Our study suggests that there seems to be a clear need among teachers for tools in handling sensitive topics. The teachers' strategies have been viewed in light of various pedagogical approaches within sensitive topics. At the same time, the teachers' scope of action and its effect on their self-efficacy in dealing with discomfort are discussed. Responsibility is highlighted in teacher education, the school as a workplace, and at the political level.

## Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	8
1.1.1 Aktualisering .....	8
1.1.2 Skolens rolle.....	10
1.3 Problemstilling.....	13
1.4 Oppgavens struktur.....	14
2 Teori .....	14
2.1 Kontroversielle, emosjonelle og sensitive temaer .....	14
2.2 Konspirasjonskultur.....	16
2.2.1 Andrew Tate.....	18
2.3 Pedagogiske tilnæringer .....	20
2.3.1 Safe space .....	20
2.3.2 Uenighetsfellesskap .....	22
2.3.3 Ubehagets pedagogikk .....	23
2.3.4 Ulike lærerroller .....	23
2.4 Operasjonalisering av kunnskap .....	26
2.4.1 Lærerens profesjonelle handlingsrom.....	26
2.4.2 Profesjonsfellesskap.....	28
2.4.3 Profesjonell utvikling .....	29
3 Metode.....	31
3.1 Forskningsdesign og metode .....	31
3.2 Rekrutteringsprosessen og utvalg.....	33
3.3 Innsamling av data.....	35
3.3.1 Intervjuguide .....	37
3.4 Bearbeidelse og analyse av datamaterialet .....	38
3.4.1 Transkribering .....	38
3.4.2 Analyse av datamaterialet .....	39
3.5 Metodiske refleksjoner .....	40
3.5.1 Validitet, reliabilitet og generaliseringsmulighet.....	40
4 Resultater .....	43
4.1 Sensitive tema i klasserommet er krevende.....	43
4.1.1 Sensitiv tematikk varierer .....	44
4.1.2 Andrew Tate – tema i alle intervjuer .....	46
4.1.3 Mer utfordrende i starten av yrket .....	49

4.2 Strategier.....	51
4.2.1 Nivå 1: Ulike lærerroller .....	52
4.2.2 Nivå 2: Risiko og beredskap .....	53
4.2.3 Nivå 3: Ekstern støtte .....	56
5 Diskusjon.....	58
5.1 Sensitive temaer oppleves krevende .....	58
5.1.1 Hvordan lærerne tolker elevenes sårbarheter .....	59
5.1.2 Fokus på og forståelse av trygghet.....	60
5.1.3 Lærerroller .....	62
5.2 Andrew Tate – temaet som skilte seg ut.....	64
5.2.1 Tate som fagdidaktisk mulighet .....	64
5.2.2 Endring av lærerrolle .....	65
5.2.3 Strategi for konspirasjonsteori .....	66
5.2.4 Mulige påvirkende faktorer.....	68
5.3 Behov for arena for å trene profesjonelt handlingsrom .....	69
5.3.1 Agency og erfaring.....	69
5.3.2 Agency og refleksjon .....	70
5.3.3 Ikke fagkunnskap som fokus.....	71
5.3.4 Profesjonsfellesskap og mangel på det .....	72
5.3.5 Lærerutdanningen og autonomi .....	73
5.3.6 Behov for støtte .....	74
6 Avslutning .....	75
6.1 Oppsummering .....	75
6.2 Konklusjon.....	77
6.3 Videre forskning .....	78
7 Litteratur.....	80
8 Vedlegg .....	83
8.1 Figurer og tabeller.....	83
8.2 Intervjuguide.....	83
8.3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	85
8.4 Godkjenning fra NSD .....	89
8.5 Medforfattererklæring.....	94

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

### 1.1.1 Aktualisering

I norske og europeiske samfunn ser vi i dag hvordan både politiske og religiøse spenninger kan føre til terror, opptøyer og et polarisert debattklima. I 2011 fant opptøyene i London og terroren i Oslo og på Utøya sted, og i 2015 skjedde angrepet på Charlie Hebdo. I 2019 i Norge ble det utført et rasistisk motivert drap og et angrep på en moské av en 22 år gammel gutt. I 2020 i Frankrike ble en lærer drept for å ha vist Muhammed-karikaturen i undervisning om ytringsfrihet. Samme år førte drapet på amerikanske George Floyd til en oppblomstring av Black Lives Matter-bevegelsen, hvor gater fyltes verden over av mennesker i demonstrasjoner mot raseprofilering, strukturell rasisme og hverdagsrasisme. I norsk sammenheng melder PST om en 11% økning i anmeldt hatkriminalitet fra 2020 til 2021 (Oslo Politidistrikt, 2022).

Det er en rekke eksempler fra media som viser hvordan dagens debattklima kan være krevende, og ikke alltid fremme god dialog for nyanserte begrunnelser. I hovedstaden har vi de siste årene sett SIAN (Stopp islamiseringen av Norge)-medlemmer og motdemonstranter ta til gatene. Dette er et tydelig bilde på hvordan polariserte ståsted møtes. De skriker fra hver sin ende. Man har også sett forsøk på å invitere til bærekraftig diskusjon mellom begge parter da NRK inviterte SIAN til Debatten. Dette vekte sterk motstand og kritikk, hvor flere mente det var feil å la SIAN ytre sine ekstreme meninger på nasjonal TV. Uavhengig av kvaliteten på deres bidrag i debatten, førte det til at SIAN fikk flere tusen nye medlemmer (Sletteland, 2017). Dette eksempelet kan si noe om debattklimaet som preget tidsånden.

Erfaringer med ekstreme ytringer i samfunnsdebatter har skapt diskusjon om hvordan samfunnet, og særlig mediene, skal romme kontroversielle ytringer. Medieviterne Eide, Kjølstad og Naper (2013) har undersøkt medias håndtering av ekstreme meninger, og ut ifra dette utarbeidet to begreper som beskriver ulike diskurser; trykkokerdiskursen og ansvarlighetsdiskursen (Eide et al., 2013). *Ansvarlighetsdiskursen* viser til at det eksisterer et ansvar i å gi ekstreme ytringer en plattform. Dette begrunnes, blant annet, med at det gir ytringene en mulighet til å opparbeide seg større oppslutning. SIAN sin økende medlemsskare i etterkant av deres deltakelse i Debatten på NRK er et eksempel på dette.



Ansvarlighetsdiskursen mener at en viss ansvarlighet må ligge til grunne for å ivareta demokratiet i offentlige debatter og for at debattene skal være fruktbare og relevante for utvikling av et samfunn. Altså, følger det et ytringsansvar med ytringsfrihet som skal balansere hva som burde og ikke burde ytres offentlig. Her pekes det både på debatter i medier som TV, radio og aviser og digitale kommentarfelt og nettpublikasjoner.

Debattdeltakere og mediene som lager rom for dem må holdes ansvarlige for sine bidrag og uttalelser. Hvis ikke risikerer man at debattklimaet vil bli aggressivt og hatefullt, og videre skape en grobunn for å dyrke enda mer hat. Tilhengerne av ansvarlighetsdiskursen er helt tydelige på at ytringsfriheten ikke er absolutt, men begrenses av lovverk og mandatet som ligger i at man har ansvar for ens ytringer. Ansvarlighetsdiskursen har møtt mye motstand av folk som mener den skaper debatter og medier preget av en meningselite og politisk korrekthet.

Motpolen til ansvarlighetsdiskursen er *trykkokerdiskursen* (Eide et al., 2013).

Trykkokerdiskursen legger vekt på viktigheten av å skape rom for å kunne uttrykke *alle* meninger i offentlige medier. Prinsippet er at fellesskapet eller flertallet skal evne å skille ut ekstreme ytringer og meninger. Denne diskursen baserer seg på teorien om trykkokereffekten, som innebærer at når trykket blir for høyt fordi det ikke slipper ut, vil det føre til en enorm eksplosjon. I denne sammenheng vil «trykket» være de ekstreme meningene eller kontroversene som ikke får plass i den offentlige debatten og kan som konsekvens av dette ende i ekstremisme og terror. Om man derimot gir alle meninger spalteplass i offentligheten vil de også debatteres i offentligheten (Sletteland, 2017, s. 13). På denne måten vil man gjennom argumentasjon kunne bevise og avsløre hvorfor slike meninger er ekstreme og kontroversielle. Dermed finnes det en mulighet til å forandre ekstreme holdninger og forhindre at andre adopterer dem, og samtidig inkludere alle sider av et samfunn og/eller fellesskap. Det legges her stor tillitt til samfunnets fornuft og logiske tenkning som verktøy for å kunne vurdere ytringer. Trykkokerdiskursen krever rom for at alle meninger kan komme frem, uansett hvor ekstreme de er.

Begrepet *woke* har vokst frem i de senere årene og deler grunnprinsipp med ansvarlighetsdiskursen om at offentlig ytring ikke kan skje betingelsesløst. Det må ligge noen retningslinjer til grunne for hva og hvordan man kan ytre seg, for å unngå det som kan ansees som negative ringvirkninger. Å være *woke* stiller krav til at deltakerne i samfunnet er opplyste om identitetspolitikk og samfunnsforhold og er på vakt mot det man mener er krenkende,

diskriminerende eller stereotypisk (Thorsen, 2021). Denne kulturen kan man si har som mål å bidra til mer toleranse og inkludering.

Noen mener at kravet om årvåkenhet mot diskriminering og diskriminerende ytringer kan bli overdrevet og utvikle seg til en form for politisk korrekthet (Thorsen, 2021). For deler av den politiske høyresiden i USA, har «woke» blitt en negativ betegnelse på en tilstand der venstresidens premisser dominerer i ordskiftet. Ytringer og holdninger som tidligere ble regnet som normale og akseptable rettet mot minoriteter, kan nå bli ansett som diskriminerende. Dette har ført til at noen føler at deres ytringsfrihet og verdier blir truet. Det er dermed en bekymring blant noen at «woke»-kulturen går for langt og begrenser åpenhet og debatt i samfunnet. Dette har også vist seg som tilfelle blant unge i Norge. 52 prosent av unge i Norge fra 15-25 år mener de ikke lenger kan si hva de mener ettersom samfunnet har blitt for opptatt av hva som er politisk korrekt (Nilsen, 2021). Dette kommer frem i UNG2022-rapporten til Opinion, gjengitt av VG. Flere unge er redde for hvilke reaksjoner ytringene deres kan gi, og unngår derfor å si meningene sine. Rapporten viser også til den «woke» ungdomskulturen som har oppstått. En konsekvens ungdommene peker på er at om man ytrer noe som kan fornærme andre, risikerer man å bli «cancelled». Det vil si at man blir boikottet eller utestengt. Rapporten viser også at ytringsfrihet er den viktigste kampsaken blant unge gutter, som understreker en følelse blant unge om å ikke kunne si det de mener.

### 1.1.2 Skolens rolle

Selv om diskursene og tendensene vist til tidligere i kapittelet tar utgangspunkt i offentlig debatt, ser vi en overføringsverdi til skolesammenheng. I overordnet del i LK20 står det i opplæringsens verdigrunnlag «demokrati og medvirkning» at:

*«Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt til fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte. Skolen skal være et sted hvor elevene får øve seg på å uttrykke egne og lytte til andres meninger, samt utforske hvilke uenigheter som befinner seg i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017).*

Om skolen skal møte disse kravene er de nødt til å forberede elevene på hvordan reell meningsbrytning foregår utenfor klasserommet. Ferrer og Wetlesen (2019) påpeker at meningsdelingen som finner sted i klasserommet vil påvirke elevenes evne til argumentasjon,

kritisk tenkning og evne til å være en del av et demokratisk samfunn (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 73-74). Videre påpeker læreplanen at samfunnsfagundervisningen er svært sentral for elevens utvikling av kritisk sans og demokratiske verdier, noe som kommer tydelig til syne i fagets kompetansemål der utvikling av evnen til å reflektere over konflikter og meningsbrytning blir nevnt eksplisitt på alle trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Muntlige ferdigheter i samfunnsfaget innebærer, blant annet, ulike diskusjonsferdigheter hvor argumentasjon og ulike perspektiver presiseres. I fagets relevans og sentrale verdier står det at elevene skal få mulighet til å utforske lokale, nasjonale og globale problemstillinger som ofte innebærer sensitive og dagsaktuelle temaer.

Med et debattklima som blir kritisert for å være for sensitivt og betent er det spesielt viktig at elevene får trening i hvordan å diskutere temaer som oppleves sensitive. Likevel viser forskning at europeisk ungdom i stor grad ikke får mulighet til dette, fordi læreren synes det er utfordrende (Papamichael et al., 2016). Papamichael et al. (2016) viser til at lærere i stor grad unngår temaer de anser som kontroversielle. Dette gjelder blant annet problemstillinger som omhandler rasisme og/eller religion, da dette er noe som oppleves utenfor deres kompetanseområde. Det er ikke det faglige aspektet lærerne frykter, men diskusjonene som kan oppstå og frykten for å støte enkeltelever. Resultatet er at lærere unngår å begi seg ut på temaene i sin helhet. Dette viser manglende kompetanse innen håndtering av kontroversielle og sensitive temaer blant lærere og Europarådet utarbeidet derfor en læringsressurs i 2016 der målet var å hjelpe lærerne å opparbeide seg kompetanse. Denne læringsressursen understreker hvor sentralt det er for demokratiseringsprosessen at elevene jevnlig møter mennesker med forskjellige verdisyn, oppfatninger og forutsetninger enn selv seg og at skolen, deriblant samfunnsfagundervisningen, har derfor et ansvar for å skape og opprettholde et læringsmiljø der elevene blir utfordret på sine syn og perspektiver jevnlig. Europarådet begrunner også behovet for læringsressursen på bakgrunn av økt konfliktnivå i Europa (Papamichael et al., 2016). Siden den tid har flere hendelser og uroligheter rammet Europa, som blant annet eksemplene presentert innledningsvis.

Nyere norsk forskning, basert på klasseromsobservasjoner og lærerintervjuer, viser at lærere kan føle ubehag og usikkerhet når elever uttrykker seg negativt og hatefullt mot visse grupper av mennesker, uavhengig av om det er knyttet til rasisme, innvandring, antisemittisme, homoseksualitet eller høyreekstremisme (Røthing, 2019). Anker og von der Lippe (2017) har undersøkt hvordan skolene har behandlet hendelsene 22. juli og argumenterer for at lærere

mangler tilstrekkelig kompetanse til å undervise om kontroversielle og sensitive temaer, og at å «åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, kan oppleves utrygt» (Anker & von der Lippe, 2015). Forskningen antyder at lærere i liten grad har brukt hendelsene fra 22.juli til kritisk drøfting av udemokratiske handlinger. Røthing (2019) viser også her til forskning som argumenterer for at lærere ofte søker å skape et fellesskap i klassen der alle er enige, for å unngå konfrontasjoner og ubehagelige situasjoner (Røthing, 2019). At lærere gjerne søker et «enighetsfellesskap» i undervisning om temaer som elevene har ulike meninger om, kom frem gjennom klasseobservasjoner av KRLE-undervisning. Disse undersøkelsene viser tydelige mangler i læreres kompetanse når det kommer til håndtering av sensitive temaer i klasseromssituasjoner. Dette er uheldig da demokratiopplæringen er avhengig av at elever trenes i håndtering av meningsbrytning og sensitiv tematikk.

Paragraf 9A i opplæringsloven lovfester elevs rett på et trygt og godt skolemiljø som sikrer helse, trivsel og læring og gir lærere et spesifikt ansvar for elevens trivsel i klasserommet (Opplæringslova, 1988). Man kan stille spørsmål til om målene innen muntlige ferdigheter i samfunnsfag kan oppleves som en motpol til opplæringsloven. Skolen har et ansvar for at elevene både skal utfordres i sine meninger og for å skape trygge rom der elevene opplever trygghet og trivsel. Etersom vi vet at lærere opplever undervisning i sensitive temaer som ubehagelige, er det interessant å se om målet om trygge klasserom spiller inn i denne vurderingen. I vår oppgave vil dette være et fokuspunkt, også i lys av en evalueringsrapport av nytt kapittel i 9A i opplæringsloven som omhandler krav om aktivitetsplan (Deloitte, 2019). I rapporten fra 2019 kom det frem at flere elever enn tidligere blir hørt og får hjelp når de varsler om mistriivsel på skolen. Likevel kommer det også frem at vektleggingen av elevens subjektive opplevelse kan få uheldige konsekvenser. Her pekes det på at i saker hvor flere parter er involvert, er det eleven som opplever skolemiljøet som utrygt som har definisjonsmakten. Skoler bruker mer tid enn tidligere på å følge opp saker de selv ikke mener er en skolemiljøsak, for eksempel gjelder dette irettesettelser eller uenighet i vurderingssituasjoner. Det blir også stilt spørsmål til om læreres rettsikkerhet blir tilstrekkelig ivare tatt når det er elevens subjektive opplevelse som vektlegges. Mange skoler og skoleeiere opplever det krevende at læreres uttalelser ikke står særlig sterkt når de beskyldes for krenkelse av elever. Skoler og skoleeiere forteller om opplevelser av at lovverket brukes som pressmiddel av elever og foresatte som truer med å melde en sak til Statsforvalter etter skjerpet aktivitetsplan.

På bakgrunn av aktualiseringen, kan man si at det er et økt behov for undervisning i sensitive tema. Det er nyttig å se om det finnes en sammenheng mellom at lærere opplever dette som utfordrende, og læreres opplevelse av autonomi og mestringstro. Korthagen (2017) viser til disse to faktorene som sentrale for å holde lærere i yrket, som er spesielt relevant å se i lys av at man, på tvers av landegrenser, sliter med å beholde lærere i yrket (Korthagen, 2017). Ved lærerstreiken i Norge i 2022, var et av punktene til Utdanningsforbundet for å streike at 40.000 med lærerutdanning ikke jobber i skolen (Utdanningsforbundet, 2022). Et økt behov for at elever trenes i meningsbrytning, parallelt med at forskning viser at lærere unngår nettopp dette, understreker behovet for å undersøke hvordan man kan bedre støtte lærere i arbeid med sensitive tema.

### 1.3 Problemstilling

På bakgrunn av tendensene diskutert i dette kapitlet ser vi det svært relevant å undersøke hvordan lærere arbeider for å skape og opprettholde et trygt klassemiljø, samtidig som elevene tilegner seg kompetansen læreplanen krever innenfor argumentasjon, meningsdeling og perspektivmangfold. Med økende rapportert hatkriminalitet og ekstremisme, samtidig som normene og retningslinjene for offentlig ytring og debatt er i stadig endring, er læreres håndtering av denne tematikken i klasserommet kanskje viktigere enn noensinne. Vi har derfor utarbeidet følgende problemstilling:

*Hvordan erfarer lærere sensitive tema i samfunnsfagundervisning og hvilke strategier tar de i bruk i håndtering av dette?*

Læreryrket er dynamisk og preges av sin samtid. En woke-kultur har vokst frem, som preger elever, men også kanskje lærere i frykt for å si noe feil. Vi vet at mange lærere ikke står i yrket over tid, og det er dramatisk nedgang i søkere til lærerutdanningen (Korsmo, 2023). Dette gjør vår problemstilling viktig. Ved å undersøke hvordan lærerne i vårt utvalg erfarer undervisning i sensitive tema, kan vi se hvordan dette samsvarer med tidligere forskning. Ved å se på hvilke strategier som blir tatt i bruk, kan vi avdekke mulige behov og eventuelle mangler, med formål om å avdekke hva som kan bidra til å styrke lærerne i sin rolle.

## 1.4 Oppgavens struktur

Oppgavens første kapittel er et innledningskapittel der vi redegjør for oppgavens bakgrunn og aktualiserer problemstillingen vår. I kapittel 2 redegjør vi for relevant teori for oppgavens drøfting. Det er fire delkapitler som tar for seg teorier og tidligere forskning innenfor sensitive tema, konspirasjonsteori, pedagogiske tilnærminger og operasjonalisering av kunnskap. Kapittel 3 gjør et dypdykk i undersøkelsens metode og redegjør grundig for forskningsdesign, utvalg, innsamling og analyse av data og metodiske refleksjoner. Videre blir undersøkelsens resultater presentert i kapittel 4. Her er funnene kategorisert i *sensitive tema i klasserommet* og *strategier* for å best mulig belyse dem i tråd med vår todelte problemstilling. I kapittel 5 drøfter vi funnene opp mot relevant teori med hensikt å besvare problemstillingen. Dette kapittelet er delt inn i tre delkapitler som tar for seg sentrale aspekter ved vår oppgave. Til slutt følger kapittel 6 med en oppsummering av oppgavens hovedpunkter, konklusjon og refleksjoner rundt mulig videre forskning. Kapittel 7 inneholder litteraturliste og vedlegg, figurer og tabeller i kapittel 8.

## 2 Teori

I det følgende vil vi definere begreper som er sentrale i vår oppgave og gjør rede for forskjellige teorier og pedagogiske tilnærminger vi ser relevante til vår studie.

Forskningsspørsmålet vårt prosjekt baserer seg på er «*Hvordan erfarer lærere sensitive tema i samfunnsfagundervisning og hvilke strategier tar de i bruk i håndtering av dette?*»

### 2.1 Kontroversielle, emosjonelle og sensitive temaer

Ordet kontroversiell kommer fra latin og betyr omstridt eller omdiskutert. Stradling (1984) definerer et tema som kontroversielt om det splitter samfunnet og skaper motstridende forklaringer og løsningsforslag basert på ulike verdisyn og verdensoppfatning.

Faglitteraturen har ofte skilt mellom tre ulike tilnærminger til hva som defineres eller bør undervises som kontroversielt tema (Børhaug et al., 2022). I *behavioristisk* tilnærming holder det at mennesker er uenige om et tema for å kalle det kontroversielt (Hess & McAvoy, 2015). Styrken i denne tilnærmingen er at menneskers meninger blir tatt på alvor og at det

representerer samfunnets motstridende meninger. Likevel problematiseres det om dette er for vagt til å definere hva som bør behandles som kontroversielle temaer i undervisning. Hvor mange må være uenige, og i hvilken grad, for at det skal kvalifiseres som noe kontroversielt? I denne tilnærmingen etterlyses felles rammer for faktakunnskap for å avgjøre om noe er kontroversielt. Hess og McAvoy (2015) viser til eksempel om holocaust-fornektelse, og at dette ikke er grunnlag for å kalle noe kontroversielt. Dette fordi argumentasjonen ikke bygger på troverdig empirisk faktakunnskap.

Kan man likevel argumentere for at man bør ta slike meninger, som man ofte kaller «konspirasjonsteorier», alvorlig? Vi vet at høyreekstremisme i dag ofte baserer seg på ulike konspirasjonsteorier (Politiets sikkerhetstjeneste, 2022). I en verden med en tilsynelatende uendelig informasjonsflom, er utvikling av kritisk tenkning viktig for å danne et felles grunnlag av hva vi baserer våre meninger på (Ferrer & Wetlesen, 2019). I et «postfaktuellt samfunn», hvor diskusjoner og det politiske klimaet farges av at vi beveger oss bort fra faktabasert kunnskap som grunnlag for våre meninger, blir det stadig vanskeligere å skille mellom det som er fakta og det som utgir seg som å være faktabasert informasjon. Det ferske, men allerede veletablerte, begrepet «fake news» har dukket opp og betegner denne problematikken. Dette er noe vi kan se tydelige konsekvenser av i USA hvor president Trump ved flere anledninger har vist til påstått fakta i sin favør. Demokrati som styreform stiller høye krav til befolkningens informasjon og engasjement. Tilgang på informasjon danner grunnlaget for hvordan folk avgir sin politiske stemme og «fake news» er dermed en direkte trussel mot demokratiet. Innenfor *epistemisk* tilnærming er det nettopp dette som er i fokus; det må stilles rasjonalitetskrav til argumentene (Hess & McAvoy, 2015). De motstridende argumentene må være rasjonelle og bygge på sikker kunnskap. Den *politiske* tilnærmingen sier noe om at man må ta sikte på det som behandles som kontroversielle temaer i politikken, også behandles som kontroversielle temaer i klasserommet.

De siste årene har også en fjerde tilnærming vokst frem og tatt i bruk, nemlig det emosjonelle (Børhaug et al., 2022). Kontroversielle temaer er alltid, til en viss grad, emosjonelle (Eriksen et al., 2022). Dette fordi følelser er en integrert del av demokratisk deltakelse og medborgerskapsidentitet og er dermed viktig for elevers engasjement i demokratiopplæring. Emosjoner er også relasjonelle og kan bidra til å opprettholde et skille mellom «oss» og «dem».

Temaer kan også være sensitive uten å være kontroversielle, og omvendt. Sensitive temaer vekker følelser av ubehag og berører noens menneskeverd, identitet og liv. Eriksen et al. (2022) bruker begrepene kontroversielle, emosjonelle og sensitive temaer som samlebetegnelse på temaer som kan vekke sterke følelser og føre til intense debatter (Eriksen et al., 2022). Men kan undervisning om, for eksempel, aktiv dødshjelp i Norge og rasisme behandles helt likt? Ingen elever i et norsk klasserom har selv opplevd aktiv dødshjelp. Tematikken setter spørsmålstegn til etiske grenser og menneskeverd, hvor det er stor uenighet og splittelse i samfunnet. Det er altså kontroversielt, men kanskje ikke sensitivt? Mange elever i et klasserom har kanskje opplevd rasisme eller diskriminering selv, opplevelser som etter definisjonen over er sensitive.

Vi vil ut ifra disse definisjonene bruke begrepet “sensitive” tema i vår oppgave. Dette fordi dette begrepet er bredt og rommer det vi etterlyser i vår forskning. I diskusjon med lærere ser vi dog for oss at «kontroversielle» og «sensitive» kan bli brukt om hverandre.

## 2.2 Konspirasjonskultur

Når det kommer til kontroversiell tematikk er det flere kontroverser som kan bevege seg over på det vi kaller konspirasjonsteorier. Vi vet at ekstremisme i dag ofte baserer seg på ulike konspirasjonsteorier (Politiets sikkerhetstjeneste, 2022). Dyrendal og Emberland (2019) definerer konspirasjonsteorier som forklaringer på hvorfor noe går galt, og tanken om at det er et resultat av menneskers *bevisste handlinger* (Dyrendal & Emberland, 2019). Altså dreier dette seg om teorier hvor “noen” står bak systematisk planlegging og iverksetting av tiltak for å forårsake spesifikke hendelser. Det er dog ikke alle spekulasjoner om mulige sammensvergelses som kan kalles for konspirasjonsteorier. Dyrendal og Emberland (2019) reserverer ordet for “spesielt tvilsomme fortellinger med noen typiske fellestrekk, som at *faktaene* som presenteres er høyst tvilsomme og udokumenterte, og at teoriens premisser og konklusjoner er preget av merkelige og ofte ulogiske tankesprang” (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 15-16).

Forskning viser at om man tror på én konspirasjonsteori, er man mer tilbøyelig for å tro på flere (Dyrendal & Emberland, 2019). Det kan være vanskelig å overbevise de som tror på konspirasjonsteorier ved å vise at teoriene ikke stemmer. Dette fordi de troende kan ha vansker med å ta det inn over seg, ettersom de kan mene at sammensvergelsen holder



avgjørende fakta skjult, noe som er vanskelig å motbevise. Her brukes altså fraværet av bevis som bevis på konspirasjonens eksistens. Man kan snakke om *konspirasjonskulturen*, som en betegnelse på fellesskapet av kulturkonsum, publiseringskanaler og tenkemåter der konspirasjonsteorier utgjør fellestrekket og gjennomsyrrer så å si alt. Innen konspirasjonskulturen er det også en gjennomgående mistillit til “systemet”, altså til myndigheter og andre autoriteter.

Når det kommer til hverdagslivets konspirasjonskultur, viser Dyrendal og Emberland (2019) til begrepet *konspirasjonssnakk* (Dyrendal & Emberland, 2019, s. 15-26). De definerer konspirasjonssnakk som betegnelse på «*menings- og fellesskapssøkende samtaler der konspirasjonstematikk er involvert, som regel i en fragmentarisk, komprimerende og i stor grad underforstått form. Samtalen er ofte springende, episodisk og anekdotisk*». Ettersom konspirasjonssnakk har en så upresis form og gjerne ikke knytter seg til en konkret konspirasjonsteori, gjør det deltakelsen relativt uforpliktende. I en slik samtale kan man fraskrive seg ansvar med å lett hevde at man «bare stiller spørsmål». Dyrendal og Emberland (2019) hevder at konspirasjonssnakkets viktigste arena er i dag internettet, hvor det er lett å finne et “ekkokammer” av egne meninger. Det at konspirasjonssnakk er diffust og ofte viser seg som hinting eller antydninger, gjør at det ofte forklares som humor. Dette kan også styrke fellesskapsfølelsen blant de som skjønner spøken eller «meme-en», som da føler seg som en del av en kultur. I slike nettsamfunn kan det stadig dukke opp noen med sterkere meninger, som flytter på grensene innenfor meningsfellesskapet. Dette skriver Dyrendal og Emberland (2019) at kan føre til at gruppen som helhet blir mer radikal enn hva enkeltmedlemmers egne meninger i utgangspunktet var, og konkluderer med at konspirasjonssnakk bidrar til entydighet og radikaliserings.

Hvordan man skal møte konspirasjonstenkere er det flere tanker om. Ettersom det er mistillit som er en sentral faktor som fører til konspirasjonstenkning, er et av løsningsforslagene mer åpenhet og demokratisk deltakelse (Dyrendal & Emberland, 2019). Dyrendal og Emberland (2019) viser til ungarsk forskning for hvordan korrigerende informasjon får best effekt. De ungarske forskerne så på tre ulike strategier for hvordan man kan skifte oppfatning om hva som er sant og ikke. Den første strategien tok for seg hva konspirasjonsteorien presenterte som fakta, og den manglende logiske forbindelsen mellom dem. Den andre strategien gikk ut på å presentere fakta, samtidig som man brukte latterliggjøring av “sånne” som trodde på “sånt”. Den tredje strategien ønsket å fremme empati til konspirasjonsteoriens ofre. Forskerne

konkluderte med at den første strategien, som gikk mer analytisk til verks, hadde best effekt. Latterliggjøring av konspirasjonsteoretikernes irrasjonelle tenkning hadde en viss effekt, mens den empatiske tilnærmingen hadde ingen. Selv om forskerne fastslo at latterliggjøring hadde en viss effekt, mener de at det ikke er en anbefalt metode. Dette er fordi det skaper en sosial distanse og er mest effektivt blant dem som er mindre tilbøyelige til å ta til seg konspirasjonsteorier i utgangspunktet, mens den kan ha en forsterkende effekt på de som allerede er troende.

### 2.2.1 Andrew Tate

I løpet av 2022 ble Andrew Tate et navn flere og flere kjente til. Andrew Tate blir beskrevet som en «influenser», kjent for sine ekstreme uttalelser om kvinnesyn og politikk. Det som kan sies å være alarmerende med dette internettfenomenet er at til tross for ekstreme meninger, øker følgerskaren hans betraktelig. Det siste året har det vært flere som googlet «Andrew Tate» enn «Donald Trump» i både Norge og verden (Google, 2023). Tate har i skrivende stund over 6 millioner følgere på Twitter per 15.04.2023. Dette sier noe om rekkevidden og innflytelsen han har tilegnet seg på kort tid. Uttalelsene hans blir servert i videoer som deles på blant annet Tiktok, Youtube og Instagram. Videoene hans skal ha blitt sett flere milliarder ganger til tross for at flere sosiale plattformer har fjernet Tates kontoer. Etter at Twitter ble kjøpt av Elon Musk fikk Tate kontoen tilbake der (NTB-Reuters-DPA, 2022).

Andrew Tate er oppvokst i USA og er en tidligere profesjonell kickbokser. I senere år er han blitt kjent som en kontroversiell, høyreorientert og selverklært mannsjåvinist, internettpersonlighet og influencer (NTB-Reuters-DPA, 2022). Kritikken mot Tate økte etter dusinvis av videoer og innlegg har blitt fordømt av interessegrupper og aktivister. Dette inkluderte YouTube-videoer der han refererer til kvinner som "eiendom" og beskriver tenåringsjenter som mer attraktive enn kvinner i tjuårene fordi de kan kontrolleres, skriver Forbes (Bushard, 2022). Tate har også uttalt på Twitter at kvinner som har blitt voldtatt burde ta en del av skylden selv. Tate driver det han kaller for «Hustlers University» via nettsiden «The Real World», som henvender seg i all hovedgrad til unge gutter. Her lover han å lede de ut at «matrisen» av global politikk, gjøre deg rik, gi deg arbeidsetikk og gjøre deg populær blant damer for 50 dollar i måneden (Stalsberg, 2022). Til forskjell fra andre kontroversielle sosiale medie-personligheter er ikke Tate åpenbart politisk. Dog har han deltatt i politiske arrangementer sammen med Donald Trumps støttespillere og ytre høyre-personligheter, som Paul Joseph Watkins og Alex Jones fra Infowars. I en kommentar i Dagsavisen skriver

sosiolog og journalist, Linn Stalsberg, at «*det Andrew Tate herjer internett med for tiden er et farlig budskap av reaksjonært tankegods i en epoke hvor dette allerede er på mote, også i den virkelige politikken*» (Stalsberg, 2022).

Tate refererer ofte til «The Matrix», som kan tolkes som et begrep for «systemet» eller myndighetene (Idependent, 2023). Han ble i desember varetekstfengslet i Romania og er nå løslatt. Under arrestasjonen sa Tate «The Matrix got me» til pressekorpsset som filmet han på vei ut av politibilen. I ettertid kom det en melding fra Tate sin Twitter-konto hvor det stod: “The Matrix has attacked me. But they misunderstand, you cannot kill an idea. Hard to Kill”. Tate skal angivelig ha tidligere beskrevet “The Matrix” som «systemene som skapes av samfunnet og som er bevisst utformet for å undertrykke» (Idependent, 2023). Her referer han til filmen The Matrix fra 1999, som handler om en hovedkarakter som oppdager at han lever i en simulert verden kalt Matrix. Hovedpersonen i filmen blir en del av et opprør mot maskinene som har skapt Matrix for å holde menneskeheten fanget. Det kan tolkes som at Tate forsøker å sammenligne plottet i filmen til virkeligheten og med dette kanskje så tvil i myndigheters intensjoner, hvor de beskyldes for å ha en slags «skjult agenda». Dette er i tråd med Dyrendal og Emberland (2019) sin definisjon av konspirasjonsteori.

Det er utfordrende å finne objektive kilder som skriver om Tate. Det er heller en voksende overflod av kritiske kronikker og avisartikler på nett. To unge kvinnelige lærere fra en gutteskole i New Zealand har skrevet en kronikk i The Spinoff der de advarer mot den økende populariteten til Andrew Tate blant elevene deres på mellomtrinnet (Spinoff, 2022). Lærerne har observert at elevene har blitt det de beskriver som usunt opptatt av Tate og de voldelige synspunktene han fronter. Dette har også påvirket hvordan elevene behandler kvinnelige ansatte på skolen. Lærerne gir eksempler på at elevene stiller spørsmål om «kvinnens rett til å bestemme over sin egen kropp», og at flere direkte eller indirekte støtter Tates holdninger. Dette kan innebære ytringer om at kvinner som befinner seg i farlige situasjoner fordi de kler seg provoserende fortjener mulige voldtekter. Lærerne beskriver konsekvensene av støtte av Tate som et problem som har infiltrert elevenes hverdag, og de uttrykker bekymring. Lærerne mener at det er viktig å gi elevene et rammeverk for moral og søke å påvirke hvordan de tenker, og at det er på dette området skolen som institusjon har et ansvar.

Slik lærerne på skolen i New Zealand beskriver elevenes holdninger til Tate, kommer både indirekte og direkte til syne. Der noen av elevene uttrykker ekstreme meninger, skriver de at

de elevene som kanskje ikke deltar direkte i disse samtalene, ler ofte med på "vitsene" eller bruker bilder av Tate i presentasjoner for å få latter fra sine medelever. Her kan vi knytte dette opp til det som Dyrendal og Emberland (2019) kaller *konspirasjonssnakk* (Dyrendal & Emberland, 2019). Dette fordi konspirasjonssnakk, slik de definerer det, er samtaler som involverer temaer relatert til konspirasjonsteorier, ofte i en fragmentarisk og underforstått form. Samtalene er ofte springende og episodisk, og kan være uforpliktende og ansvarsfraskrivende. Poenget om at konspirasjonssnakk kan bortforklares som humor, ser ut til å være i tråd med det lærerne fra New Zealand også beskriver, som igjen ser ut til å styrke fellesskapsfølelsen blant elevene som skjønner «spøken» eller bildene som blir brukt i undervisningen.

### 2.3 Pedagogiske tilnærminger

Det finnes flere forskjellige tilnærminger som forsøker å sikre elevens trygghet i klasserommet og skape gode klassemiljøer. Felles for disse er at elevene skal ha mulighet til å utfolde seg i diskusjoner og argumentasjon på en måte som skaper et godt læringsutbytte. Safe space, uenighetsfellesskap og ubehagets pedagogikk er forskjellige tilnærminger som kan brukes i denne sammenhengen. Disse er relevante for vår oppgave som forskjellige syn på hvordan man skal håndtere meningsbrytning og diskusjon i klasserommet og hvordan man kan sikre elevens «trygghet» i møte med undervisning om sensitive tema.

#### 2.3.1 Safe space

«Safe space» som konsept kommer fra 1970-tallet og kvinne- og LHBTQ+-bevegelsen og var et fysisk møtested der likesinnede kunne møtes og utrykke seg fritt uten frykt for diskriminering eller hets (Flensner & von der Lippe, 2019). I senere år har skolen adoptert betegnelsen til klasserommene. Et safe space i skolesammenheng blir betegnet som et klassemiljø der elevene skal kunne utrykke seg fritt og delta i meningsbrytning uten å risikere negative konsekvenser fra medelever eller lærer. Negative konsekvenser i denne sammenhengen forklares som hets og personangrep. For at elevene skal kunne utforske og oppleve mangfold gjennom deltakelse i diskusjoner, er det viktig at det oppleves som et safe space.

Det er to betingelser som må oppfylles for at et klasserom skal oppleves som et safe space (Flensner & von der Lippe, 2019). Fellesskapet må være tilstrekkelig åpent til å romme alle

perspektiver og meninger elevene skulle ytre, samtidig som det må reguleres av retningslinjer som alle i fellesskapet enes om. Disse retningslinjene skal sørge for at kun en person snakker om gangen, at språket er passende og nulltoleranse for hatefulle ytringer. Videre må det ligge til grunn en felles forståelse om å være respektfull i møte med ytringer en selv er uenig i og vise forståelse for at man er uenig i ytringen, ikke mennesket som ytrer. Likevel skal det være et fokus på at elevenes ytringer blir utfordret og at lærerne skal oppmuntre til argumentasjon og deltakelse i dialog og meningsbryting.

Iversen (2019) peker på et avvik i læreres versus elevers forståelse av hva safe space er (Iversen, 2019). Lærere forstår safe space som et godt grunnlag for meningsbrytning og utfordring av seg selv og andre på en respektfull måte i undervisningen. Derimot er det mange elever som forstår safe space som et rom der de skal kunne ytre sine meninger fullstendig beskyttet mot kritikk og uenighet. De sprikende forståelsene av safe space har vært kilde til mye kritikk av tilnærmingen. Det påpekes også at om safe space skal gi elevene fri meningsutfoldelse, samtidig som de beskyttes for negative reaksjoner, kan det gå på bekostning av minoritets elever da de ofte har andre behov som må beskyttes enn majoriteten. Iversen (2019) mener safe space lover mer enn det kan holde da enkelte elevers uttalelser kan oppleves utrygge for andre da det sjeldent er en felles forståelse av hva som er trygt. Han mener at selvpresentasjon og ytringer flyter sammen i safe space. Dette fører til at det legges større vekt på at elevene deler av seg selv som menneske når de deltar i meningsbrytning og blir dermed sårbare for eventuelle reaksjoner som kan komme på ytringene.

Videre har kritikken av safe space også påpekt hvordan en slik pedagogikk kan føre til at man unngår å adressere ubehagelige eller kontroversielle temaer (Flensner & von der Lippe, 2019). I USA har det blitt rapportert om innføring av «trigger warnings», altså at studenter blir advart på forhånd om det er betent tematikk som står på timeplanen. Flere forskere har vært kritiske til denne metoden, som er ment for å skjerme minoriteter og utsatte enkeltpersoner. Flere mener dette kan ha motsatt hensikt. Flensner og von der Lippe (2019) mener undervisning burde ha som mål å være ukomfortabelt, i intellektuell forstand, nemlig for å utfordre og ha som mål å utfordre elevers kritiske tenkning og perspektivmangfold. Målet trenger ikke å være å unngå konflikt, men at lærere er kompetent til å styrke og håndtere konfliktene som eventuelt oppstår. Å verne om elever slik at de opplever trygghet i klasserommet, kan i verste fall være skadelig når de møter en verden utenfor som ikke er like trygg.

### 2.3.2 Uenighetsfellesskap

Et idealtypisk uenighetsfellesskap beskrives som en gruppe mennesker med ureduserbare forskjeller i forutsetninger og meninger som blir satt sammen til et fellesskap på bakgrunn av at de deler et felles mål eller utfordring (von der Lippe & Undheim, 2017). Et idealtypisk uenighetsfellesskap innebærer også at medlemmene i en gruppe ikke har valgt fellesskapet selv, men er blitt satt sammen på tilfeldig vis. Likevel er det slik at gruppe-medlemmene er seg bevisst sitt fellesskap og kan føle i større eller mindre grad en tilhørighet til gruppen. En skoleklasse svarer godt til disse kriteriene og var inspirasjonen bak utviklingen av begrepet. En klasse består av tilfeldige mennesker som er satt sammen i en gruppe på bakgrunn av geografiske og aldersmessige faktorer, som deler den samme utfordringen i å gjennomføre utdanningen og få hverdagen til å fungere i fellesskap. En kan derfor si at det er et solid grunnlag for å kalle en skoleklasse for et uenighetsfellesskap.

Iversen (2017) peker på mulighetene som er i at skolen og klasserommet kan være et treningsrom for offentlig uenighet (von der Lippe & Undheim, 2017). Om man klarer å skape et *trygt* uenighetsfellesskap i klassen kan elevene trene seg i å dele ulike meninger, debattere med andre og «tvinges» til å omgås i et fellesskap med forskjellige verdisyn. Trygge uenighetsfellesskap har som mål å sikre at det alltid er rom for at medlemmene kan ytre meningene, uten at dette skal påvirke deres sosiale stand i gruppen negativt. Altså, er trygghet forutsetningen for at elevene kan være åpent uenige. Graden av trygghet som oppleves bestemmer hvor enkelt det er for elevene å ytre sine meninger. Trygge uenighetsfellesskap krever langsiktig, pedagogisk arbeid med den sosiale sfæren i klassen.

Iversen (2017) kommer med faktorer som er viktige i lærerens arbeid for å skape trygge uenighetsfellesskap (von der Lippe & Undheim, 2017). Det første handler om å skille mellom ytringer og selvpresentasjon, slik han mener safe space ikke gjør. Det er viktig at elevenes deltakelse i meningsdeling ikke direkte knyttes til deres status i den sosiale sammenhengen. Elever kan ofte kvie seg for å ytre sin mening om deres sosiale status står på spill og det er derfor viktig at elevene skiller ideproduksjon fra idevurdering. Om elevene har en felles forståelse av at ideproduksjon ikke innebærer en umiddelbar vurdering av ideen presentert, blir terskelen for å delta senket. Videre er det viktig at klassen har en felles forståelse for hvordan diskusjoner og uenigheter skal tas fatt i. Det er enklere å løfte frem uenigheter om tryggheten og forutsigbarheten i hvordan det blir tatt opp er etablert. Derfor er det sentralt at det er skapt normer for samhandling som legger retningslinjer for hvordan meningsbrytning

og diskusjoner skal håndteres i klassen. Disse skal ikke brukes til å begrense uenighetene, men som en måte å forhindre hets og sosiale negative reaksjoner når elevene ytrer seg og dermed åpne for uenighet.

### 2.3.3 Ubehagets pedagogikk

I innledningskapittelet presenterte vi forskning på at lærere ofte er opptatte av å sette søkelys på hva klassen er enige om, heller enn å undersøke og utfordre områdene og temaene der man er uenig (Røthing, 2019). Denne varsomheten hos lærere i møte med kontroversielle temaer har blitt kritisert. Begrepet «ubehagets pedagogikk» har de senere årene blitt introdusert som et viktig pedagogisk verktøy i antidiskriminerende og antirasistisk undervisning, hvor det å belyse utfordringer er et mål i seg selv. Røthing (2019) argumenterer for en bred enighet om at ubehag både er uunngåelig og nødvendig i arbeid med kontroversielle temaer og antidiskriminerende undervisning.

Ubehagets pedagogikk er et pedagogisk rammeverk for å engasjere lærere og studenter i spørsmål om ulikhet, urettferdighet og rasisme gjennom å utfordre komfortsonen deres (Zembylas & Papamichael, 2017). Dette innebærer å stille seg kritisk til egne verdier og gjøre seg oppmerksom på egne privilegier som nedvurderer andre på basis av hierarkier i samfunnet. Gjennom *empatisk pedagogikk* trener elever på empatiske egenskaper ved å ta andres perspektiv, se forskjeller som berikende og anerkjenne likeverd. Dette er nyttig for selvrefleksjon og empati, men kan også være utfordrende for mange. Zembylas og Papamichael (2017) viser i den sammenheng til det de kaller *overfladisk pedagogikk*. Med dette peker de på læreres fokus på fremsnakking av minoriteter. Det er typisk at dette utspiller seg ved at elever blir bedt om å ta med noe fra sin kultur og vise frem. I noen sammenhenger kan dette bli for romantiserende og strekker ikke til der hvor antirasisme og antidiskriminering er mål i undervisningen. Slike eksempler kritiserer Zembylas og Papamichael (2017) for å være lite hensiktsmessig når det kommer til å behandle utfordringer knyttet til maktstrukturer og rasisme.

### 2.3.4 Ulike lærerroller

Diana Hess har i mange år forsket på hvordan samfunnsfaglærere på «middle school» og «high school» underviser i kontroversielle temaer. Hun har ut ifra denne forskningen

identifisert fire ulike tilnæringer blant lærerne, som illustrerer kompleksiteten og utfordringene knyttet til denne pedagogikken (Hess, 2004).

Den første tilnærmingen Hess peker på er “denial”, som vi oversetter til *fornektelse* (Hess, 2004). Med denne tilnærmingen fornekter læreren at et tema er kontroversielt og har et tydelig standpunkt i saken. Her ønsker ikke læreren å vise forskjellige sider av en sak, men å vise «den rette siden» eller «den eneste sannheten» i en sak. Hess (2004) forteller om en lærer som underviste om dødsstraff i USA. Læreren var medlem av Amnesty International og hadde klare overbevisninger om at dødsstraff ikke var et legitimt kontroversielt spørsmål, men heller et eksempel på hvordan USA brøt med resten av verdens menneskesyn. Selv om den generelle forståelsen av denne tematikken er at den er kontroversiell, brukte læreren sin fornektende tilnærming til å undervise om dødsstraff som om det ikke er det. På den måten «sikrer» hun seg at elevene utvikler en forståelse om at det bare finnes ett rett svar i denne sammenhengen.

Videre bruker Hess (2004) betegnelsen «privilege» på en tilnærming som innebærer at læreren fremhever ett perspektiv i en kontroversiell sak (Hess, 2004). Dette skiller seg fra *fornektelse* ved at læreren anerkjenner temaet som kontroversielt. Vi har valgt å oversette denne lærerrollen til *veiviser*. I et eksempel på denne tilnærmingen viser Hess til en lærer, som var politisk aktivist og hadde et tydelig standpunkt i globaliseringsproblematikken i amerikansk politikk. Denne læreren hadde en undervisningsøkt med sine elever om sweatshops, med mål om å «motvirke den hjernevaskingen» elevene hadde blitt utsatt for av «partisk media» (Hess, 2004, s. 259-260). Læreren innså selv at undervisningen på denne tematikken ikke var balansert, og problematiserte egen praksis. Han stilte spørsmål til hvor etisk det var av han å vektlegge egne politiske overbevisninger med å sammenligne hvor problematisk han hadde synes det var om en «høyre-vinget» lærer hadde gjort det samme. Hvor går grensen mellom å undervise med formål om å stå opp for sosiale ulikheter og indoktrinering av egne ideologiske perspektiver? Spørsmålet denne læreren stilte til egen praksis, ble dog dysset ned av forskere. Hess (2004) viser til Bigelow og Peterson (2002), som fastslår at nøytralitet hos lærere i undervisning om globalisering er naivt og uansvarlig (Bigelow & Peterson, 2002). Med dette mente de at i en slik sak må sannhet trumfe, og lærere kan ikke vie likeverdige tid til en side som baserer seg på feilaktig informasjon.



Den tredje tilnærmingen, «avoidance», kan oversettes til *unngikkende* (Hess, 2004). Her er lærerne innforstått med at et tema er kontroversielt og velger å ikke undervise om det. I denne sammenheng viser Hess (2004) til en gruppe lærere i USA, hvor alle pekte på saken *Roe v. Wade* som en viktig og kontroversiell sak i landet. Likevel unngikk alle å undervise om det. *Roe v. Wade* handler om en høyesterettssak som i 1973 førte til legalisering av abort i hele USA. I nyere tid har det stadig vært oppe til diskusjon om å tilbakeføre rettighetene denne dommen sørget for. Av ulike grunner, mye religiøst betinget, er denne saken fortsatt ekstremt polariserende i USA den dag i dag. Lærerne Hess snakket med hadde ulike grunner for å unngå temaet i undervisning. En av lærerne var katolikk og fortalte at hennes personlige, religiøse tro gjorde at hun fryktet at hun ikke kunne klare å undervise om temaet på en rettferdig måte. Hun valgte derfor å ikke undervise om det, da hun ikke ønsket å overføre sine religiøse overbevisninger til elevene. En annen lærer hadde, i motsetning, brukt de 10 siste årene på frivillighetsarbeid i en organisasjon som støttet abortrettigheter. Denne læreren hadde et så sterkt engasjement og avsky for abort-motstanderes aktivisme, at hun ikke maktet tanken på å høre elevers meninger om hvorfor abort bør være ulovlig. Det var altså ikke temaets signifikans som avgjorde disse lærernes valg om å ikke undervise om tematikken. Grunnet deres egne personlige overbevisninger unngikk de temaet, ettersom de ikke så det som oppnåelig å opprettholde den nøytraliteten de mente var mulig.

Den fjerde tilnærmingen, «balance», innebærer en viss standard for å avgjøre om et tema er kontroversielt, og hvis det er det, skal det undervises om uten å favorisere et av perspektivene (Hess, 2004). To av lærerne fra Hess sin studie mente at temaer som ble ansett som kontroversielt i verden utenfor skolen, skulle behandles som kontroversielt i klasserommet også. Disse lærerne anstrengte seg stort for å forsikre seg om at elevene deres ble eksponert for flere perspektiver, dette til tross for at de ofte opplevde motstand fra foreldre, som oftest gjaldt når selvbestemt abort var temaet som skulle diskuteres. Denne tilnærmingen stiller krav til objektivitet og likeverdig fokus på de ulike perspektivene. Selv om denne tilnærmingen kanskje ansees som det ideelle blant mange lærere og skoleledelser, byr den også på utfordringer. Det er ofte uenighet om hva som skal defineres og behandles som et kontroversielt tema. Hess (2004) argumenterer med at de som er uenige i at et tema behandles som kontroversielt gjennom en balansert pedagogisk undervisning, for eksempel foreldre, vil se denne tilnærmingen som indoktrinering eller propaganda. En konsekvens at dette, er ifølge Hess, at lærere velger ut kontroversielle temaer som gjerne ikke vil skape så sterke meningsbrytninger. Dette fører til at denne pedagogikken, som argumenterer for vinninger

ved at elever får argumentere autentiske og utfordrende temaer, blir unngått hvis relativt «trygge» kontroverser er det som dominerer pensum.

I utvidelse av Hess sine fire inndelinger av ulike tilnærminger blant lærere, viser også forsker Kello (2016) til ulike lærerposisjoner i sin forskning (Kello, 2016). Hun viser blant annet til den hun kaller for «finding common ground or smoothing edges» I denne posisjonen er læreren opptatt av å finne felles enigheter i gruppen. Her inntar læreren en rolle som mekler og har som mål å fremme aksept for flere perspektiver innen et tema. Vi har valgt å oversette denne lærerrollen til «finne enigheter». Denne tilnærmingen kan også sees i tråd med forskningen Røthing (2019) legger frem om norske lærere og deres fokus på enighet (Røthing, 2019). Der det muligens rører seg kontroverser eller motsetninger finner lærerne en vei rundt uenigheten ved å velge et fokus som forener elevene.

## 2.4 Operasjonalisering av kunnskap

### 2.4.1 Lærerens profesjonelle handlingsrom

I vårt prosjekt ønsker vi å se på hvordan lærere forholder seg til tematikken i spennet mellom teori og praksis. I den sammenheng kan det være nyttig å trekke frem begrepet «lærerens profesjonelle handlingsrom». Lærerens profesjonelle handlingsrom er et begrep som refererer til den autonomien lærere har til å utføre sitt arbeid innenfor rammene av skolens mandat og læreplan (Ludvigsen, 2015). Dette begrepet ble introdusert i NOU 2015:8, "Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser"(Ludvigsen, 2015). Rapporten var en viktig driver bak revisjonen av læreplanen i 2020. I rapporten ble betydningen av å styrke lærernes faglige autonomi og beslutningsmyndighet for å sikre en høy kvalitet i norsk skole fremhevet. Rapporten argumenterte for at det var nødvendig å gi lærerne en større grad av handlefrihet for å kunne tilpasse opplæringen til elevenes individuelle behov og for å fremme innovasjon og utvikling i skolen.

Det profesjonelle handlingsrommet til lærerne kan påvirkes av en rekke faktorer, inkludert skolens ledelse, krav fra myndighetene, politiske føringer og ressurstilgang (Ludvigsen, 2015). Men rapporten la vekt på at lærerne må ha en viss grad av uavhengighet når det gjelder å velge undervisningsmetoder, planlegge undervisning og vurdering, og å kunne følge opp elevenes individuelle behov. En styrking av lærernes autonomi og handlingsrom ble en av

hovedmålene i utviklingen av LK20. Læreplanen er designet for å legge til rette for en mer helhetlig og fleksibel tilnærming til opplæringen, der lærerne har stor frihet til å tilpasse og utvikle opplæringen i tråd med elevenes behov og interesser. På Udir sine nettsider knyttes handlingsrom til lokal tilpasning: «Elever, lokalsamfunn og skoler er forskjellige og samfunnet endrer seg hele tiden. Derfor har læreplanene handlingsrom slik at dere kan tilpasse opplæringen til alle elever på alle trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

"Lærerens profesjonelle handlingsrom" er derfor en viktig faktor for å sikre en høy kvalitet i norsk skole, da det bidrar igjen til å skape en mer engasjerende og relevant læringserfaring for elevene.

Biesta, Priestley og Robinson (2015) introduserer begrepet "teacher agency" som beskriver lærerens evne til å ta autonome beslutninger og handle på egne premisser i undervisningssituasjoner, som påvirkes av både indre og ytre faktorer (Biesta et al., 2015). Indre faktorer inkluderer lærerens egne verdier, kunnskap, erfaringer og holdninger, mens ytre faktorer inkluderer politiske, kulturelle og økonomiske forhold som kan påvirke lærerens handlingsrom. Biesta argumenterer for at det er viktig å anerkjenne og styrke lærerens agency for å sikre at undervisningen er relevant, autentisk og engasjerende for elevene. Helleve, Ulvik og Smith (2018) oversetter Biestas begrep til *lærerens profesjonelle handlingsrom*. Lærernes opplevelse av handlingsrom og utøvelse av agency er påvirket av tidligere erfaringer, nåværende kontekst og planer for fremtiden. Derfor vil agency være dynamisk og endre seg når konteksten endrer seg (Helleve et al., 2018).

Helleve et al. (2018) viser i sin studie til flere studier som understreker at å undersøke læreres egen opplevelse av sitt handlingsrom er viktig for å få en dypere forståelse av lærerprofesjonalitet og skolens indre liv med tanke på skoleutvikling (Helleve et al., 2018). Helleve et al. (2018) konkluderer med at kunnskap om læreres forståelse av sitt profesjonelle handlingsrom kan bidra til refleksjon over egen lærerrolle og til ny innsikt i skoleutvikling. Måten lærere utnytter handlingsrommet på, vil altså avhenge av den innsikten og forståelsen de har av sitt profesjonelle handlingsrom. I sammenheng med vår undersøkelse vil det derfor være gunstig å se om man kan si noe om lærernes opplevelse av eget handlingsrom, for å få en dypere forståelse for i utfordringer knyttet til sensitiv tematikk i undervisning.

#### 2.4.2 Profesjonsfellesskap

Kapittel 3.5 i Overordnet del av Læreplanen 2020 tar for seg profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Innledningsvis står det: “Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis”(Kunnskapsdepartementet, 2017). Før vi går nærmere på profesjonsfellesskap, kan det være gunstig å definere hva profesjonalitetsbegrepet egentlig vil si. Når vi snakker om en “profesjonell lærer”, snakker vi om en lærer som innfrir kravene til tilstrekkelig profesjonell dømmekraft og tilstrekkelig profesjonelt skjønn (Hjertø et al., 2021)

Samarbeid kan ha sine utfordringer og er ikke nødvendigvis alltid bærekraftig. Tronsmo (2020) viser til kjennetegn på hva et godt profesjonsfellesskap er (Tronsmo, 2020). Gode og produktive profesjonsfellesskap kjennetegnes blant annet ved læreres evne til å utprøve og diskutere nye tilnærminger, tørre å endre på satte rutiner og evnen til å åpent diskutere dilemmaer i fellesskap.

Noe som kan sies å være litt motstridende til dette, er at læreres profesjonskultur viser seg å være, i motsetning til andre profesjonskulturer, i stor grad individorientert (Tronsmo, 2020). Dette viser forskning på lærerprofesjonalitet, hvor det kommer frem at lærere står ofte alene i jobben og i ansvaret om å holde seg oppdatert på ny kunnskap innen feltet. For å forstå dette må lærerprofesjonen sees i historisk kontekst, hvor det lenge var slik at lære arbeidet alene med “sine” fag og “sine” elever. Helleve et al. (2018) viser også til forskning som viser at norske skoleledere i liten grad tar del i hvordan lærere underviser (Helleve et al., 2018).

Forskning har dog vist at kvaliteten på undervisning styrkes av samarbeid i team og har betydning for læringsutbyttet til elever (Hjertø et al., 2021). Hjertø et al. (2021) skriver i sin bok “Team i Skolen” at nye lærere skal *glede* seg til å samarbeide med kollegaer, og at “den privatpraktiserende læreren eksisterer ikke lenger”. I dagens skole arbeider man ofte i ulike team, med utgangspunkt i for eksempel fag eller trinn. Mange skoler har også fellestid for samarbeid som gjelder ledelse og lærere på hele skolen. De ulike teamene har gjerne da ulike mål og effekter. Her ser vi at politisk fokus og skolens struktur forsøker å legge til rette for profesjonsfellesskap. Forskning viser at realiteten ser noe annerledes ut. Strukturelle endringer i skolen kan ta tid, som kan være en mulig forklaring på at faktumet er at lærere ofte står alene i noen aspekter av jobben.

### 2.4.3 Profesjonell utvikling

Et profesjonsfellesskap setter altså krav til refleksjon i fellesskap og en dynamisk praksis. Korthagen (2017) understreker også refleksjon som essensielt for profesjonell utvikling når han tar for seg hvordan lærere lærer. Læreres læringsprosess er kompleks, dynamisk, flerdimensjonale og ubevisst (Korthagen, 2017). Han mener man må ta mer stilling til læreres personlighet og vike fra en idé om en standard av hva en lærer skal sitte med av kunnskap. Det har vært for mye fokus på *enten* praksis eller teori. Hva tenker, føler og vil lærere selv? Hva inspirerer dem, og hvilken type lærer vil de selv bli? Korthagen (2017) er tydelig på at lærerutdanningen må ta mer ansvar for å koble på de personlige styrkene som ligger i de med akademisk kunnskap.

Dette er i tråd med det som også kommer fram i artikkelen «Danning og profesjonsutdanning» av Finn R. Hjordemaal og Karl Øyvind Jordell (2011). Tradisjonelt sett har tidligere synspunkt innen profesjonsteori trukket et tydelig skille mellom den profesjonelle, yrkesspesifikke kunnskap og ferdigheter på den ene siden og de personlige verdiene, holdninger, ideologier og følelsesmessige engasjement på den andre siden. Innenfor tradisjonell profesjonsteori sto idealet om en verdi- og følelsesnøytral profesjonsutøver sentralt (Hjordemaal & Jordell, 2011). I nyere tid har man gått bort fra dette idealet og de mer personlige aspektene blir ansett som sentrale faktorer i profesjonell praksis.

Korthagen (2017) introduserer begrepet «professional development 3.0». I denne definisjonen inkluderes det ubevisste og multi-dimensjonale hos læreren og blir tatt på alvor (Korthagen, 2017). Her må man ha en framgangsmåte som gir rom for ulike læreres styrker, bekymringer og målsettinger. Dette er ikke bare uproblematisk, da det krever tid og endring på systemnivå. Forskning har dog vist at noen av fordelene dette kan ha for lærere er at de blir mer entusiastiske og opplever mer autonomi og mestringstro, som forsterker læringsutbyttet. Mestringstro handler om at man sjeldent forsøker å gjennomføre noe man ikke tror man mestrer. Korthagen (2017) peker på at dette er et viktig aspekt i lys av nåværende problemer i flere land med å beholde lærere i yrket.



**Figure 4.** Teacher learning takes place in the connection between theory, practice and person.

### Figur 1: Profesjonell utvikling 3.0 (Korthagen, 2017)

Det kan være nyttig å se til Korthagen (2017) sin modell for «profesjonell utvikling. 3.0», som illustrerer hvordan læreres læringsprosess skjer i krysningspunktet mellom praksis og teori, men også *person*. Korthagen peker på at fordelene med å fokusere på dette er mer entusiastiske lærere, som opplever mer autonomi. Profesjonell utvikling 3.0 kobler altså det profesjonelle med det personlige aspektet av å lære. Korthagen (2017) mener det er bekymringsfullt i hvor liten grad dette aspektet har vært fokusert på i profesjonsteori og mener det er nettopp her det kan ligge en drivkraft for å drive effektiv form for lærerutdanning (Korthagen, 2017). Dette er også i tråd med det Biesta (2015) sier om styrking av læreres autonomi som en viktig faktor for det profesjonelle handlingsrommet til lærerne, som igjen er viktig for å sikre at undervisningen er relevant, autentisk og engasjerende for elevene (Biesta et al., 2015).

Hjardemaal og Jordell (2011) bruker begrepet «danning» for aspektene som omhandler *person*, i forholdet mellom profesjon og person. Danning som begrep har flere definisjoner og betydningen har endret seg med tiden. Hjardemaal og Jordell (2011) definerer begrepet "danning" som et bredt, komplekst og dynamisk begrep, som handler om evnen til å være en aktiv, men kritisk deltaker i utviklingen av samfunnet og kulturen man er en del av (Hjardemaal & Jordell, 2011). Når det gjelder danning som mål i profesjonsutdanning handler det om evnen til å mobilisere egen tankekraft uten instruksjoner fra andre og strekke seg intellektuelt. Dette mener Hjardemaal og Jordell (2011) er sentrale aspekter ved akademisk danning. Akademisk danning stiller altså krav til kritisk refleksjon, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og erkjennelseslære, fordypning, saklighetslære og etisk kompetanse (Hjardemaal & Jordell, 2011).

I vårt tilfelle er det interessant å undersøke om det, gjennom denne teorien, kan ligge muligheter for lærere å bedre kunne håndtere sensitive temaer.

## 3 Metode

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for forskningsprosjektets design og metodiske valg. Kapittelet gir innsyn i valg og refleksjoner knyttet til de ulike delene av forskningsprosessen, hvordan det kan ha påvirket resultatene og eventuelle begrensninger i forskningsdesignet. I første del redegjør kapittelet for forskningsdesign og metode. Videre følger redegjøring for utvelgelsen av informanter og gjennomføringen av intervjuene. Deretter tar det for seg bearbeidelse av datamaterialet og den analytiske prosessen. Til slutt diskuteres metodiske refleksjoner knyttet til validitet, reliabilitet og etiske betraktninger. Her redegjøres det spesifikt for forskningens overføringsverdi og begrensninger. Alle avgjørelser som er tatt underveis i prosjektet har vært med hensikt om å besvare problemstillingen så godt som mulig.

### 3.1 Forskningsdesign og metode

Forskningen i denne masteroppgaven har som formål å undersøke en todelt problemstilling som tar for seg hvordan lærere erfarer å undervise i sensitive tema i samfunnsfagundervisning og hvilke strategier de tar i bruk for å håndtere dette. Gjennom en fenomenologisk forskningstradisjon er det informantenes egen forståelse som er i sentrum. Fenomenologi innebærer at man søker etter å forstå sosiale fenomener utfra aktørenes egen perspektiver, og en ønsker å beskrive verden slik den oppfattes av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan knyttes til vårt prosjekt fordi undersøkelsen vår ser spesifikt etter informantenes egen forståelse og opplevelse av sensitive tema og deres strategier rundt slike tema, slik de selv forklarer det. Vi som forskere ønsker at informantene skal bruke ord til å beskrive sine erfaringer rundt denne tematikken for at vi kan få et innblikk i deres refleksjoner og opplevelser (Tjora, 2021). Studien vår kan også plasseres under sosialkonstruktivismen. Fordi denne forskningstradisjonen peker på at man må ta utgangspunkt i sosiale situasjoner og interaksjon for å best mulig kunne forstå samfunnet og utviklingen av normer. Det er opplevelser, situasjoner og hvem man er i interaksjon med som former menneskets

virkelighetsforståelse. Dette er i tråd med våre studier da resultatene av forskningen vil basere seg på hvordan informantene selv forstår, tolker og erfarer undervisning om sensitive temaer. Videre ønsker vi også å undersøke om vi klarer å finne erfaringer og tendenser som kan være overførbare og ha relevans for vår problemstilling.

Forskningen er designet som en kvalitativ innholdsanalyse der vi har gjennomført to fokusgruppeintervjuer med fire informanter i hvert intervju. Postholm and Jacobsen (2011) legger vekt på at individuelle intervjuer er spesielt å foretrekke når formålet med datainnsamlingen er å få frem hva enkeltmennesker mener og tror, men at den svekkes sterkt om man ønsker å få innsyn i hva mennesker gjør (Postholm & Jacobsen, 2011). Gruppeintervjuer gir heller ikke sikker data hva gjelder praksis, men i et intervju som skjer i en gruppe må synspunktene informantene kommer med, begrunnes i større grad. De andre informantene vil møte presenterte synspunkter med argumenter og kommentarer som kan tvinge frem refleksjoner man ellers ikke ville fått tilgang til. På bakgrunn av dette kan man si at det åpner for en mer omfattende forståelse for forskeren.

Et fokusgruppeintervju har som mål at forskeren skal legge til rette for dataskapning gjennom deltakernes dialog med hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne intervjuformen kjennetegnes av at forskeren ikke aktivt deltar i samtalen som finner sted, men presenterer temaer som skal diskuteres. Poenget er ikke å komme frem til en felles enighet eller løsning, men å få frem forskjellige synspunkter ved en sak. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at denne metoden er spesielt egnet om forskningen dreier seg om sensitive tema. Hvis forskeren gjør en god nok jobb med å skape en åpen og velvillig atmosfære, kan gruppedynamikken gi tilgang til synspunkter og refleksjoner som ellers ikke er tilgjengelige. Samspillet mellom informantene kan føre til mer spontane svar enn i annen kvalitativ forskning, og som forsker kan man observere interaksjonen som oppstår mellom informantene (Tjora, 2021). Muligheten fokusgruppeintervjuer gir til å bruke interaksjon til å skape data, kan sees i likhet med observasjonsstudier. På den andre siden kan et gruppeintervju by på noen utfordringer. Det kan gjøre det utfordrende for forskeren å kontrollere intervjuforløpet, og samspillet mellom informantene kan medføre mer kaotiske intervjuutskrifter (Kvale & Brinkmann, 2015).

På bakgrunn av dette valgte vi fokusgruppeintervju som forskningsdesign, da vi mener dette egner seg best til å produsere data som kan belyse vår problemstilling. I tillegg til faktorene



beskrevet over, var det viktig for oss at informantene skulle få muligheten til å få noe igjen for å delta i forskningsprosjektet. Ved å velge fokusgruppeintervju fikk deltakerne mulighet til å føre en faglig dialog med andre som også arbeidet på feltet. Det skaper en mulighet til å lære av andre, høre andres erfaringer og bygge videre på deres synspunkter. Ikke bare skaper det en ekstra dimensjon av forståelse i datamaterialene, men vi håpet at det også skulle gjøre det for deltakerne. Kvale og Brinkmann (2015) forteller om en tomhet informanter kan føle etter et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan komme av at informanten har delt mye av personlige erfaringer og tanker og kanskje ikke fått noe tilbake. Med fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode håper vi at informantene skal unngå denne følelsen da de i møte med andre fagpersoner har fått både dele og motta informasjon og refleksjoner. På bakgrunn av den valgte metoden tok vi prosessen videre ved å søke om tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet hos NSD. Det var kun etter vi fikk godkjenning fra NSD at vi startet rekrutteringen av informanter.

### 3.2 Rekrutteringsprosessen og utvalg

Som tidligere nevnt ble datainnsamlingen gjennomført som fokusgruppeintervjuer. Etter samtale med veileder bestemte vi oss for å gjennomføre to intervjuer med fire deltakere i hvert intervju. Dette beskrives av Tjora (2021) som et mini-fokusgruppeintervju (Tjora, 2021). De er spesielt gode for at alle deltakerne skal få muligheten til å delta i samtalen. Med færre deltakere i intervjuene er det enklere å skape den trygge atmosfæren som kreves for at man skal føle seg komfortabel med å dele av personlige erfaringer og tanker. Fordi prosjektets problemstilling krever at informantene er villige til å dele slike refleksjoner med oss, var det veldig viktig at vi la alt til rette for den riktige atmosfæren.

I dette studiet benyttet vi oss av et strategisk utvalg der vi satte spesifikke kriterier som informantene i utvalget måtte møte. Dette var for å best mulig kunne sikre at undersøkelsen skulle generere den dataen som er mest relevant for prosjektet. Det første kriteriet innebar at alle informantene måtte undervise i samfunnsfag på nåværende tidspunkt. Dette er sentralt da alle forskningsspørsmålene baserer seg på arbeid som samfunnsfaglærere gjør, både i og utenfor samfunnsfagundervisning. Vi så det som hemmende for forskningen å utelukke synspunkter og erfaringer fra lærere som underviser i samfunnsfag, uten formell utdanning i faget. Det er en realitet i norsk skole at flere lærere underviser i fag de ikke har formell

utdanning i, men tilstrekkelig pedagogisk utdanning. Derfor var det ikke en kvalifikasjon at informantene måtte ha samfunnsfaglig bakgrunn, men de måtte ha godkjent lærerutdanning.

Videre vurderte vi i hvilken grad hvilket trinn de underviste på var relevant. Etter samtale med veileder kom vi frem til at det var mest hensiktsmessig for forskningen at alle informantene underviste på ungdomsskolen. Undervisning på ungdomstrinnet synes å ha en spesielt relevant posisjon av flere grunner. Et kompetansemål fra LK20 viser til at elevene skal kunne håndtere meningsbrytning og diskusjoner etter 10. klasse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det betyr at lærerne i større grad må legge til rette for argumentasjon- og diskusjonsarbeid på ungdomsskolen enn på barneskolen og med meningsbrytning følger temaer som kan oppleves sensitive. Videre ser vi det også relevant å se til hvilken alder sterke meninger dannes, deles og muligens forsterkes. En rapport fra PST fra 2019 forteller at alderen for radikaliseringsstidspunkt blant høyreekstremister starter fra 15 år (Politets sikkerhetstjeneste, 2019), noe som kan vise til at det er spesielt i ungdomsskolealder at sensitive tema blir relevant.

For at utvalget skulle være så representativt som mulig på landsbasis var det viktig å finne informanter fra forskjellige geografiske områder. Gjennom eget nettverk hadde vi mulighet til å få tilgang til informanter fra en skole i Oslo sentrum. Dette gikk til ved bruk av snøballmetoden som utvelgingsmetode (Johannessen et al., 2016). Vi fikk da oversikt over samfunnsfaglærere som kunne være aktuelle for prosjektet og som vi dermed kontaktet. Alle de aktuelle kandidatene fra denne skolen ble kontaktet via mail. Totalt var vi i kontakt med syv lærer fra denne skolen hvor tre av dem samtykket til å være med i prosjektet.

For å skape den geografiske variasjonen vi ønsket i utvalget tok vi i bruk portvoktermetoden (Johannessen et al., 2016). Ved å bruke personer i eget nettverk fikk vi tilgang til skoleledere over hele Rogaland. Dette førte til at vi fikk tre samfunnsfaglærere fra tre forskjellige ungdomsskoler i Rogaland. Siste informant ble en tidligere praksislærer fra utkanten av Oslo. Utvalget bestod totalt av syv menn og én kvinne og undervisningserfaringen varierte fra seks måneder til 30 år. Med den geografiske representasjonen kunne vi undersøke om det lå variasjoner i lærernes erfaringer på bakgrunn av perspektiver fra by og bygd. Alle informantene mottok et infoskriv som beskrev prosjektet, hva det innebærer å være informant, deres rettigheter som informanter og et samtykkeskjema. Samtlige signerte på samtykkeskjemaet og deres bidrag kunne dermed brukes i forskningen.

Pseudonym	Skole	Intervju	Har undervist i faget i antall år:	Studiepoeng i faget:
Informant 1	Oslo sentrum	1	21	Natur/samf/miljø 30
Informant 2	Oslo sentrum	2	20	90
Informant 3	Oslo sentrum	1	0,5	60
Informant 4	Rogaland distrikt	2	7	180
Informant 5	Utkant Oslo	2	9	Geografi 60
Informant 6	Rogaland distrikt	1	30	0
Informant 7	Rogaland by	2	5	60
Informant 8	Rogaland distrikt	1	6	60

Tabell 1. Oversikt over skole, lærere og undervisningserfaring.

### 3.3 Innsamling av data

Utvalget bestod av informanter av et bredt geografisk mangfold og dermed ble det nødvendig å gjennomføre fokusgruppeintervjuene digitalt over Teams. Det var viktig for oss at hver gruppe var mest mulig variert og bestod av informanter med forskjellig erfaringsbakgrunn og fra forskjellige geografiske områder. Tabell 1 illustrerer utvalget fordelt på de to intervjugruppene. Dermed startet prosessen med at vi sendte ut mail til informantene med forespørsler om hvilke tidspunkter som passet for dem. Denne mailen inneholdt også informasjon om hva vi ønsket av deres deltakelse i intervjuet, at det skulle ta maks 60 minutter og selve intervjuguiden. Intervjuguiden ble sendt på forhånd slik at informantene ikke skulle føle seg tatt på sengen av spørsmålene. Ved å gi dem muligheten til å lese dem på forhånd fikk informantene muligheten til å forberede seg og gjøre seg noen tanker. Som tidligere nevnt ville vi unngå at informantene følte seg testet, og det var derfor viktig å være transparente om hele prosjektet (Tjora, 2021). Deretter satte vi sammen gruppene så variert som mulig, med fokus på at det skulle være et passende tidspunkt for alle og at gruppene skulle være så mangfoldige som mulig.

En måned i forkant av intervjuene gjennomførte vi en pilotering av fokusgruppeintervjuet. I likhet med de faktiske intervjuene ble denne gjennomført digitalt, og deltakerne var tre lærerstudenter. De fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd for muligheten til å forberede seg. Piloteringen ga oss mulighet til å teste alle de digitale hjelpemidlene vi var avhengige av, bruke intervjuguiden i praksis samt finne ut hvilke roller vi skulle ha i gjennomføringen av intervjuene. Dette var svært nyttig for å bli bedre kjent med det digitale programmet Teams og opptaksprogrammene vi skulle bruke. I etterkant av pilotintervjuet ba vi om tilbakemeldinger fra deltakerne om hvordan de opplevde spørsmålene og intervjusituasjonen. Videre reviderte vi intervjuguiden etter tilbakemeldinger om at noen spørsmål var for sammensatte og dermed vanskelige å svare på. Deltakerne uttrykte at de var svært fornøyde med muligheten til å gå gjennom spørsmålene på forhånd og at de fant det interessant å diskutere og reflektere i samspill med andre fagpersoner. De sa også at den digitale gjennomføringen gjorde det enkelt og lite tidkrevende å delta.

Når man iscenesetter et intervju, er de første par minuttene avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av intervjuet fordelte vi hvilke roller vi som forskere skulle innta. Én tok ansvar for strukturen i intervjuet. Hennes oppgave var å holde tiden, gi informasjonen som var nødvendig i starten og slutten av intervjuet og sørge for at alle temaene ble gjennomgått. Den andre skulle ha en mer deltakende rolle i selve dialogen. Hennes oppgave var å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet og forsøke å «grave dypere» i det informantene delte. Intervjuet startet med at alle deltakerne kom inn i Teams-samtalen. Deretter presenterte vi oss selv og prosjektet vårt. Videre gikk vi gjennom hvordan vi ønsket at intervjuet skulle foregå, at vi gjerne ville høre alt de hadde å dele og at vi var ute etter deres personlige erfaringer og refleksjoner som ikke hadde noen fasit. Deretter gjorde vi dem oppmerksom på rettighetene deres og hvordan vi ville behandle dataen som ble innsamlet her.

Intervjuene ble tatt opp ved bruk av Teams sin egen opptaksfunksjon etter godkjenning fra informantene. Dette sikret at opptakene aldri var lagret på våre datamaskiner, men på våre brukere i Teams som er sikret bak Oslomet og Office365 sin skyløsning, som krever tofaktorautentisering ved innlogging. Dette gjorde vi for å sikre informantenes opplysninger og ivareta deres anonymitet. Opptakene ble også kun lagret i 14 dager før de ble automatisk slettet. Ved å bruke lydopptak av intervjuet kunne vi som intervjuere konsentrere oss om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjorde at vi lettere kunne

naturlig ta del i samtalen om det var behov, følge den naturlige flyten og ikke oppfattes som distraherende med å ta notater.

### 3.3.1 Intervjuguide

Prosesen med innsamling av data startet ved at vi utformet en intervjuguide. En intervjuguide er en oversikt over spørsmålene man planlegger å stille informantene (Gleiss & Sæther, 2021). For å kunne skape en best mulig samtaledynamikk i intervjusituasjonene vurderte vi det som hensiktsmessig å ta i bruk en semistrukturert intervjuform. Gleiss & Sæther (2021) poengterer at det nesten alltid er mer å hente hos en informant enn kun svaret som gis på det spesifikke spørsmålet. Det er derfor viktig å ha mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål som ikke er planlagt. I et fokusgruppeintervju er dette ekstra viktig da informantenes interaksjon seg imellom kan bringe frem synspunkter og temaer som en ønsker å dykke dypere ned i. Samtidig kan dette også gjøre det mer utfordrende å holde seg på riktig vei. Derfor ble intervjuguiden formet hovedsakelig som et hjelpemiddel for å holde en viss struktur i intervjusituasjonen og som en hjelp til å huske hvilke temaer og spørsmål som var spesielt viktige at ble gjennomgått.

Da vi skrev spørsmålene til intervjuguiden jobbet vi ut fra problemstillingen vår for å finne hva vi ønsket at dataene skulle genere (Gleiss & Sæther, 2021). De kategoriene som sammen utgjorde intervjuguiden var lærernes refleksjoner rundt sensitive tema, lærerne praksis i håndteringen av situasjoner som omhandler sensitive tema og hvilken støtte lærerne opplevde at de hadde i håndtering av sensitiv tematikk. Innenfor hver kategori er spørsmål formulert for å produsere relevant data. Spørsmålene ble formulert med fokus på å fremme informantenes erfaringer, observasjoner og kunnskap. Derfor var det viktig å unngå formuleringer som kunne gi informantene inntrykk av at det finnes et objektivt fasitsvar eller gi en opplevelse av å bli testet. En slik opplevelse ville være veldig hemmende for datainnsamlingen da det kan føre til at informantene blir nølende til å svare i frykt for å svare «feil». Av samme årsak er intervjuguiden utformet med et hverdagslig språk. Dette er for å unngå å bruke fagbegreper informantene kanskje ikke er kjent med, og videre unngå at de kommer i forlegenhet. Enkelte av spørsmålene ble formulert som mulige samtalestartere. Vi ønsket å skape en atmosfære der informantene kunne være i dialog med hverandre og bygge videre på hverandres refleksjoner og erfaringer. På bakgrunn av dette var den semistrukturerte formen sentral da vi bygde opp intervjuguiden ettersom vi var klar over at det var mulig at man fikk svar på spørsmål 3 gjennom dialog som ble startet av spørsmål 1.

### 3.4 Bearbeidelse og analyse av datamaterialet

I denne delen av oppgaven går vi gjennom analyseprosessen for masteroppgaven. Hensikten med dette er at det skal være enklere for leseren og forstå hvordan vi har kommet frem til funnene som blir presentert i neste kapittel. Først vil vi redegjøre for transkriberingsprosessen, deretter analysen av datamaterialet

#### 3.4.1 Transkribering

Da vi hadde gjennomført intervjuene, var neste steg å transkribere lydopptakene fra muntlig til skriftlig form. Dette er første steg i arbeidet med å analysere innsamlet data (Cohen et al., 2018). Ved at materialet struktureres i tekstform blir det mer oversiktlig og bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne struktureringen er starten på en analyse. I utgangspunktet forsøkte vi å bruke et transkriberingsverktøy som digitalt skulle overføre lydopptakene til tekst. På grunn av det muntlige språket til informantene, dialektene og informantenes samspill seg imellom funket dette ikke optimalt. Transkripsjonene gjort av transkriberingsverktøyet samsvarte i liten grad med det som faktisk ble sagt i opptakene så vi valgte derfor å transkribere opptakene selv. Vi fordelte det arbeidet mellom oss ved å transkribere ett intervju hver. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at når intervjuerne transkriberer sine egne intervjuer vil de lære mye om sin egen intervjustil. I løpet av transkripsjonen vil de også gjøre seg tanker om de forskjellige aspektene ved intervjusituasjonen og dermed har meningsanalysen av det som ble sagt allerede startet. Med dette menes det at man allerede i transkriberingsfasen starter arbeidet med å utpeke seg viktige elementer som kommer frem av intervjuene.

Før vi startet å transkribere la vi til grunne felles retningslinjer for hvordan transkriberingen skulle foregå. Det første var at vi skulle sitte sammen når vi transkriberte. Dette var for å kunne bruke hverandre i arbeidet, og sammen komme til enighet om hva som skulle skrives ned, og om det var eventuelle usikkerheter rundt det som ble sagt. Ved å transkribere selv ble vi veldig godt kjent med intervjuene og innholdet i dem. Dette var en fordel i det videre arbeidet med dataene. Videre ga vi alle lærerne pseudonymer som Lærer 1 til 8. Deretter valgte vi å se bort ifra småord og digresjoner som «eh» og «hm». Det samme gjaldt for avbrytelser, pauser og dialekter og vi valgte å sette komma og punktum der vi så det som hensiktsmessig. Dette var valg vi tok for å gjøre transkripsjonene mer leservennlige og egnet

for dataanalyse i lys av problemstillingen. Fordi vi ikke var ute etter en språklig analyse, men en innholdsanalyse basert på lærernes meninger og erfaringer, var dette valg vi fant hensiktsmessige for transkriberingen.

Gleiss and Sæther (2021) understreker at hvis den transkriberte teksten ligger tett opptil informantens muntlige språk er det fare for at informanten kan fremstå som lite velartikulert og i verste fall uintelligent i transkripsjonen (Gleiss & Sæther, 2021). Det kommer av at det er tydelige forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk som gjør at det som oppfattes som et velformulert svar i et intervju kan virke usammenhengende skriftlig. Dette er tiltak som også kan være viktig med tanke på anonymiseringen av informantene. Formuleringer og dialekter kan gjøre informantene gjenkjennelige. Fordi vi hadde flere informanter med særegne dialekter som kunne knyttes til området arbeidsplassen deres lå i, tok vi aktivt hensyn til dette i transkriberingen for å sikre informantenes anonymitet.

#### 3.4.2 Analyse av datamaterialet

Neste steg i forskningsarbeidet var å beskrive og presentere dataene og videre analysere og kode (Cohen et al., 2018). For dette tok vi i bruk deskriptiv analyse. Deskriptiv analyse foregår etter at datamaterialet er transkribert til skriftlig form og innebærer at man kategoriserer dataene for å kunne bruke det til å belyse forskningsspørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2011). Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling kom vi frem til kategoriene *praksis og håndtering*. Deretter tok vi i bruk *refleksjon rundt egen praksis, forankring i læreplanen, støtte, praksiser, sensitive tema* og *geografiske forskjeller* som kodene. Disse kodene gir oss et innblikk i lærernes erfaringer på forskjellige måter. Ved å se på hvordan de reflekterer rundt egen praksis har vi fått et innblikk i hvordan de vurderer og tenker rundt egen håndtering av relevante situasjoner. Forankring i læreplanen viser til deres begrunnelser av hvorfor de tenker og handler som de gjør. Sensitive tema var en kode for å få frem alle temaer informantene beskrev som sensitive, og ga oss dermed et innblikk i hvordan informantene forstod begrepet. Koden *støtte* viser til informantenes behov for eller bruk av forskjellige instanser, personer, kurs, utdanning i deres arbeid med sensitive tema. *Praksiser* viser til erfaringer eller historier fra undervisning de forteller om som kan gi et innblikk i deres strategier i møte med sensitive tema. *Geografiske forskjeller* ble viktig for å kunne markere data som viste til at skolens geografiske plassering og sosioøkonomiske status på elevgruppen ble nevnt som en faktor med innvirkning av informantene selv.

Da vi kodet datamaterialet, tok vi for oss hver vår transkripsjon av det samme intervjuet og jobbet oss først individuelt gjennom teksten med hensikt å kode. Vi kodet ved å bruke spesifikk fargemarkering for spesifikke koder. Her var vi også på jakt etter elementer som var frekvente. Da vi begge hadde jobbet oss gjennom og kodet hele transkripsjonen, gikk vi gjennom transkripsjonen i fellesskap og diskuterte og forklarte for hverandre hvorfor vi hadde kodet slik. På denne måten opplevde vi at vi fikk en svært grundig gjennomgang av datamaterialet vårt, og vi var nødt til å reflektere og begrunne for hverandre hvorfor vi hadde kodet dataene slik. Dette førte til at vi fikk god innsikt i dataene våre og opparbeidet oss en felles forståelse av datamaterialet vårt. Neste steg i prosessen var å strukturere dataene ytterligere. Ved å systematisere kodene i de forskjellige kategoriene fikk vi en bedre oversikt over dataen vi arbeidet med (Postholm & Jacobsen, 2011). På bakgrunn av kodingen samlet vi dataen i de forskjellige kategoriene med utdrag fra transkripsjonen som eksempler. Deretter tok vi for oss en og en kategori og så etter data som var frekvente. Disse dataene satte vi opp mot teori og oppgavens forskningsspørsmål for å vurdere relevansen. Hvis de ble vurdert som hensiktsmessige sammenfattet vi det til ett funn og tok i bruk sitater fra transkripsjonene til å underbygge det.

Ved å bearbeide dataene på denne måten fikk vi en ny innsikt i forskningen (Cohen et al., 2018). Dataene ble utforsket gjennom organisering og ved hjelp av kategorier forsøker man å finne mening og nøkkelelementer som er relevante for oppgaven. Ved å kategorisere kodene i overordnede kategorier kombinerer man dem på nye måter som kan være meningssskapende for forskningen. Selv om man skal plukke dataene fra hverandre er det viktig å holde fast ved datainnsamlingens kontekst for å ikke svekke undersøkelsens reliabilitet og validitet.

### 3.5 Metodiske refleksjoner

Reliabilitet, validitet og generaliseringsmulighet er sentrale kriterier i kvalitativ forskning for forskningens kvalitet. I det følgende delkapittelet diskuterer vi studiens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger. Vi vil redegjøre for valgene tatt underveis i studien og hva vi kunne gjort bedre for å styrke oppgavens kvalitet.

#### 3.5.1 Validitet, reliabilitet og generaliseringsmulighet

Validitet handler om hvor godt de ulike delene av forskningsprosjektet henger sammen og kan defineres som kvaliteten på datamaterialet og forskernes fortolkninger og konklusjoner



(Gleiss & Sæther, 2021). Validiteten i kvalitativ forskning kan kokes ned til om datainnsamlingen faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene man ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer å vurdere i hvilken grad metoden og utvalget er egnet for å svare på problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021). Vi ser det relevant å påpeke at læringskurven til forskeren må tas med i betraktning av validiteten til prosjektet, da dette er vårt første forskningsprosjekt av betydelig størrelse.

Den største og viktigste validitetstrusselen i vår forskning vurderer vi å være metodevalget. Oppgavens problemstilling ser etter innsikt i både læreres refleksjoner og praksis. Ved å ta i bruk både observasjon og intervju som datainnsamlingsmetode hadde man styrket forskningens validitet fordi man gjennom observasjon får direkte tilgang til praksis uten informanten som mellomledd. Når man observerer, fokuserer man først og fremst på handlinger (Postholm & Jacobsen, 2011). I lys av vår problemstilling ville dette vært en god metode å bruke for å få innsikt i lærernes praksis. Ved å kun bruke kvalitativt forskningsintervju får vi bare tilgang til lærernes praksis gjennom deres egne fortellinger og refleksjoner. Det er heller ikke mulig for oss å kontrollere om det lærerne velger å fortelle om sin praksis, stemmer overens med deres faktiske praksis eller om de forsøker å gi det de tror er “riktige” svar. På bakgrunn av dette kan forskningen kun si noe om hvordan lærerne reflekter rundt egen praksis, men ingenting om deres faktiske praksis. Likevel må ikke dette bety at informantene er uærlige i sine svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om informantens svar ikke nødvendigvis reflekterer de faktiske forholdene, reflekterer uttalelsene en sannhet om hvordan de opplever seg selv. Dette vurderer vi som å ha en verdi i seg selv å få innsikt i.

Kvale og Brinkmann (2015) viser at formuleringen av spørsmålene som blir stilt i en intervjusituasjon er viktig å merke seg når det kommer til validitet i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålsformulering kan være med på å bestemme innholdet i svaret og videre utfallet av forskningen. Spørsmål som baserer seg på å finne ut av informantenes opplevelse av noe kan styrke validiteten fordi det ikke ber om en sannhet utenfor informantens eget perspektiv. Da vi utformet intervjuguiden vår la vi et sterkt fokus på å formulere spørsmål som hovedsakelig spurte om informantenes egne refleksjoner og opplevelser. Det var viktig å unngå ledende spørsmål da dette kan påvirke informantenes svar. Likevel kan enkelte ledende spørsmål brukes til å hente frem informasjon man mistenker at informantene holder igjen. Med dette i tankene var opptak av intervjuene et nyttig hjelpemiddel, da de ga oss mulighet til å se tilbake på intervjuene og få et inntrykk av hvordan

både spørsmålsformuleringen og de mellommenneskelige relasjonene påvirket informantenes svar. En erfaring vi gjorde oss her var hvordan den informanten som tok ordet helt først for å svare på det første spørsmålet, hadde en mulig påvirkning på hvordan de andre deltakerne svarte på det første spørsmålet. Derfor må det tas i betraktning at det er mulig man hadde fått andre svar om informantene kun måtte svare til forskerne, og ikke til tre andre informanter. Den første som tok ordet så ut til å lede inngangen i samtalen og sette en standard hvor resten sa seg «enige». Om dette var tilfellet, kan det ha hatt påvirkning på studiens validitet, og man kan stille spørsmål til om svarene hadde vært annerledes om gruppene ble satt sammen på en annen måte.

Man må også ta forbehold om at lærerne kan ha hatt forskjellige tolkninger av begreper, som for eksempel *sensitive tema*, og det er vanskelig å fastslå at alle har samme forståelse for begrepene og spørsmålene. Vi har forsøkt å redusere denne usikkerheten på flere måter. Blant annet ved å sende ut intervjuguide i forkant, fikk informantene mulighet til å sette seg inn i temaet og gjøre seg noen selvstendige tanker i forveien. Informantene fikk også tilbud om sitatsjekk, som kan eliminere eventuelle misforståelser eller feil. Ettersom vi hadde et semistrukturert intervju, hadde vi også mulighet til å be informantene utdype hva de mente, mens vi var i situasjonen.

I etterkant har vi reflektert over at vi, som forskere i gjennomføringen av undersøkelsen, kunne være enda flinkere til å stille spørsmålene på en enklere og mer konkret måte. Dette er på bakgrunn av hvordan vi selv hørte tilbake på opptak av intervjuene. Her hørte vi at vi noen ganger brukte lang tid før vi kom til poenget i spørsmålene. Informantene selv ga ikke uttrykk for å ha misforstått spørsmål eller at noe var utydelig, men vi kan ikke utelukke at det kan ha påvirket informantenes evne til å svare.

Reliabilitet handler om i hvilken grad forskingen som er gjennomført er pålitelig (Postholm & Jacobsen, 2011). Pålitelighet i denne sammenhengen dreier seg om forskeren har vært nøyaktig i forbindelse med undersøkelsen. Det betyr at det ikke skal være slurv eller blitt brukt snarveier i datainnsamlingen, analysen eller fremstilling av funn. For å styrke reliabiliteten i vår undersøkelse måtte vi ha gjennomført et betydelig større antall fokusgruppeintervjuer med et enda større mangfold av informanter i form av kjønn og geografiske faktorer. Dette ville gitt et større grunnlag for generalisering. Dessverre var ikke dette mulig for et prosjekt av denne størrelsen og med det tidsperspektivet vi hadde. På

bakgrunn av de metodiske valgene vi har tatt i form av undersøkelsens metode, størrelse og omfang har vi ikke grunnlag for å generalisere våre resultater utover det spesifikke utvalget som deltok i undersøkelsen. Utover det har vi gjort vårt beste for å redegjøre så grundig som mulig for planleggingen, gjennomføringen og analysearbeidet av undersøkelsen for at den skal kunne si så mye som mulig om vårt spesifikke utvalg. Vi har redegjort for utvalgsriterier, hensikten med studien og hvordan datamaterialet er samlet inn, bearbeidet og analysert og etterstrebet å presentere gjennomføringen av vår undersøkelse på en så transparent måte som mulig.

## 4 Resultater

I det følgende kapittelet vil vi presentere resultater fra vårt datamateriale. Vi vil vise til sitater fra våre informanter som vi ser relevante for å besvare vår problemstilling. Etersom problemstilling vi arbeider utfra er todelt, har vi valgt å kategorisere våre funn inn i to hovedfunn. Det første funnet tar for seg lærernes *erfaringer* og vårt andre funn tar for seg hvilke *strategier* de tar de bruk. Vi vil derfor hente frem vår problemstilling:

*Hvordan erfarer lærere sensitive tema i samfunnsfagundervisning og hvilke strategier tar de i bruk i håndtering av dette?*

### 4.1 Sensitive tema i klasserommet er krevende

Vårt første funn besvarer første del av problemstillingen. Her er ønsket å få innsikt i lærernes erfaringer. Først og fremst ytrer lærerne at sensitive temaer i klasserommet er utfordrende. Det er et hovedfunn ettersom det er gjennomgående i vår data. I dette delkapittelet vil vi vise til vårt datamateriale i form av direkte sitater og gjengivelse av sitater fra informantene. Vi har delt funnet inn i underkategorier, basert på ulike tendenser som har kommet frem i vårt datamateriale, hvor alle understreker hovedfunnet: at sensitive temaer er utfordrende. Dette kommer ulikt til uttrykk blant lærerne. Hvilke temaer lærerne opplever som sensitive varierer til en viss grad, utenom et tema som går igjen, nemlig det nye internettfenomenet Andrew Tate. Den siste underkategorien baserer seg på data som viser at lærerne i vårt utvalg opplevde sensitive tema i klasserommet som mer sensitivt i starten av yrket.

#### 4.1.1 Sensitiv tematikk varierer

Flere av informantene pekte spesifikt på temaene religion, identitet og krig og konflikt som utfordrende temaer. Informantene spilte videre på hverandre og delte erfaringer når det kom til å ta ekstra hensyn i tema som kunne være såre for enkelte elever. En av informantene, som jobber på en skole i Oslo, fortalte om hvordan 22.juli kunne være et sårt og nært tema da det var litt nærmere i tid, og at det var hensyn hen måtte ta. I dag er det andre temaer læreren tar stilling til at kan være sensitive, ut ifra hvordan hen opplever elevers bakgrunner.

*“En annen ting jeg også har bitt meg merke i er at jeg nå også har flyktninger fra Syria i klassen min som har flyktet via båtveien, hele veien gjennom hele Europa og endt opp i Norge. Det skaper en slags ekstra dimensjon når man diskuterer ulike saker både innenfor flyktningpolitikk og utviklingen i Europa” -Informant 2*

Andre informanter opplever også å ha elever med bakgrunn fra konfliktområder, og omtaler det som vanskelig å styre diskusjoner om akkurat disse temaene:

*“Det hender jeg har elever i klassen som kommer fra ulike konfliktområder i verden. Hvis vi snakker om Midtøsten kan jeg synes at det er krevende hvis det sitter et par elever i klasserommet som er jøder for eksempel, å balansere da hvordan man diskuterer Israel og Palestina. Jeg har også hatt elever fra Serbia og Bosnia og da diskutere krigen i Jugoslavia” - Informant 1*

Informant 1 forteller videre at hen opplever det som “litt lettere” å undervise om krigen mellom Russland og Ukraina, ettersom hen ikke har elever fra nevnte området. Informant 8 legger da til:

*“Det som Informant 1 sier der med Russland og Ukraina så kom jeg inn i en klasse som ikke hadde hatt noe om det, så jeg forklarte litt rundt krigen til elevene. Da får jeg beskjed i etterkant at det er en elev i klassen med russiske foreldre og da blir redd for at «Oi, blir de nå såra eller lei seg?». Alle sånne litt sensitive tema syns jeg kan være litt vanskelige” – Informant 8*

Informant 5 viser også til krig og konflikt som et sensitivt tema. Det hen beskriver som muligens den mest opphetede diskusjonen hen har opplevd i et klasserom omhandlet

Seksdagerskrigen. Diskusjonen oppstod mellom to elever som fordypet seg i to ulike perspektiv på krigen. En av elevene var også jødisk. Informanten beskriver det som noe ekstremt delikat å balansere drøftingen av to perspektiver i slike sammenhenger, til tross for noen års erfaring. På oppfølgingsspørsmål om det noen gang har “gått galt” forteller Informant 5:

*“Eh.. ja har tråkket i salaten mange ganger. Det er sånn småpirk, sånn som hvis vi går tilbake til det med identitet igjen, så var det en gang jeg skrev «han» i et case-eksempel. Da fikk jeg spørsmål om hvorfor jeg ikke skrev hun eller hen. En var ordentlig sur på meg. Jeg hadde jo ikke lagt noe i det selv, men det var en av elevene som hadde da tilknytting til ehm.. pride-bevegelsen. Ja, pride og sånn der. Vet ikke om pride-bevegelsen var riktig å si der, men dere skjønner hva jeg mener” -Informant 5*

En av informantene jobber på en skole hvor læreren opplever at det er stor kulturell variasjon. Hen opplever at det er utfordrende å ha om temaet kjønn og identitet, da hen erfarer at det ofte kan føre til diskusjon basert på religiøse perspektiver. I klassen til denne læreren er det også elever med ulik legning og kjønnsidentitet. Hen ser på det som en utfordring å ivareta alle elevene i undervisning i temaer hvor legning og religion kan føre til meningsbrytning.

*«... Jobber på en skole hvor det er ulike bakgrunner, spesielt med ulike religioner som kicker veldig inn. Hvis noen er trans eller identifiserer seg som et annet kjønn så kan vi få ganske til tider ampre diskusjoner, gjerne fra det muslimske miljøet og med de som e åpenlyst homofile eller identifiserer seg som et annet kjønn». -Informant 7*

I likhet med Informant 7, forteller Informant 5 at hen også har erfart liknende utfordringer når de har hatt om identitet.

*“\*\*\*\*\* er et sted hvor elever har ulik kulturell bakgrunn. Det kan være utfordrende å ha om ulike legninger, identiteter og få elevene til å få en ok undervisning. De sitter med mye fra religionsperspektiv som påvirker deres identitet. Vi har mange muslimer på skolen og jeg har undervist elever med alle de fem store verdensreligionene. Det er ofte med de muslimske elevene det blir mer kontroversielt. Det bryter med deres historie og teologi. Det er vanskelig å ta opp i klasserommet. Jeg har for eksempel en elev som er homofil og en elev som identifiserer seg som et annet kjønn enn den er født i, eller født med.” - Informant 5*

Det samme gjelder for Informant 6. Informanten nevner spesielt tilfeller med enkeltelever som har diagnoser hvor hen opplever at spontane utspill lettere kan forekomme. Hen forteller at noen av disse elevene har kommet med rasistiske utsagn. Hen nevner også at andre elever kan komme med ekstreme ytringer til tider, men at hen opplever de fleste som useriøse:

*“Hvis det er langt over grensen så må jeg jo snakke med de etterpå og i de verste tilfeller så har jeg og måtte kontakte foreldre. Ved grove rasistiske ting, for eksempel, og de fremdeles står for det. Jeg er og på en bygdeskole der Fremskrittspartiet vinner nesten alle valg. Enten det, eller så er de veldig religiøse, så det kan komme veldig sterke utsagn som de trolig har fått hjemmefra”.*

- informant 6

Den nyutdannede Informant 3 forteller at det er fint å høre andres erfaringer om hvilke temaer de oppfatter som sensitive. *«De temaene som dere har trukket frem her er temaer som jeg allerede har flagget meg som utfordrende. Men noe mer enn det vet jeg ikke for jeg har kun vært gjennom noen revolusjoner og slikt som ikke er så voldsomt utfordrende å undervise i sånn sett»* -Informant 3.

I dette delfunnet viser vårt datamateriale at alle lærerne i vårt utvalg forteller at sensitive temaer er krevende å undervise i. Men hvilken tematikk lærerne opplever som krevende, varierer i noen grad.

#### 4.1.2 Andrew Tate – tema i alle intervjuer

Et tema som blir belyst i begge gruppesamtalene er Andrew Tate. Fire av informantene opplever at det *ofte* blir diskusjoner om han i klasserommet og i samfunnsfagundervisningen. Tre av disse informantene ser en økning av tilhengere av Tate blant elevgruppen sin.

*“Du har veldig motsetninger, spesielt mellom jentene og guttene og i tillegg til religionene som trår inn oppi dette, som kan være vrient å manøvrere og argumentere imot Andrew Tate....Så det synes jeg er vrient for tiden. De drar frem Andrew Tate i alle fag for tiden. Det er en ganske stor fanbase på den skolen jeg jobber på, så det har blitt merkbart mer snakk om han nå enn det var for bare et par måneder siden. Det trapper opp ... Så det tar vi veldig ofte frem i samfunnsfagtimer ... Vi sporer fort av og inn på det.”* -Informant 7

En annen informant viser til Andrew Tate som et eksempel på at hen synes sensitive tema i klasserommet er mer spennende enn det er utfordrende.

*“Man finner alltid en måte å diskutere det på. Hvor langt går egentlig ytringsfriheten, hva skal de få lov til å si og hva skal de ikke få lov til å si? Andrew Tate for eksempel, er jo den nye helten til mange ... Det kommer ganske mange krasse kommentarer. Det kan være litt sensitivt det og”* -Informant 8

Videre forteller denne informanten om en elev i klassen som er «overbevist om at alt han sier er hellig og han får ganske mye problemer med jentene i klassen som er veldig mot dette» - Informant 8. Videre forteller informanten at hen ser an situasjonen, og noen ganger tar diskusjonen høyt i klasserom og andre ganger alene med eleven. Likevel understreker informanten viktigheten av å ta diskusjonen.

En annen informant på samme gruppe spiller videre på det Informant 8 sa: *“Ja altså, det var jo gøy at Andrew Tate ble nevnt her i stad for han har jo blitt ganske så idolet til mange av guttene, så det har vært litt utfordrende. Ja.. Hvordan man skal få de til å, ja.. at det som blir fremstilt på sosiale medier kanskje ikke er helt riktig. At det er flere sider av denne saken her og ting han faktisk sier, hva det betyr. Men som Informant 8 også sier, vi må la de også få si sin mening og hvor langt går den ytringsfriheten?”* - Informant 3

*«Ja, jeg tenker bare mulighet jeg, og dra frem ytringsfrihet og respektere andre sine meninger og at du kan godt mene noe, men du må begrunne det og selvsagt må holde deg innenfor rimelighetens grenser og Norges lover, holdt jeg på å si. Så der er jo en vinkling du kan ta på det om noen har ekstreme meninger»* -Informant 6

Her er det tydelig at Andrew Tate har bydd på ny tematikk som er utfordrende for lærerne å diskutere i klasserommet. I sitatene over kunne vi se at hos to av lærerne brukes muligheten til å løfte diskusjonen til å omhandle ytringsfrihet. En annen informant legger vekt på at hen sitt mål er å få elevene til å bli kildekritiske til informasjonen de leser om Tate.

*«Jeg vet jo at Tate har sagt dette med kvinner og de kommentarene, også spør jeg jo «hva syns dere om det?», altså spør dem om disse utsagnene med kritiske spørsmål. Og så sier jeg*

*«men da klarer dere å skille mellom det han sier som er bra og det som er dårlig?» og da sier de «å jo jo jo jo», «men det er bra» sier jeg.»-Informant 8*

Informant 8 legger også til at hen prøver å møte elevene med logikk i argumenter mot konspirasjoner:

*«...Som da han ble fengslet i Romania, da sa de at det var konspirasjon, men da sa jeg «men tror du helt virkelig at Andrew Tate, en helt vanlig mann, tror du at de i FBI og CIA, at det er noen som sitter der nedi Romania og planlegger for å “frame” han? Tror du ikke at de har viktigere ting å holde på med?». Sånn prøver jeg å sette det opp og så blir de sånn «jo jo jo», sant. Ta de gode tingene og luk vekk de dårlig og da kommer det responser som «åh jo jo ja ja». Så ikke være redd for å ta samtalen, men ta det seriøst og diskutere med dem». -*

Informant 8

Informantene forteller at de synes det er viktig å ta samtalen rundt dette temaet ettersom det opptar elevene. Informant 7 forteller at hen også prøver å få elevene til å endre tankegang:

*“Jeg prøver helst ikke å styre unna det (samtaler om Andrew Tate). For det er noe som opptar de og det er noe de trenger å lufte og snakke om. Jeg kjenner noen ganger selv at jeg nesten blir trigget av enkelt ting de sier. Men da er det prøve å være den nøytrale part, høre på dem, men grave i retninger for å prøve å få de til å forstå hva de faktisk er tilhengere av og hva de faktisk er enige i og sånn ting. Det er mye som oppstår ut av det blå, men jeg prøver å dirigere samtalen eller diskusjonen i en retning sånn at de forhåpentligvis blir litt kritiske til det han sier. Prøver å få de inn på kritisk tankespor ... Jeg håper å dra de vekk fra den samtalen, det er noen ok ting men det er mye, ja, ganske ekstreme tanker og retninger innenfor det miljøet” - Informant 7*

Det er kun én av våre åtte informanter som forteller at de ikke har hatt Andrew Tate oppe til diskusjon i undervisning, men hen har likevel hørt elevene diskutere på egenhånd.

*«Jeg har ikke hatt Andrew Tate oppe til offentlig debatt i mine timer enda. Jeg har tiende trinn nå og de fleiper jo og snakker jo om han, men der er det akkurat som om de himler litt med øynene. Jeg har tenkt på om jeg burde ta tyren ved hornene og ta det som et tema. Det har bare ikke passet sånn praktisk» - Informant 1*



Alle informantene i vårt datamateriale har opplevd at Andrew Tate diskuteres i klasserommet. Hvordan de møter tematikken varierer. Tre av informantene sier eksplisitt at de ser en økning av elever som er tilhengere av Tate. Det er en enighet blant informantene om at diskusjon av temaet er viktig, men flere beskriver det som vanskelig å sette grenser i den gjeldende tematikken.

#### 4.1.3 Mer utfordrende i starten av yrket

Et annet funn som kommer frem fra datamaterialet, er at alle informantene unngår eller unngikk sensitiv tematikk i undervisningen i starten av yrket. De informantene som har flere års erfaring i yrket, legger vekt på at det er erfaringen som gjør at de mener de håndterer ubehagelig tematikk bedre i dag. Som svar på spørsmål om det er noen temaer som de synes er spesielt utfordrende, forteller Informant 1:

*“Egentlig synes jeg alle er like enkle. I hvert fall i første omgang. Kjenner ikke på noen temaer som er spesielt vanskelige, spesielt nå som jeg har en del erfaring og har vært gjennom noen kull” -Informant 1*

I samme gruppeintervju svarer Informant 6 på samme spørsmål:

*“Jeg har undervist i samfunnsfag i 30 år og da er det ikke så mye som blir utfordrende lenger” - Informant 6*

Hen legger til at hen tidligere i arbeidslivet styrte mer unna ubehagelige situasjoner i klasserommet:

*“Jeg er nå på min ellefte klasse da, så tenker jeg i starten var det veldig lett å bare gå videre og si “Vi snakker ikke så mye om det” om du hører noen si noe. Nå i det siste så har jeg blitt bedre med erfaring til å stille oppfølgingsspørsmål” -Informant 6*

På spørsmål om hvordan lærernes håndtering av meningsbryting i klasserommet har utviklet seg, svarer Informant 7:

*“Jeg tror kanskje at da jeg var helt nyutdannet så prøvde jeg kanskje å unngå for heftige diskusjoner for jeg var redd det skulle oppstå krangling og uenighet.. Jeg synes det var ubehagelig, var redd for at det skulle ta av” -Informant 7*

Informant 2 legger til:

*“Ja, jeg kan slenge meg litt på Informant 7 at med årene så har jeg blitt mye flinkere til å stoppe opp og ta situasjoner og temaer. Ehm, ikke nødvendigvis at jeg må i mål med det jeg hadde som plan for timen, men ta tak i det elevene er interessert i. Det dukker opp ting jeg ikke har tenkt på som de har sett på nyhetene, Tiktok eller Youtube. Da får jeg heller sette ting litt til side og diskutere og snakke litt med dem. I starten var jeg litt mer sånn «pensum er viktig, vi må komme oss videre» og sånn” -Informant 2*

En annen informant peker på informasjonstilgang som en faktor for mer diskusjon i klasserommet, som hen opplever har blitt vanskeligere og mer uforutsigbart:

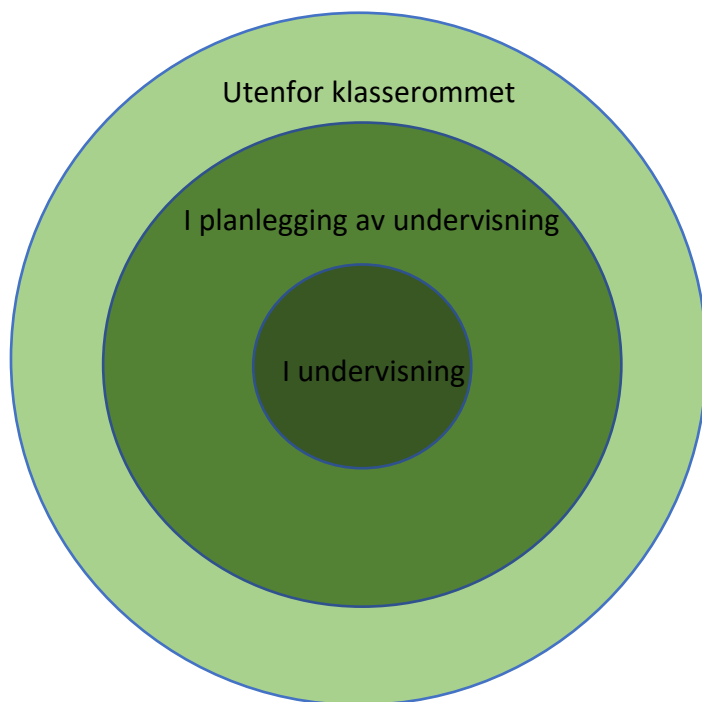
*“Jeg bare tenkte at i forhold til da jeg startet som lærer for 25 år siden var det mye mindre tilgang på info og kilder så du kunne på en måte forutse litt mer hvor diskusjonen kom til å gå og hvor problemer kunne oppstå. Så litt enklere for meg å kunne håndtere da syns jeg, men på en annen side så syns jeg at jeg har blitt flinkere til å se diskusjoner som en læringsmulighet enn jeg var før. Så det gjør ikke noe at det er mer kaos i kildetilfang og at det er alle mulige sosiale medier og alle mulige kilder nå for nå har jeg kanskje litt mere trygghet i det å stå i en litt sånn uoversiktlige situasjoner og prøve å håndtere det og lære de opp til å være kritiske da. Så ja på den ene siden var det mer oversiktlig før, men på den andre siden så bruker jeg diskusjoner mer som en læringsmulighet nå da, kan du si.” -Informant 1*

Den eneste av informantene i utvalget som er nyutdannet forteller at hen, etter å ha blitt bedre kjent med elevene sine, har lært seg å forutse det hen vurderer som for heftige diskusjoner. Dette ønsker hen å unngå, i frykt for ekstreme utsagn fra elevene.

*“Ja, for min del så er det kanskje det at jeg bare har blitt kanskje litt bedre på å skjønne at nå, nå er det noe som kommer frem her, og unngår det kanskje før vi eventuelt kommer dit til at de ordentlige ekstreme tingene kommer”- Informant 3*

## 4.2 Strategier

Vårt andre funn tar for seg andre del av oppgavens problemstilling: *lærernes håndtering av sensitive tema i klasserommet*. Her ser vi på hvordan lærerens strategier kommer til syne i datamaterialet. Strukturen i dette delkapittelet er delt opp i tre kategorier, ettersom dataene produsert i vår undersøkelse viser at lærerne i vårt utvalg har opparbeidet seg strategier for håndtering av sensitive temaer på tre forskjellige nivåer. Det første nivået handler om hvordan lærerne posisjonerer seg i klasserommet, og hvilken rolle de selv inntar i undervisning om sensitive tema. Nivåene kan sees i form av en spiral, illustrert i figuren nedenfor, hvor nivå 1 er innerst i spiralen, og viser til hvilke strategier vi finner inne i klasserommet i selve undervisningssituasjonen. Nivå 2 tar et steg ut fra klasserommet og ser på hvilke strategier som blir beskrevet i form av forarbeid og planlegging før undervisning. Det siste, eller ytterste nivået ser på lærernes håndtering utenfor klasserommet og hvordan lærerne tilegner seg strategier gjennom eksterne ressurser.



Figur 2: Læreres strategier på tre nivåer

Videre vil vi gå nærmere inn på de ulike nivåene og vise til våre data som underbygger dette funnet.

#### 4.2.1 Nivå 1: Ulike lærerroller

Vi definerer dette funnet som nivå 1 da det handler om lærerens person og rolle i klasserommet. Datamaterialet viser at lærerne vi har snakket med inntar forskjellige roller når de underviser i sensitive tema. Informantene i vårt utvalg kommer fra et spekter av forskjellige skoler i Oslo, Viken og Rogaland. Lærerne som arbeider på skoler i distriktet i Rogaland, formidler en annen opplevelse av å navigere diskusjoner gjennom de samme ytterpunktene og mangfoldet av meninger som lærerne på skolen i Oslo og utkanten av Oslo beskriver. Informant 4, som jobber på en skole i distriktet i Rogaland, beskriver det slik:

*“Her er ikke mangfoldet så stort som det er i Oslo. Det bærer preg på diskusjonene våre, så jeg kunne ønske vi hadde mer diskusjon i klassen, hvor det var ulike innspill fra ulike hold. Det er lite diskusjoner, ofte ikke før 10.trinn at vi får ulike meninger frem. Mange er oppdratt på lik måte og har, ja, mye av det samme. Både verdier, hvor de er oppvokst, hvordan de ser på ting. Der misunner jeg litt dere som jobber på større skoler eller der det er mer mangfold og mer diskusjoner.” -Informant 4*

På den andre siden påpeker læreren som jobber på en skole i Viken på utfordringene det bringer med seg å ha, det hen opplever som, et mangfoldig klasserom. Her beskriver hen tanker hen har i forberedelser av å ha om tema identitet og kjønn, med flere religiøse elever i klassen.

*“Det er vanskelig å stå i det og finne den lille brua å gå på i midten. Å finne ut hva vi er enige i. Finne ut hvordan alle kan bli respektert her på en grei måte. Jeg har ikke fått noen reaksjoner på det enda, men det er jo sånn at jeg kjenner at jeg kvier meg til det. Jeg forbereder meg som en helt” - Informant 5*

Senere i gruppeintervjuet gjentar læreren fokuset hen har på en felles enighet i klasserommet. Det kommer frem når hen viser til krig og konflikt som utfordrende tema i klasserommet.

*“Man prøver å finne den broen i midten og prøver å finne noen fellesnevnerne. Men du sitter ekstremt vanskelig i det. Sier man noe feil der så har man tråkket i salaten, føler jeg. Selv har jeg jobba 6 år med samfunnsfag, så kjenner jeg fortsatt på den balansen” -Informant 5*

Informant 5 legger altså vekt på at alle skal føle seg respektert i klasserommet. Hen forteller også om hvordan hen legger opp undervisning i temaer som kan være sensitive eller skape uenigheter:

*“Jeg prøver å styre informasjonen, at det er jeg som styrer liksom den begynnende basen. At de får en nøytral start, at de ikke setter seg i kors med en gang. At folk forstår hvor folk kommer fra og hva som ligger bak ulike meninger og perspektiver. Jeg prøver å være nøytral, at elevene opplever at jeg er det. Så ja, jeg styrer informasjonen i starten så kan eleven selv fordype seg, enten alene eller i grupper”* -Informant 5

En annen informant formidler, i likhet med Informant 5, også et ønske om å oppnå felles enigheter i elevgruppen:

*“Såne temaer der det er veldig nært, og elevene kanskje har fått presentert sannheter hjemmefra. Det syns jeg kan være vanskelig. Da kjenner jeg at det kan være lett å bli sånn omtrentlig og litt sånn “Dere, kan vi ikke bare alle være glade i hverandre og være venner”* - Informant 1

#### 4.2.2 Nivå 2: Risiko og beredskap

Vi definerer dette som nivå 2 da det handler om forarbeidet lærerne gjør i planlegging av undervisning der sensitive tema er på planen eller kan oppstå. I begge gruppeintervjuene ser vi en tendens, hvor informantene ofte understreker hvilke konsekvenser elevenes deltakelse i klassediskusjoner og meningsutveksling kan gi. Informant 5 beskriver frykt for den sosiale posisjonen til elever i klassen slik:

*“Jeg legger ikke så mye opp til debatter, skal jeg være helt ærlig, fordi som jeg har nevnt er det mye ulike meninger i klassen, så er jeg redd for at ... Utbyttet vil klart være en fin debatt på mange måter sikkert, men som sagt i ungdomsskolehjernen og sånn der, så er jeg bekymret for at det blir veldig sårende og at det går utover klassemiljøet, hvordan du ser på andre.”* - Informant 5

Her forteller informanten at hen unngår debatt og meningsbrytning i undervisning som omhandler spesifikke temaer. Det begrunnes med at det oppleves som en for stor risiko for klassemiljøet. Informant 4 understreker også viktigheten av at elevens utsagn blir håndtert på

en måte som oppleves respektfull: *“Det er viktig at den eleven som kommer med utbrudd ikke blir satt i et dårlig lys eller blir gjort narr av.”*

Videre blir det understreket av informant 8 at håndteringen av ekstreme utsagn fra elevene må vurderes av læreren med enkeltelevens forutsetninger tatt i betraktning: *“Noen elever, hvis du tar det med en gang i klasserommet så er de ikke kapable nesten til å svare i timen også blir det nesten som uthenging. Andre kan du diskutere med, de kan være saklige, de kan være fornuftige, men de som du vet fra før at dette er en kommentar de vet egentlig ikke hva de sier”.*

Undersøkelsen viser at vårt utvalg har en gjennomgående forståelse for at håndteringen av slike situasjoner må vurderes som en isolert hendelse hver gang. Likevel påpekes viktigheten av å utfordre elevenes ytringer, spesielt om ytringen kan oppfattes som ekstrem eller lite hensynsfull:

*“Det har sikkert slått feil mange ganger, men det er litt sånn vanskelig for ofte prøver jeg å ta de på alvor og virkelig gå inn og stoppe opp, også går vi inn på det du sa nå, men så er det en balansegang for det kan jo bli en lærer henger ut en elev som sa noe. Så man kan ikke gjøre det alltid og med alle, og man er avhengig av situasjonen. Men prøver ofte å poengtere i alle fall enten positivt eller negativt og at noen ytringer kan man kanskje ikke og må være litt forsiktig med... Ytringsansvar også.” -Informant 1*

Det mest fremtredende og gjennomgående resultatet vi fant i denne sammenhengen, er at samtlige av lærerne i utvalget vårt har fokus på å skape og opprettholde klassemiljø med mål om at det skal oppleves trygt av elevene.

*“Det å ha tunga rett i munnen og bruke rett uttrykk, i respekt for de som står i disse situasjonene. Enorm hårfin balansegang for elever som du ikke ønsker å være respektløs ovenfor. Det er fort gjort å gjøre sånn som meg, å si “han”, så har du jo en kvinne som skifter (kjønn), så det er jo på en måte en kvinne. (Det er) En hårfin balansegang for å si de rette begrepene og snakke uten å sette noen i dårlig lys eller at det oppleves respektløst ovenfor elevene.” – Informant 4*

Slik beskriver informant 4 sin opplevelse av lærerrollen i møte med sensitive temaer. Her

refererer han til en undervisningstime om kjønnsidentitet, hvor de hadde sett en dokumentarserie om å være “født i feil kropp”. Det er flere av informantene som påpeker en opplevelse av at man som lærer, i slike situasjoner, må te seg på måter som er gjennomtenkte og respektfulle for alle i situasjonen. Videre poengteres det også ved forskjellige tilfeller at en god relasjon må ligge til grunn om man skal kunne håndtere sensitiv tematikk i klasserommet, på en måte hvor alle eventuelle parter føler seg ivaretatt.

I vårt datamateriale kommer det frem at alle lærerne vi snakket med har opparbeidet seg ulike typer «beredskap» i forkant av undervisning i sensitive tema. Dette innebærer både langsiktig og kortsiktige teknikker som brukes i situasjoner der ytringene eller meningsbrytingen var uforventet.

*“... Relasjoner er litt alfa omega ... Og det å bygge opp et tryggere relasjonsmiljø hvor man har en slags åpning for å ytre seg, men om man sier noe så kan man bli spurt om å forklare det videre. Gjerne finne en løsning som (informant 4) sa «det var en kraftig påstand, har du lyst å utvide det videre?» og forsøke å legge opp til at det var en litt heftig påstand hvis du ikke kan backe det opp. I hvert fall i mitt klasserom sitter det mange med ulike legninger, identiteter, religioner osv., så her er vi, eller de er ganske vant til at de vet at det vi snakker om finnes det fort eksempler på rundt dem. Det har vi jobbet veldig mye med helt siden 8.klasse, at vi vet ikke hva den ved siden av oss identifiserer seg som eller tror på eller videre. Også diskusjonsteknikk, replikk og innlegg så man ikke snakker i kjeften på hverandre. Skal man ta opp sensitive temaer så er relasjoner kjempeviktig.”-Informant 2*

Her beskriver Informant 2 forskjellige beredskaper hen bruker aktivt og som oppleves som nyttige. Spesielt vektlegges det langsiktige relasjonsarbeidet, både mellom lærer og elevgruppe, men også mellom elevene der man arbeider mot en felles forståelse av at alle er forskjellige, og dette må tas i betraktning når man uttaler seg om ting som kan oppleves sensitive.

Flere informanter pekte også på forarbeidet de gjør i forkant av undervisning der temaene kan oppleves som sensitive. Informant 3 har kun arbeidet som lærer i fem måneder, men har tenkt seg til en slik type beredskap der man gjennom forarbeid forsøker å forutse og forberede seg på eventuelle fallgruver:

*“Ja, som sagt har jeg ikke vært gjennom noe (sensitive temaer) enda, men jeg har tenkt at jeg ville på forhånd gått gjennom temaet på forhånd og prøvd å finne noen snublesteiner, for å si det sånn, for å være forberedt på det.”-Informant 3*

Informant 2 sier seg enig og forteller om forberedelser og å være «proaktiv og prøve å tenke på alle de rare spørsmålene som kan komme fra mine (elever)». Videre forteller hen om hvordan hen håndterer klasseromsdiskusjoner som derimot skjer uforberedt:

*«... Jeg har mange ganger stoppa det med å si at det er veldig spennende, da kan dere tenke på det til neste økt så samler vi trådene og tar det da. Da kan jeg også forberede meg litt på hva som kan komme ... Men det å tørre å ta et steg tilbake å si at «Du det der var veldig interessant, det tar vi i neste time», eller «Det der må jeg undersøke litte grann nærmere, for jeg vil gi det oppmerksomheten det trenger». Så det kan være en måte å ta de spontane ytringene på, at vi tar det etter de har tenkt litt gjennom hva de ønsker å si om det» - Informant 2.*

#### 4.2.3 Nivå 3: Ekstern støtte

Vi definerer dette som nivå 3 da det handler om strategier utenfor klasserommet og hvordan lærerne tilegner seg profesjonelt handlingsrom gjennom eksterne ressurser. Flere lærere fortalte at det å snakke med kollegaer med mer erfaring har vært til hjelp, spesielt i starten av karrieren. Flere nevner fagsamarbeid som nyttig for å kunne diskutere håndtering av ulike situasjoner. Informant 5 forteller at hen også henvender seg til kollegaer ut ifra bakgrunnen deres, som han tenker kan være relevant for temaer eller situasjoner hen står i.

*“Jeg har heldigvis en kollega som er homofil og har mye god kompetanse å bygge på.. Og en kollega som er muslim også, så de er veldig mye fint å ha ulike perspektiver med seg”- Informant 5*

To av informantene fra de ulike gruppene viser til eksterne kurs som god støtte i den gjeldende tematikken. Her blir Rosa Kompetanse, som tilbyr faglig bistand og undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold, og kursing i “Oracy”, som gjelder muntlige ferdigheter, nevnt. Informantene beskriver det som nyttig for å opprettholde den faglige tyngden som trengs for å kunne undervise med et tryggere utgangspunkt.



Flere av informantene nevner mentorordning for nytilsatte som en positiv ordning, og som noe av de savnet selv. Mentorordningen er en ordning hvor nyutdannede har en annen lærer de kan gå til for råd og veiledning i løpet av første tiden i arbeidslivet.

Når vi i vår undersøkelse stilte spørsmål som gjaldt støtte i å undervise i krevende temaer, kom det også frem hvor de opplevde mangel på støtte. Informant 8 retter kritikk mot lærerutdanningen, hvor hen mener det er alt for lite praksis. Dette er hen ikke alene om å mene. Det kommer tydelig frem blant informantene at kompetansen til å stå i sensitive temaer i undervisning, kommer av erfaring og at lærerutdanningen da burde være enda mer praktisk lagt opp.

*«Jeg mener at de burde være mer praksis. Jeg synes det er veldig mye i klasserom, teoretisk undervisning, og det er som sagt ikke så lenge siden jeg gikk ut og de gangene du er ute i praksis så lærer du utrolig mye mer enn på universitet, for du får en reality check. Det sier jeg til alle studentene som er hos meg, skaff det vikarjobb og opplev det. Du ser fort hva som funker og ikke funker tenker jeg» – Informant 8*

Informant 3, som er relativt nyutdannet og hadde undervist i samfunnsfag i et halvt år, forteller: *“På samfunnsfagsutdanningen hadde vi kanskje et kvarter om dette i slutten av en time, hvor de sa at dette kunne kanskje komme og “Da må dere stå i det”. Da brukte de holocaust-fornektelse om eksempel og så var det liksom “Ha det bra, lykke til! Nå er dere ferdige lærere”.*

I dette funnet har vi sett at alle lærerne gjør ulike grep for å takle situasjonene som kan oppstå med sensitive temaer, enten at det kommer med erfaring, tilpasset undervisning, råd fra kollegaer eller kursing. Det kommer også frem i vårt datamateriale at lærerne peker på manglende kompetanse innen håndtering av sensitive tema i undervisning fra lærerutdanningen.

## 5 Diskusjon

I dette kapitlet vil vi drøfte våre funn opp mot relevant teori. I forrige kapittel presenterte vi funnene fordelt i kategoriene *erfaringer om at sensitive tema i undervisning er krevende* og *strategier*. Vi så at hva som ansees som sensitive temaer varierer, samt utfordringsgraden lærerne opplevde. Strategier hos lærerne viste seg på tre nivåer. Hvilken lærerrolle de inntar bestemmes av hvordan de opplever sårbarheten i elevgruppen sin. Vi så hvordan de opparbeidet seg beredskap for å opprettholde det de opplever som trygge klasserom, og at dette utspilte seg i strategier før og i undervisning. Deretter så vi hvordan de tar i bruk eksterne ressurser for å opparbeide seg beredskap i håndtering av sensitive tema. Vi så det nyttig å presentere funnene på denne måten for å kategorisere ut fra begge sider av vår todelt problemstilling: *Hvordan erfarer lærere sensitive tema i samfunnsfagundervisning og hvilke strategier tar de i bruk i håndtering av dette?*

Dette kapitlet består av tre underkategorier som sammenfatter hovedpunkter mellom våre funn, både i erfaringer og strategier, og relevant teori. Det første delkapitlet tar for seg det første hovedfunnet, som handler om at lærerne erfarer sensitive tema som krevende. Her diskuterer vi hvordan dette kommer frem gjennom både erfaringer og strategier, hvilken lærerrolle lærerne inntar og forståelsen av “trygghet” som begrep. Neste delkapittel tar for seg Andrew Tate som tema. Vi ser temaet i sammenheng med teori om konspirasjonsteorier, undersøker hvordan temaet brukes som en fagdidaktisk mulighet, og hvordan lærernes strategier ser ut til å endre seg her. Siste delkapittel tar for seg lærernes muligheter og behov for profesjonsutvikling og diskuterer styrken av å undersøke læreres egen opplevelse av handlingsrom.

### 5.1 Sensitive temaer oppleves krevende

Et sentralt funn i studien er at alle i utvalget opplever sensitive temaer som krevende å arbeide med. Dette kommer frem i analyse av både lærernes strategier og erfaringer. Røthing (2019) og Eriksen et.al (2022) skriver om forskning som viser til at lærere opplever det utfordrende å arbeide med sensitive og kontroversielle temaer i undervisning (Røthing, 2019). Forskingen som Røthing (2019) viser til tar opp temaene rasisme, innvandring, antisemittisme, homoseksualitet, høyreekstremisme og fremmedfiendtlighet. Dette samsvarer med resultatene fra vår undersøkelse, hvor lærerne peker på krig og konflikt, kjønnsidentitet og religion som

temaer de opplever som krevende. Under dette delkapittelet vil først drøfte hvilke faktorer som spiller inn i hva lærerne opplever som sensitivt i klasserommet. Videre vil vi se på hvilke type beredskap lærerne opparbeidet seg og drøfte dette opp mot pedagogiske tilnærminger presentert i teoridelen. Deretter vil vi drøfte lærernes posisjonering i klasserommet opp mot Hess (2004) og Kello (2016) sine lærerroller.

### 5.1.1 Hvordan lærerne tolker elevenes sårbarheter

Våre funn tyder på at lærernes forståelse av hva som er sensitive tema i klassen avhenger av hvordan de tolker tema som kan være sensitive for elevene. Dette på bakgrunn av hvordan lærerne legger frem deres tolkninger av elevs potensielle sårbare bakgrunn eller erfaringer. I eksempel fra lærerne kom det frem at om de hadde en elev med bakgrunn fra et konfliktområde, så opplevde læreren temaet som sensitivt. Begrunnelsen til flere av informantene på hvilke temaer som er sensitive synes å være påvirket av elevsammensetning og kontekst. Det er altså hvordan lærerne tolker enkeltelevs relasjon til temaet, som bestemmer om temaet er sensitivt eller ikke for lærerne.

I samsvar med Hess (2004) tyder også våre funn på presenterte sannheter hjemmefra som en utfordring i undervisning. Her kan vi se det som at skolens verdimandat kan havne i kollisjon med verdier elevene er sosialisert inn i utenfor skolen. Konsekvensen av dette kan, ifølge Hess (2004), være at lærere velger temaer som ikke fører til sterk meningsbrytning i klasserommet (Hess, 2004). Dette ser vi også tegn til i våre funn, da en lærer beskriver krigen i Russland og Ukraina som «enklere» å undervise om enn andre konflikter, som Jugoslavia, ettersom hen hadde elever med bakgrunn fra Bosnia i klassen. Ut fra dette forstår vi det som at hva lærerne tror om elevenes emosjonelle forhold til konflikten, er det som bestemmer om det er et sensitivt tema i undervisning eller ikke. Denne læreren forteller ikke direkte at hen ikke har elever med tilknytning til Russland eller Ukraina, men det kan tolkes slik ettersom læreren presenterer det som en motsetning til andre temaer hen nevner som sensitivt. Hen begrunner det blant annet med at det er lettere å være tydelig på brudd på menneskerettigheter i undervisning om krigen mellom Russland og Ukraina. Det er finnes også brudd på menneskerettigheter i de andre konfliktene hen nevner. Dette understreker vår tolkning om at det er elevenes tilknytning til konfliktområdene eller temaene som påvirker lærerens ubehag.

### 5.1.2 Fokus på og forståelse av trygghet

Vår undersøkelse viser at det er hvordan læreren tolker elevens emosjonelle tilknytning til et tema som avgjør sensitivitetsgraden. Vår undersøkelse indikerer også at lærerne vurderer negative sosiale konsekvenser for elevene som en risiko i klasserommet og har opparbeidet seg en beredskap for å unngå dette. En tydelig tendens i våre funn var fokuset på å skape og opprettholde et klassemiljø som oppleves *trygt* for elevene. I det følgende ser vi det derfor som nødvendig å diskutere fokuset på og forståelsen av *trygghet* som begrep.

Gjennom lærernes beskrivelser av forarbeidet de gjør forteller de om å forutse eventuelle «fallgruver» for å unngå krenkelse av enkelte elever. Dette gjelder blant annet håndtering av spontane ytringer. I den sammenheng la lærerne vekt på at elever som kommer med hensynsløse utbrudd ikke skal bli satt i dårlig lys eller gjort narr av.

Til dette kan man se klare analogier til safe space som pedagogisk tilnærming. Slik vi tolker det, forstår våre informanter et trygt klassemiljø som et miljø der elevene ikke risikerer å bli krenket og de unngår temaer hvor sterke meningsbrytninger skjer. Videre kan man stille spørsmål til hvem som skal definere hva et trygt klassemiljø er? Fokuset på elevenes opplevelse av et trygt og godt klassemiljø er understreket i overordnet del i læreplanen og påpeker at lærerne har et ansvar for å utvikle et læringsmiljø som er inkluderende og inspirerende og motvirker mobbing og krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Opplæringslovens §9A viser tydelig at det er elevenes trygghet som skal stå i sentrum, men forståelsen av trygghet kan variere. Iversen (2019) mener at lærere bør være bevisste på at elevens forståelse av et safe space kan avvike fra deres. Altså, er ikke lærere og elever nødvendigvis enig i hva det innebærer å være trygg. Ifølge Iversen (2019) ser lærere generelt på safe space som et godt grunnlag for at elevene skal kunne utfordre seg selv og andre i meningsbrytning. Iversen (2019) peker på at elever kan se på safe space som et rom hvor de kan uttrykke seg helt fritt for kritikk. Våre informanter nevner i flere sammenhenger *et ønske* om å utfordre elevens meninger ved å stille dem kritiske spørsmål. Likevel ser vi, i sammenheng med håndteringen de beskriver, at lærernes syn på hva som er trygt trumfer det å utfordre elevene i visse sammenhenger. Der hvor det er reell meningsbrytning og lærerne tolker at relasjonelle faktorer spiller inn, ønsker lærerne i stor grad å unngå diskusjon.

Forståelse av trygghet hos lærerne i vårt utvalgt ser derfor ut, i noen sammenhenger, til å ligne det Iversen (2019) peker på som elevens forståelse av safe space.

Det didaktiske målet om å etablere klassen som et safe space er blitt kritisert. Man kan vi stille spørsmål til om det i denne sammenheng kan være et behov for å skille mellom ukomfortabelt og utrygt. Mye av kritikken av safe space har basert seg på at undervisning burde ha som mål å være ukomfortabelt (Flensner & von der Lippe, 2019). Det samme kommer frem i ubehagets pedagogikk, der det blir understreket at ubehag både er uunngåelig og nødvendig i arbeid med kontroversielle temaer (Zembylas & Papamichael, 2017). Kritikken av safe space diskuterer at «trygt» betyr i denne sammenhengen det samme som «komfortabelt» (Flensner & von der Lippe, 2019). Hvis dette også gjelder vårt utvalg sin forståelse, kan det bety at elevene ikke får trening i ubehag og perspektivmangfold. Flensner og von der Lippe (2019) argumenterer for at å verne om elever på en slik måte kan i verste fall være skadelig når de møter en verden utenfor klasserommet som ikke oppleves like trygg.

Trykkoker- og ansvarlighetsdiskursen er begreper for håndtering av offentlig debatt (Eide et al., 2013). Om vi overfører disse diskursene til klasserommet kan vi se tegn til at informantene i vårt utvalg lener seg mot ansvarlighetsdiskursen. Dette kan vi se i lærernes beskrivelser av risiko for ekstreme utsagn fra elever og at håndteringen deres ofte ser ut til å gå ut på å forsøke å unngå at dette skjer. I likhet med ansvarlighetsdiskursen, er det tydelig hos lærerne at ytringsfriheten ikke er absolutt. Man kan altså ikke si hva som helst uten konsekvenser. Ytringsfriheten er begrenset av lover og regler, alt fra øverste organ, som rettstaten, til skolens verdisyn og klasseromsregler. Dette er i tråd med det Callan (2016) sier da han argumenter for at innskrenking av ytringsfriheten er forsvarlig om det er til fordel for respekt for medelever og lærere (Callan, 2016). I motsetning til dette har trykkokerdiskursen en tilnærming som tillater alle meninger å komme frem, uansett hvor ekstreme. Disse diskursene er ikke pedagogiske verktøy, men kan si noe om hvordan den offentlige debatten håndterer meningsbrytning. Skolen skal ha som mål å forberede elever på deltakelse i offentlige debatter og bli aktive medborgere. Derfor er det gunstig å se hvordan dette utspiller seg i klasserommet. Det er ikke gitt at den ene diskursen er bedre enn den andre, men man kan se at trykkokerdiskursen åpner mer for ukomfort og utfordring av meninger, som er i tråd med det kritikere av safe space mener er essensielt i undervisning. Lærerne i vårt utvalg unngår dette i stor grad, og elevene får kanskje derfor ikke bli utfordret i meningsbrytning i tilstrekkelig grad.

Man kan diskutere om lærerne i vårt utvalgt ikke anvender det mulige potensialet som ligger i uenighetsfellesskap. I et trygt uenighetsfellesskap, slik Iversen (2017) beskriver det, skal man

kunne delta uten frykt for sosiale konsekvenser (von der Lippe & Undheim, 2017). Hadde lærerne opparbeidet et klassemiljø som et trygt uenighetsfellesskap, hadde ikke skadeforebyggingen lærerne gjør vært nødvendig. Det betyr ikke at lærerne ikke ser mulighetene som ligger i ubehag. Man kan stille spørsmål til om risikoen kan oppleves for stor i et uenighetsfellesskap, da Opplæringsloven § 9A understreker elevenes opplevelse av trygghet (Opplæringslova, 2017). Om lærerne opplever dette som motstridende, vil ikke uenighetsfellesskap være et naturlig mål.

### 5.1.3 Lærerroller

Undersøkelsen vår viser at det er to lærerroller som er spesielt fremtredende når lærerne leder klasseromsdiskusjoner: “balanse” og “finne enigheter”. Som vist til i 4.2.1, kan det tyde på at rollen de inntar bestemmes ut fra hvordan de opplever mangfoldet i klasserommet. Mangfold er et vidt begrep, men i denne sammenheng kan vi se til sitat fra Informant 4 for å få en bedre forståelse av hva hen selv legger i ordet:

*“Her er ikke mangfoldet så stort som det er i Oslo. Det bærer preg på diskusjonene våre, så jeg kunne ønske vi hadde mer diskusjon i klassen, hvor det var ulike innspill fra ulike hold. Det er lite diskusjoner, ofte ikke før 10. trinn at vi får ulike meninger frem. Mange er oppdratt på lik måte og har, ja, mye av det samme. Både verdier, hvor de er oppvokst, hvordan de ser på ting. Der misunner jeg litt dere som jobber på større skoler eller der det er mer mangfold og mer diskusjoner.” -Informant 4*

Her kan det tolkes som at lærernes forståelse av elevenes sosiale og familiære bakgrunn er noe som spiller inn i hva denne informanten legger i mangfold i denne sammenheng. Lærerne forteller om, det de beskriver som, elevgrupper med stor enighet og lite klasseromsdiskusjoner. Ut fra dette kan vi tolke det som at lærerne som opplever lite meningsbrytning blant elevene må tre inn i en *balanse*-rolle, for å oppnå målene i faget. Lærerne fra studien til Hess (2004) som inntok denne rollen anstrengte seg stort for å forsikre seg om at elevene deres ble eksponert for flere perspektiver (Hess, 2004). For de av våre informanter som ikke opplever naturlig meningsbrytning i klassen, kan denne rollen være sentral for å skape perspektivmangfold. Perspektivmangfold er sentralt for at elevene skal tilegne seg ferdigheter til å håndtere meningsbrytning og diskutere. Dette er evner som er konkretisert innenfor muntlige ferdigheter i samfunnsfag:

*«å kunne lytte til, tolke, formulere og fremme meninger, gi respons og diskutere med andre. Å få tak i andres meninger og stille oppklarende og utdypende spørsmål inngår også.*

*Utviklingen av de muntlige ferdighetene går fra å uttrykke egne meninger, ta ordet etter tur og lytte og gi respons til andre, til å innta ulike perspektiver og begrunne argumentasjon i større årsakssammenhenger. Utviklingen innebærer videre å fortelle om sammenhenger, drøfte faglige spørsmål og håndtere mer kompleks informasjon og å forstå hvordan ulike uttryksmåter påvirker budskap og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2019) .*

Vi ser en tendens blant lærerne som *ønsker* å gå inn i en balanse-lærerrolle ved å åpne for perspektivmangfold når de presenterer temaer som kan være sensitive (Hess, 2004). Videre ser vi, i beskrivelsene av håndteringene deres, hvordan denne rollen oppleves som en risikofaktor for tryggheten lærerne ønsker for klassemiljøet. Mye tyder på at lærerne i vårt utvalg har et ønske om å oppmuntre til diskusjoner, men ikke der hvor det er reelle uenigheter eller meningsbrytning blant elevene. Dette er helt i tråd med konsekvensene Hess (2004) viser til ved nettopp balanse som lærerrolle.

Informantene i vårt utvalg som beskriver elevgrupper med mer «mangfold», ser ut til å innta en annen lærerrolle i undervisningssituasjoner. Dette kommer til uttrykk i funnene våre når disse lærerne beskriver sin håndtering av meningsbrytning blant elever. Det kan være interessant å se dette i lys av det Kello (2016) referer til som enighets-lærerrollen (Kello, 2016). Til forskjell fra balanse-lærerrollen har denne lærerrollen som mål å sette søkelys på felles enigheter fremfor meningsbrytning. Dette kommer til uttrykk i beskrivelsene til lærerne hvor meningsbrytning i klassen oppstår mer naturlig.

*“Såne temaer der det er veldig nært, og elevene kanskje har fått presentert sannheter hjemmefra. Det syns jeg kan være vanskelig. Da kjenner jeg at det kan være lett å bli sånn omtrentlig og litt sånn “Dere, kan vi ikke bare alle være glade i hverandre og være venner” - Informant 1*

*“Det er vanskelig å stå i det og finne den lille brua å gå på i midten. Å finne ut hva vi er enige i.”. -Informant 5*

Ved å innta en slik lærerrolle kan det stilles spørsmål til om målene om å delta i meningsbrytning i samfunnsfag blir møtt i tilstrekkelig grad. Dette understreker ytterligere

vårt funn om hvordan lærerne forstår trygghet. Som diskutert tidligere argumenterer Flensner og von der Lippe (2019) og Zembylas og Papamichael (2017) for at ubehag i arbeid med sensitive tema er sentralt for at elevene skal utvikle kompetansen læreverket krever. Det poengteres flere ganger blant mange av lærerne at fokuset ligger på å finne enigheter i elevgruppen sin og dermed redusere det lærerne erfarer som ubehag for elevene. Dette samsvarer med forskningen Røthing (2019) viser til av Iversen (2012) som avdekket læreres søken etter å skape et «enighetsfellesskap» i klassen når de underviser om temaer som elevene har ulike meninger om (Røthing, 2019). Dette viser at disse informantene ikke er alene i å forsøke å unngå konfrontasjoner, uhåndterbare situasjoner og ubehag gjennom å etterstrebe enighet framfor å utforske uenighetene.

Frem til nå har vi belyst et hovedpoeng i vår forskning som understreker at alle informanter opplever sensitive tema som krevende. Det kommer frem at hvilke temaer som er sensitive og hvilke lærerroller de velger å innta bestemmes ut fra hvordan lærerne tolker elevsammensetning. Lærernes fokus på trygge klasserom ser ut til å skygge for mulighetene som ligger i å utfordre elever og oppmuntre til reell meningsbrytning.

## 5.2 Andrew Tate – temaet som skilte seg ut

I tillegg til de tidligere nevnte temaene informantene pekte på som sensitive, ble Andrew Tate et uforventet tema som ble et fokuspunkt i begge intervjuene. Syv av åtte informanter fortalte at de opplevde Andrew Tate som et sensitivt tema i klasserommet. Den ene informanten som ikke hadde hatt dette temaet i undervisningen fortalte likevel at hen opplevde at elevene diskuterte det seg imellom. Andrew Tate rommer flere tema, som sosiale medier og påvirkning, ungdomskultur og en mulig motreaksjon på woke-kultur. Vi ser dette som spesielt interessant, ettersom det er et nytt fenomen og sier noe om hva vi som lærere må ta stilling til i klasserommet. Vi vil derfor drøfte på hvilke måter lærernes håndtering av Andrew Tate som tema skiller seg ut fra andre sensitive tema. Avslutningsvis i dette delkapittelet vil vi, under et eget punkt, diskutere mulige faktorer som kan spille inn i hvorfor dette skilte seg ut.

### 5.2.1 Tate som fagdidaktisk mulighet

Samtlige fra vårt utvalg understreket viktigheten av å ta diskusjoner om Andrew Tate i klasserommet og pekte på forskjellige læringsmuligheter innenfor temaet. I motsetning til tendensen vi så om at flere lærere prøvde å unngå visse temaer som kunne føre til



meningsbrytning, så vi det motsatte her. Her ble spesielt ytringsfrihet vektlagt blant flere informanter. Flere lærere nevner eksplisitt ytringsfrihet som mulig vinkling på diskusjoner som omhandler Andrew Tate. Det er relevant å påpeke at disse svarene kom i sammenheng med spørsmål om hvordan de håndterte tematikken om Andrew Tate, og at spørsmålene ikke gikk direkte inn på hvilke muligheter de så. Det at de selv har dette fokuset som innfallsvinkel skiller seg fra deres beskrivelser av håndtering i andre temaer, som i større grad dreide seg om ivaretagelse av enkeltelever og frykt for krenkelser.

### 5.2.2 Endring av lærerrolle

Noe annet som skiller håndteringen av Andrew Tate fra håndteringen av andre temaer de anså som sensitive, er hvilken lærerrolle de ser ut til å innta. Lærerrollen Hess (2004) kaller «privilege», eller *veiviser*, betegner en tilnærming som innebærer at læreren fremhever ett perspektiv eller side i en kontroversiell sak (Hess, 2004). I våre funn kan vi se tendenser til dette, som kommer tydelig frem i følgende sitat:

*“Jeg prøver helst ikke å styre unna det (samtaler om Andrew Tate). For det er noe som opptar de og det er noe de trenger å lufte og snakke om. Jeg kjenner noen ganger selv at jeg nesten blir trigget av enkelt ting de sier. Men da er det prøve å være den nøytrale part, høre på dem, men grave i retninger for å prøve å få de til å forstå hva de faktisk er tilhengere av og hva de faktisk er enige i og sånn ting. Det er mye som oppstår ut av det blå, men jeg prøver å dirigere samtalen eller diskusjonen i en retning sånn at de forhåpentligvis blir litt kritiske til det han sier. Prøver å få de inn på kritisk tankespor ... Jeg håper å dra de vekk fra den samtalen, det er noen ok ting men det er mye, ja, ganske ekstreme tanker og retninger innenfor det miljøet” - Informant 7*

Her understreker informanten viktigheten av å ta diskusjonen, til tross for det hen beskriver av ubehag. Hen poengterer også at hen ønsker å «dirigere i riktig retning». På den andre siden bruker informanten begrepet «nøytral», men uttrykker likevel et ønske om å utfordre elever med meninger som sympatiserer med Tate. Dette har flere likheter med det Hess (2004) viser til når hun diskuterer *veiviser* som lærerrolle. Hess (2004) problematiserer også å etterstrebe «balanse» i saker hvor en side baserer seg på feilaktig informasjon. Dette kan sies å være overførbart til diskusjoner rundt Andrew Tate, da flere av hans meninger er basert på konspirasjonsteorier og feilaktig informasjon.

### 5.2.3 Strategi for konspirasjonsteori

Andrew Tate baserer flere av sine meninger på det man kan definere som konspirasjonsteorier og ytrer ofte mistillit til myndigheter og det han kaller «systemet». Det kan derfor være nyttig å koble diskusjoner om Tate i klasserommet til det Dyrendal og Emberland (2019) definerer som «konspirasjonssnakk» (Dyrendal & Emberland, 2019). En av informantene forteller at elever gjerne baserer sine meninger på Tate sine ytringer, men gjennom å møte motstand i diskusjoner, trekker tilbake de ekstreme meningene. Dette kan sees i tråd med det Dyrendal og Emberland (2019) skriver om at konspirasjonssnakk gjerne er uforpliktende og lett ansvarsfraskrivende. Videre beskriver også informantene en bekymring for det de opplever som en tydelig økning i elever som støtter seg til Tate sin retorikk. De beskriver Tate som «den nye helten» og «idolet» til mange elevene og at «alt han sier er hellig» for flere elever. At tilhengere blant elever i skolen øker kan danne et meningsfellesskap som gir en fellesskapsfølelse innenfor konspirasjonskultur. Som Dyrendal og Emberland (2019) skriver, kan dette ikke bare bidra til enda mer radikale meninger blant elever, men også føre til at elevene er mer mottagelige for å tro på andre konspirasjonsteorier.

Ettersom Andrew Tates meninger kan bevege seg inn i konspirasjonsteori-landskapet, kan det være nyttig å se lærernes håndtering i lys av strategiene Dyrendal og Emberland (2019) viser til (Dyrendal & Emberland, 2019). Den første strategien for hvordan man kan skifte oppfatning om hva som er sant og ikke, er å ta for seg den manglende logiske forbindelsen mellom faktaene konspirasjonsteorien presenterer. Ut ifra hvordan informantene beskriver sin tilnærming, er det denne strategien vi finner flest likheter med.

*“(…) Som da han ble fengslet i Romania, da sa de (elevene) at det var konspirasjon. Men da sa jeg «Men tror du helt virkelig at Andrew Tate, en helt vanlig mann... Tror du at de i FBI og CIA sitter der nede i Romania og planlegger å “frame” han? Tror du ikke at de har viktigere ting å holde på med?». Sånn prøve jeg å sette det opp og så blir de sånn «jo, jo, jo». Du må bruke logikken. For du skal kunne bruke mer logikk, som en viss rutine. Spesielt i tiende klasse, da skal du jo kunne argumentere for meningene dine. Jeg prøver å få de til å ta de gode tingene og luke vekk de dårlig. Da kommer det responser som «åh, jo, jo, ja, ja». Så vi må ikke være redd for å ta samtalen, men å den seriøst og diskutere med dem» -Informant 8*

I dette sitatet tolker vi det som at informanten forsøker å bruke logiske argumenter for å diskutere konspirasjoner «i stykker». Dette er også den strategien som Dyrendal og

Emberland (2019) skriver at har best effekt (Dyrendal & Emberland, 2019). Denne tilnærmingen har også flere likheter med trykkokerdiskursen, som viser til at ekstreme meninger må få en plattform slik at man også får en mulighet til å argumentere imot dem (Eide et al., 2013). Videre poengterer trykkokerdiskursen viktigheten av å belyse disse meningene offentlig. Om de ikke tas opp i offentlig debatt, vil de heller ikke få motstand. Uten den motstanden vil den innenfor «ekkokammeret» få konsekvenser hvor nettopp dette «trykket» i trykkokeren blir for stort. Som Eide et. al (2013) skriver, kan dette i verste fall føre til ekstreme meninger og handlinger. I samme linje legger også Dyrendal og Emberland (2019) frem, at det er mer åpenhet og demokratisk deltakelse som kan være løsning på konspirasjonstenkning (Dyrendal & Emberland, 2019).

Det er én lærer som ikke opplever å ha elever i klassen som uttrykker sympati med Tates meninger. Slik forteller hen om elevenes holdninger til han:

*«Jeg har ikke hatt Andrew Tate oppe til offentlig debatt i mine timer enda. Jeg har tiende trinn nå og de fleiper jo og snakker jo om han, men der er det akkurat som om de himler litt med øynene. Jeg har tenkt på om jeg burde ta tyren ved hornene og ta det som et tema. Det har bare ikke passet sånn praktisk» - Informant 1*

Informant 1 har ikke brukt strategier selv i undervisning om dette temaer. Likevel har informanten observert elevene snakke om temaet. Elevenes tilnærming beskrives som «fleiping» og «himling med øynene». Dette ligner på den andre strategien Dyrendal og Emberland (2019) viser til fra ungarsk forskning (Dyrendal & Emberland, 2019). Denne strategien gikk ut på å bruke latterliggjøring av «sånne» som trodde på «sånt». Selv om resultatet av denne forskningen viste at denne strategien hadde en viss effekt, var den ikke nødvendigvis anbefalt. Det er fordi konsekvensene kan være at man skaper en sosial distanse mellom «de» og «oss», og strategien viste seg å være mest effektiv blant de som er lite tilbøyelige for å tro på konspirasjonsteorier i utgangspunktet. På den andre siden slår denne forskningen fast at det kan ha en forsterkende effekt på de som allerede er troende. Selv om det ikke var læreren selv som inntok denne rollen, kan elevenes tilnærming ha en effekt på klassekamerater som muligens er tilbøyelige for å tro. Her kan konsekvensen være et klassemiljø som preges av denne tilnærmingen, hvor de som tror kanskje ikke tør å være verbale om det. Da får man heller ikke mulighet til å diskutere og bruke logikk for å endre oppfatning av sant og usant.

Syv av åtte informanter fra vårt utvalg forteller om og uttrykker bekymring for økningen blant elever som er tilhengere og sympatiserer med Tates meninger. I den sammenheng kan man si at det understreker nødvendigheten av lærernes bevissthet i valg av strategi når det kommer til håndtering av konspirasjonsteorier.

#### 5.2.4 Mulige påvirkende faktorer

Det synes altså å være enklere for lærerne å stå i diskusjoner om Andrew Tate, enn andre tema. Hvorfor er det slik? Det kan være nyttig å se tilbake på begrunnelser for hvorfor andre temaer oppleves som vanskelig av lærerne. Da er det blant annet verdier hjemmefra, religion eller andre personlige identitetsmarkører som avgjør dette. Kan det hende at Andrew Tate som tema i debatter i liten grad kan kobles til disse faktorene? Vår undersøkelse har ikke gitt data som gjør det mulig å svare på disse spørsmålene. Men det er interessant å reflektere rundt faktorer som kan ha betydning for denne store forskjellen i håndtering av Andrew Tate i forhold til andre sensitive temaer.

Det er i all hovedsak Andrew Tate sine meninger når det kommer til kvinnesyn, som går igjen i lærernes beskrivelser. Det er altså dette som er mest fremtredende og som går igjen blant elevene som støtter Tate. Da kan man stille spørsmål ved om det er slik at diskusjoner om kvinneundertrykkelse oppleves som utdatert i Norge? Treffer det oss ikke lenger, da det anses som “gammeldags” retorikk og ikke oppleves som en reell trussel? Om dette er tilfellet, skaper det heller ikke et ubehag hos læreren som klassestyrer og dermed krever det hverken risikovurdering eller beredskap. Videre kan man spørre seg om dette er mer nyansert, da den eneste kvinnelige informanten i utvalget også er den eneste som kommenterer at hun kan bli “trigget” av tematikken. Det kan være mulig at de mannlige informantene ikke opplever dette som en reell trussel, ettersom det ikke preger dem direkte i deres hverdag. Kanskje er ikke Tate sin retorikk utdatert, men utvalget vårt mannsdominert?

I den sammenheng er det også interessant at en av informantene forteller om en elev som opplever trøbbel med jentene i klassen, som resultat av ytringer basert på Andrew Tates meninger. Dette viser at det er et tema som provoserer for den berørte part og oppleves som en kamp de er villig til å ta. Da er det interessant at ingen av lærerne i dette tilfellet nevner hensyn til den krenkede part som en bekymring for å ta disse diskusjonene i klassen. Det er i sterk kontrast til hvordan de håndterer andre temaer de beskriver som sensitive. I stedet for

blir det poengtert, av flere informanter, et fokus på beskyttelse av de enkeltelevne som sier noe ekstremt. Fokuset ligger her på beskyttelse av den ytrende parten, heller enn den krenkede. I denne sammenhengen undervurderer man kanskje sensitivitet når det kommer til negativt kvinnesyn. Det kan også være en årsak at jenter ikke er en minoritet i skolen, ettersom vi har sett et større fokus på hensyn bli tatt når det er snakk om kjønns mangfold i andre sammenhenger, som LHBTQ+-rettigheter. Lærernes opplevelse av profesjonsfaglig skjønn ser ut til å virke inn her. Her er det dette som bestemmer, heller enn en selektiv og nøye uttenkt beredskap av hva som er sensitivt for elevene.

### 5.3 Behov for arena for å trene profesjonelt handlingsrom

Våre funn viser ikke kun til strategier lærere bruker i møte med elever og undervisning, men også strategier utenfor klasserommet. I det følgende skal vi drøfte funnene som tar for seg lærerens profesjonelle handlingsrom, utviklingen av dette og hvordan det kan påvirke arbeidet med sensitive tema. Videre tar vi også for oss mulighetene det er i å ha et godt profesjonsfellesskap rundt seg.

#### 5.3.1 Agency og erfaring

Funn 4.1.3 konstaterte at våre informanter opplevde undervisning i sensitive tema som mer utfordrende i starten av yrket. Som vist tidligere, er et gjennomgående tema i intervjuene at selv om lærerne beskriver noen tema som fortsatt krevende, forteller de at de unngikk sensitive tema i større grad da de var nye i yrket. Altså, kan en si at lærerne inntok en mer unnvikende lærerrolle i starten av yrke. I motsetning til eksemplene Hess (2004) bruker, er det ikke personlige overbevisninger som gjør at lærerne unngår temaer, men ubehaget det kan medføre: *“Jeg synes det var ubehagelig, var redd for at det skulle ta av. Og i starten som nyutdannet så ville jeg ikke bli vippt av pinnen, ville ha alt på plass og håndfast.”* slik forklarer Informant 7 hva som førte til at hen unngikk å arbeide med enkelte temaer. Dette samsvarer med forskningen Papamichael et al. (2016) la frem om hvorfor lærere unngår visse temaer.

*“Ja, jeg kan slenge meg litt på (Informant 7) at med årene så har jeg blitt mye flinkere til å stoppe opp og ta situasjoner og temaer. Ehm, ikke nødvendigvis at jeg må i mål med det jeg hadde som plan for timen, men ta tak i det elevene er interessert i... Så der har jeg nok endra*

*meg etter x antall år jeg har holdt på med dette. Men jeg føler meg veldig trygg på, jeg liker dynamiske timer og kan gi slipp på det jeg skulle snakke om.” - Informant 2*

Erfaringene fra klasserommet over tid var også årsak til at lærerne var tryggere i å møte elevene på det som interesserer dem, og ikke nødvendigvis følge en satt plan. Her kan man se at lærerne synes å utvikle agency til å håndtere sensitive tema gjennom økt erfaringsgrunnlag. Dette er i tråd med det Biesta argumenter for anerkjennelse og styrking av lærenes agency, for å sikre at undervisningen er relevant, autentisk og engasjerende for elevene (Biesta et al., 2015)

### 5.3.2 Agency og refleksjon

Selv om alle informantene erfarer sensitive temaer som krevende, er det varierende *hvordan* dette kommer frem i vår undersøkelse. I den ene gruppesamtalen uttrykte tidlig en lærer sine utfordringer med noen sensitive tema. Videre sa flere av lærerne seg enige i dette og satte eksplisitt ord på hva de opplevde som vanskelig. Derimot så vi i den andre gruppesamtalen at lærerne hadde en annen innfallsvinkel på undervisning i sensitive tema. Informantene i dette gruppeintervjuet omtalte tematikken innledningsvis i samtalen som «lett» og «mer spennende enn utfordrende». Senere i intervjusituasjonen gir de likevel uttrykk for mange av de samme utfordringene som i det andre gruppeintervjuet. Dette kommer blant annet frem i deres refleksjoner rundt forarbeid av undervisning de tror kan være mer sensitive enn andre.

Lærerne som forteller eksplisitt at undervisning i sensitive tema er utfordrende, synes å ha en annen opplevelse av sitt profesjonelle handlingsrom enn de som ikke gjør det. På grunn av dette får man umiddelbart et inntrykk av at de er mer begrenset i sitt handlingsrom, enn de som betegner sensitive tema som “enkle” eller en “mulighet”. Samtidig viser deres refleksjon rundt utfordringene at de har en sterk bevissthet rundt refleksjon om egen lærerrolle. Dette er i tråd med det Korthagen understreker om evnen til refleksjon som essensielt for profesjonell utvikling (Korthagen, 2017). Lærerne som gir uttrykk for at sensitive tema ikke byr på utfordringer, men heller muligheter, opplever kanskje å ha større handlingsrom enn de som med en gang reflekterer over utfordringer (Helleve et al., 2018). Videre kan en diskutere lærernes evne til å reflektere rundt egen lærerrolle. Lærerne som understreket muligheter fremfor utfordringer, trakk også senere frem flere utfordrende elementer ved sensitive tema. På bakgrunn av dette kan man stille spørsmål til disse lærernes evne til refleksjon rundt egen lærerrolle. Fokuset på muligheter kan bety at de føler seg frie fra begrensninger og ikke er

redde for ubehag. Dette gir ikke grunnlag for å si at den ene gruppen er mer reflektert rundt egen lærerrolle enn den andre, men man kan se at det er en forskjell i fokuset lærerne har når de vurderer og reflekterer rundt sin egen rolle i håndtering av sensitive tema.

Bakgrunnen for de ulike perspektivene i de to gruppesamtalene kan diskuteres å være en konsekvens av flere ting. Som diskutert i metodekapitlet, under metodiske refleksjoner i kapittel 3.5, satt den første informantene sitt svar en mulig standard for hvilke svar resten av informantene supplerte med. I denne sammenhengen kan man stille spørsmål til sammensetningen av gruppene og om en annen sammensetning hadde produsert en like stor enighet.

### 5.3.3 Ikke fagkunnskap som fokus

Biesta et. Al. (2015) beskriver kunnskap som en del av de indre faktorene som påvirker lærerens agency (Biesta et al., 2015). Videre beskriver Anker og von der Lippe (2015) en tosidig forklaring på at lærere i liten grad bruker sensitive tema som utgangspunkt for kritisk drøfting og demokratiopplæring (Anker & von der Lippe, 2015). På den ene siden sier de at lærere mangler tilstrekkelig kunnskap og på den andre siden peker de på at lærere opplever det som utrygt å åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger. I den sammenheng er det interessant at funnene våre peker i retning av at de intervjuede lærerne ikke er urolige for egen fagkompetanse, men heller legger vekt på den sistnevnte komponenten.

Lærerne i vårt utvalg opparbeider seg altså en type beredskap som virker i liten grad å handle om faglighet. Ingen i vårt utvalg nevner mangel på fagkompetanse som en årsak til utfordring. Dette betyr ikke nødvendigvis at lærerne ikke forbereder seg faglig, men det er interessant at ingen nevner dette eksplisitt som en strategi. Det kan diskuteres om dette kommer av en faglig trygghet og at den faglige kompetansen ikke oppleves utfordrende å tilegne seg. Det at de peker på det mer pedagogiske og relasjonelle aspektet i sine umiddelbare refleksjoner, kan tyde på at det sosiokulturelle miljøet i klasserommet oppleves viktigere. I og med at Biesta (2015) nevner kunnskap som en indre faktor for agency, og samtidig argumenterer for viktigheten av lærerens anerkjennelse av dette, kan vi si at lærere som ikke bevisst reflekterer over kunnskap har begrensede muligheter for utvikling av sitt profesjonelle handlingsrom. Man kan også stille spørsmål til om lærerne ser på faglige forberedelser som en selvfølgelighet og at det dermed ikke nevnes eksplisitt. Det er også verdt å nevne at vi i intervjusituasjonen spurte om hvilke tanker de gjør seg i forberedelser på undervisning som

tar for seg sensitive tema. Det ble ikke spurte direkte spørsmål om hverken faglige forberedelser eller pedagogiske.

#### 5.3.4 Profesjonsfellesskap og mangel på det

Det kommer tydelig frem i våre funn at profesjonsfellesskap er en viktig faktor for arbeid med sensitive temaer. Profesjonsfellesskap kan i den sammenheng fungere som ekstern ressurs for utvikling av profesjonelt handlingsrom. Samtlige av informantene nevner blant annet fagmøter og trinntid som gode arenaer for diskusjon med kolleger. Et godt profesjonsfellesskap kjennetegnes av Tronsmo (2020) ved læreres evne til å utprøve og diskutere nye tilnærminger, tørre å endre på etablerte rutiner og evnen til åpent å diskutere dilemmaer i fellesskap (Tronsmo, 2020). Ettersom informantene opplever undervisning av sensitive temaer som utfordrende, kan altså et godt profesjonsfellesskap være en viktig støtte. Dette er også i tråd med forskning som viser at kvalitet på undervisning styrkes av samarbeid i team og har betydning for læringsutbyttet til elever.

*«Jeg har lyst å si en positiv ting som jeg tenker på min arbeidsplass er disse fagsamarbeidstimene vi har. Vi har et ukentlig sånn fagsamarbeid også har vi noen få ganger har vi også samarbeid på tvers av klassetrinnene da i fagseksjonen kan du si. Da kan man jo forberede seg litt samme og snakke om ulike temaer og problemstillinger.» - Informant 1*

I motsetning til andre profesjonskulturer, er læreres profesjonskultur i stor grad individorientert. Dette til tross for satsing på samarbeid i team på skoler (Hjertø et al., 2021). Forskning på lærerprofesjonalitet viser at lærere ofte står alene i jobben og i ansvaret om å holde seg oppdatert på ny kunnskap innen feltet. Dette er en tendens som også kommer frem når Tronsmo (2020) diskuterer læreres profesjonskultur (Tronsmo, 2020). Ut ifra våre funn kan vi også tolke det som lærerne i vårt utvalg har et individuelt ansvar for holde seg oppdatert på fagfeltet.

*«Man må følge med i nyhetsbildet og sånt, som jeg tenker er kjempeviktig. Jeg prøvde jo å laste ned Tiktok for å prøve og følge med litt der elevene er. Men jeg skal være så ærlig at det ble med det. Det funker ikke for min del, men mye an infoen de får, får de fra Tiktok og Instagram. Jeg prøver å ha litt antenner ute, for å kunne være på deres nivå når vi snakker og skjønne hvor de fått infoen sin fra og ja, være litt mer på deres lag, kanskje.» -Informant 3*



*“Det å klare å henge med alle disse nye plattformene som de er på, merker jeg er en utfordring. Før var det lettere å holde seg til nyhetsbildet, men nå er det som du sier (refererer til Informant 3), de ser ikke nyheter på NRK, TV2, eller leser aviser. Så det er klart at med å holde seg oppdatert så kan du få bedre diskusjonssamtaler i klasserommet. For hvis du alltid blir han eller hun «gamle», som ikke er oppdatert på noen ting, så er det vanskelig å treffe de.” – Informant 4*

I sitatene over ser vi eksempler på hvordan informantene understreker viktigheten av å holde seg oppdatert i nyhetsbildet, som samfunnsfaglærer. De poengterer selv hvordan dette kan ha mye å si for læringsutbyttet til elevene. Likevel er grepene de beskriver at de gjør på eget initiativ. Det er da mulig at de profesjonsfelleskapene som de beskriver ikke legger til rette for å kunne holde seg oppdatert i fellesskap med andre lærere. Informantene beskriver det også som utfordrende, noe som kan understreke behovet for å tilrettelegge slik at dette gjøres i team. Videre er det også interessant å se på hvordan en av informantene forteller om hvordan hen søker støtte fra kollegaer når det gjelder undervisning i sensitive tema:

*“Jeg har heldigvis en kollega som er homofil og har mye god kompetanse å bygge på.. Og en kollega som er muslim også, så det er veldig mye fint å ha ulike perspektiver med seg”-*  
Informant 5

Her fortelles det at læreren går til kollegaer som, etter hens mening, har mer kompetanse på visse temaer enn hen selv. Dette ser ut til å være basert på kollegaers personlige erfaringer og ikke på bakgrunn av faglig kompetanse. Dette kan tyde på et manglende strukturert profesjonsfaglig som støtte når det kommer til sensitive tema, spesielt innenfor seksualitet og religion.

### 5.3.5 Lærerutdanningen og autonomi

*«Når det kommer til sensitive temaer så kan det komme mye ytringer. Det å stå i et klasserom hvor man ikke er forberedt på det, og hvis man er litt usikker selv, kan det være ødeleggende over tid. Jeg tror det er viktig for spesielt nyutdanna å være forberedt på at det rett og slett kan være brutalt og heftig, for å si det rett ut» -Informant 4*

Som tidligere drøftet beskriver alle informantene at undervisning i sensitive temaer var spesielt vanskelig tidlig i yrket. Og når det kommer til hvordan informantene beskriver støtte, er det ingen som peker til lærerutdanningen som en viktig faktor for å ruste dem til dette. Det blir nærmere sagt sterkt kritisert, av flere informanter, for å ikke ha hatt en mer praksisnær lærerutdanning. De understreker at overgangen fra teori til praksis er for stor og at undervisningen på lærerutdanningen ikke gjør tilstrekkelig for å forberede studentene på hva som møter dem i klasserommet. Informant 4 beskriver at slike situasjoner kan være “ødeleggende over tid”, “brutalt” og “heftig”. Disse beskrivelsene er i overensstemmelse med konsekvensene Korthagen (2017) frykter ved lærerutdanningen, når prioriteringen av *praksis* og *teori* går på bekostning av fokus på de personlige styrkene (Korthagen, 2017).

Korthagen (2017) peker på at fordelene med å fokusere på personlige styrker er mer entusiastiske lærere, som opplever mer autonomi og mestringstro (Korthagen, 2017). Vår undersøkelse indikerer at lærerne ikke opplever utdanningen som godt nok grunnlag for opparbeidelse av kompetanse nok til å stå i utfordringene som kommer med sensitive temaer. De opplever med andre ord ikke autonomi. Verdien av å styrke mestringstro hos lærere kan dermed bidra til mot til å stå i ubehag som kan oppstå i undervisning i sensitive tema. Videre vil dette ikke bare gi bedre læringsutbytte for elever og mulighet til å delta i meningsbrytning. Det vil også bidra til å styrke lærernes agency tidligere. Ved å inkludere seg selv som en rammefaktor i forberedelser av undervisning, kan man tidligere erkjenne sine styrker og svakheter og tilpasse undervisning deretter.

Dette er også i tråd med det Biesta (2015) sier om styrking av læreres autonomi som en viktig faktor for det profesjonelle handlingsrommet til lærerne, som igjen er viktig for å sikre at undervisningen er relevant, autentisk og engasjerende for elevene (Biesta et al., 2015). Gjennom å få et innblikk i informantene sine refleksjoner rundt håndtering av sensitive temaer, får vi et innblikk i deres opplevelse av handlingsrom. Som Helleve et al (2018) understreker, er dette viktig for få en dypere forståelse av lærerprofesjonalitet og skolens indre liv og til ny innsikt i skoleutvikling (Helleve et al., 2018).

### 5.3.6 Behov for støtte

I dette delkapittelet har vi sett hvordan lærerne ikke føler seg kompetente til å håndtere sensitive tema i klasserommet som nyutdannede. De er avhengige av å opparbeide seg arbeidserfaring for å utvikle et profesjonelt handlingsrom som gjør de komfortable nok i

håndtering av slike tema. Dette viser, etter vår mening, et manglende fokus i lærerutdanningen. En kan også se en forskjell i forståelsen av eget profesjonelle handlingsrom i form av hvordan de reflekterer rundt egen lærerrolle. Det kan bety at lærerne som beskriver et fokus på muligheter opplever større frihet i undervisning i sensitive tema og dermed ikke opplever den sosiale risikoen for elevene like stor. Vi kan også se tendenser til manglende støtte i det profesjonsfaglige fellesskapet når det kommer til sensitive tema. Det blir beskrevet at de bruker kolleger med personlige erfaringer eller tilknytning til temaene som kilde til håndteringskompetanse. Selv om lærerne selv beskriver dette som positivt, mener vi det er problematisk at skolene ikke stiller med tilstrekkelig profesjonell og faglig støtte til sine lærere i arbeid med sensitive tema.

## 6 Avslutning

I dette kapittelet skal vi oppsummere oppgavens hovedpunkter innenfor funn og diskusjon. Deretter vil vi tegne ut noen svar på problemstillingen og komme med konkluderende tanker. Avslutningsvis vil vi diskutere forslag til videre forskning på feltet og reflektere kort over metodiske vurderinger.

### 6.1 Oppsummering

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan lærere erfarer sensitive tema i samfunnsfagundervisning, og hvilke strategier de tar i bruk i håndtering av dette. Ved å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse bestående av to fokusgruppeintervjuer med samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet, har vi forsøkt å belyse følgende problemstilling: *Hvordan erfarer lærere sensitive tema i samfunnsfagundervisning og hvilke strategier tar de i bruk i håndtering av dette?* Etter å ha analysert dataene fra denne undersøkelsen, kom vi frem til to hovedfunn: Alle lærerne opplever sensitive tema som krevende, og at strategiene for håndtering viser seg på tre forskjellige nivå; i undervisning, i planlegging av undervisning og gjennom eksterne ressurser og kolleger.

Som vist til i bakgrunnen for problemstillingen og teorikapittelet, har tidligere forskning påpekt at lærere opplever sensitive temaer som utfordrende. I det tilfellet kan man si at vår

undersøkelse bekrefter tidligere forskning på feltet. Tidligere forskning viser at lærere i stor grad unngår å undervise i sensitive tema (Papamichael et al., 2016), noe som viste seg i vårt utvalg å være spesielt gjeldende i starten av yrket.

Våre funn viser at lærernes vurdering av elevenes sårbarheter ser ut til å være det som avgjør sensitivitetsgraden innenfor et tema. Dette kommer frem ettersom det er lærernes forståelse av trygghet for eleven som er et gjennomgående fokus i håndteringen. Vi har diskutert dette opp mot safe space som pedagogisk tilnærming og vist til kritikk av den (Flensner & von der Lippe, 2019). Vi har også sett dette i kontrast til uenighetsfellesskap (Iversen, 2019) og ubehagets pedagogikk (Røthing, 2019). Deretter drøftet vi hvordan disse tilnærmingene ser ut til å tyde på å kunne legge til rette for utvikling av kompetansen som læreplanen etterspør. Lærerne i vår undersøkelse inntar også ulike lærerroller på bakgrunn av hvordan de opplever elevsammensetningen, som igjen begrunnes ut ifra mål om å opprettholde trygge klassemiljø (Hess, 2004).

I kontrast til nevnte forskningsfunn, har vi vist at Andrew Tate ble betegnet som et sensitivt tema i vår tid for alle lærerne i utvalget. Dette skilte seg både ut ettersom Andrew Tate er et nytt fenomen, men også i lærernes beskrivelser av håndtering av tematikken. Det viste seg i lærernes strategi i form av lærerroller, hvor de her så ut til å ta et tydeligere standpunkt i hva som er rett og galt, i kontrast til en mer balansert tilnærming i andre temaer. Lærerne uttrykte også bekymring for økning av tilhengerskaren blant elevene. Hensyn til enkeltelever og frykt for konsekvenser for klassemiljøet stod sterkt i andre temaer, men i dette tilfellet så vi tegn til at lærerne la mer vekt på fagdidaktiske muligheter fremfor utfordringer. Tidligere har vi reflektert over hva som gjør at dette skiller seg ut. Her så vi på faktorer som kjønnsfordeling i utvalget vårt, at ubehaget ikke står like sterkt eller om kvinneskandaler ikke oppleves sensitivt i dagens Norge. Det kan også diskuteres at ettersom tematikken kan knyttes til konspirasjonsteori, oppleves det ikke like seriøst som andre sensitive temaer. Likevel understreker teori om konspirasjonsteori at det utgjør en reell trussel mot demokratiet og kan skape en fellesskapsfølelse som kan forsterke meningene blant tilhengerne (Dyrendal & Emberland, 2019). Lærernes bekymring for økende tilhengere blant elevene kan derfor sies å ha medhold fra teori om konsekvenser av konspirasjonsteorier.

Det er også fremtredende i vår forskning at det finnes et behov for en arena for profesjonell utvikling for lærerne. Dette fordi refleksjon og erfaringsgrunnlag påvirker lærerens

profesjonelle handlingsrom (Biesta et al., 2015). Profesjonsfelleskap har vist seg å være en viktig arena for trening av profesjonsutvikling (Hjertø et al., 2021). Vårt tilfelle viser likevel mangel på gode, strukturerte profesjonsfelleskap som støtte i håndteringa av sensitive temaer. Et viktig drøftingspunkt var at lærerne opplevde at lærerutdanningen ikke ga tilstrekkelig kompetanse til å behandle sensitive temaer som en fagdidaktisk ressurs og at erfaring dermed ble avgjørende som støttende faktor.

## 6.2 Konklusjon

Lærerne erfarer og håndterer sensitive tema både som en fagdidaktisk ressurs, og som noe som kan utfordre enkeltelever sin posisjon i klasseromsfellesskapet. Gjennom vår oppgave har vi sett at arbeid med sensitive tema er, på den ene siden, nødvendig for trening i demokratiske ferdigheter. På den andre siden ser vi også at det kan oppleves motarbeidende for opprettholdelse av trygge klasserom, noe både Opplæringsloven og Utdanningsdirektoratet stiller tydelige krav til (Opplæringslova, 2017). At lærerne opplever undervisning i slike temaer utfordrende, støtter i stor grad tidligere forskning. Ved å undersøke hvilke faktorer som spiller inn i lærernes vurdering av utfordringsgraden, bidrar dette til en mer utdypende forståelse av lærernes utfordringer.

Det er spesielt lærernes opplevelse og deres tolkning av elevenes bakgrunn og potensielle sårbarheter som er styrende for hvordan de håndterer sensitive tema. Her er det lærernes tolkninger av elevenes opplevelse av et trygt læringsmiljø som virker inn. Det ser derfor ut til at lærerne i stor grad unngår temaer og metoder som de vurderer å innebære en risiko for at elevene kan oppleve ubehag. Videre kan dette gå på bekostning av undervisningssituasjoner, som er ukomfortable, men kan ha viktig læringsutbytte for elevene i trening i demokratiske og muntlige ferdigheter. Vår opplevelse er at lærerne har et genuint ønske om å sikre et trygt læringsmiljø for elevene. Så kan man stille spørsmål til hvor mulig det er å opprettholde trygghet for 30 elever, samtidig som man oppmuntrer til reell meningsbrytning i temaer som er sensitive? Ettersom trygghet preges av subjektiv forståelse, kan risikoen for å ikke klare å opprettholde dette ansees som for stor. Slik vi ser det kan dette resultere i at elevene ikke får god nok undervisning i sensitive tema. Vår studie peker derfor på at lærere vil være tjent med mer bevisst trening i håndtering av sensitive tema.

Når vi nå ser tilbake på funnene i lys av diskursene om kontroversielle tema i mediene, viser våre funn at lærernes praksis lener seg mot ansvarlighetsdiskursen som metode (Eide et al., 2013). Om man ser klasserommet som speiling for det som skjer utenfor i samfunnet, kan det være nyttig å se hvordan dagens debattklima preges av en “woke”-kultur og politisk korrekthet (Tronsmo, 2020). Det kan diskuteres om dette påvirker hvordan frykt for krenkelse av enkeltelever står sterkt også hos lærerne. Man kan stille spørsmål til om dette gjør at man trår varsommere i terrenget som oppleves utrygge. Men, å skjerme elever for sensitive tema, vil vi ikke fjerne sensitive tema. Det vil kun fjerne muligheten til å utvikle evnene til å håndtere slike temaer.

Vi ser behov for tydeligere retningslinjer for i hvilken grad man kan sikre elever sin trygghet i skolen og samtidig gi rom for, det Røthing(2019), Iversen(2019) og Flensner og von der Lippe(2019) understreker som, nødvendig ubehag i undervisning i sensitive tema. I Opplæringsloven § 9A-4 står det at elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, fri fra krenkelse som mobbing, vold og trakassering (Opplæringslova, 2017). Videre blir det presisert at elevenes subjektive opplevelse av trygghet skal vektlegges. Skolen skal gripe inn om en elev har uttrykt at “skolemiljøet ikke er trygt og godt”. I den sammenheng kan det være nyttig å gjøre elevene, ikke bare lærerne, oppmerksomme på fordelene av ubehag og hvorfor trening i dette er viktig. Om man skal skjerme elevene totalt for ubehag, må kompetansemålene endres da de ikke lenger er mulige å oppnå. Vi ser det som at utfordringen ligger i skjæringspunktet mellom trening i demokratiske ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017) og opplæringsloven §9A (Opplæringslova, 2017). Læreren står i en spagat i det umulige, og konsekvensene på begge sider kan være alvorlige. På den ene siden, opplever lærerne press fra elever, foresatte, ledelse, departement og Statsforvalteren som klage- og tilsynsmyndighet for foresatte, om å opprettholde et trygt skolemiljø for elevene. Om ubehag oppleves som utrygghet, risikerer man opplevelse av brudd på opplæringslovens §9A. På den andre siden står vi, i verste fall, igjen med en generasjon uteksaminerte elever som ikke har tilstrekkelig trening i demokratiske ferdigheter.

### 6.3 Videre forskning

I vår undersøkelse forteller lærerne om sine erfaringer. Hva som foregår i klasserommet, har vi ikke førstegangsinformasjon om. Det hadde fordret at vi var til stede gjennom observasjon og kanskje utførte elevintervjuer i tillegg.

Alternativer som kunne vært fruktbare innganger å gå videre på i forskningsfeltet og gitt flere perspektiver, kunne vært å undersøke hvordan skole-hjem-samarbeid påvirker håndtering av sensitive tema i undervisning. Dette har ikke våre informanter gitt stort uttrykk for, men det har kommet frem som en faktor for hva de anser som sensitivt. Skole-hjem samarbeid har vært i endring og foreldre har mulig et større engasjement i oppfølgingen på skolen i dag. Lederen for Utdanningsforbundet uttalte i 2018 at det er et faktum at lærere blir utsatt for trakassering fra foreldre (Ropeid, 2018). Det kunne derfor vært interessant å undersøke eksplisitt hvordan disse forholdene påvirker praksisen til lærere.

Videre hadde det vært interessant å ta tråden videre angående Andrew Tate som sensitivt tema i skolen. Om vi skulle undersøkt dette fenomenet videre kunne vi belyst det tydeligere med tanke på kjønnsperspektivet. Her kunne man fått en dypere forståelse av hvordan dette temaet oppfattes av lærere og elever.

Det kunne også vært interessant å utføre en diskursanalyse av hvordan lærere opplever opplæringsloven §9A i sammenheng med demokratiopplæring. Vår oppgave baserer seg i stor grad på tolkning av dette ut ifra hvordan lærerne svarte basert på vår intervjuguide. En mer avgrensede problemstilling som kun tar for seg dette aspektet kunne bidratt til å belyse viktige utfordringer i læreres praksis. Bruksverdien av en slik forskning bør være av betydning for de som jobber i skolen, både ledere og lærere, som igjen kan bidra til skoleutvikling, og bedre læring for elevene.

## 7 Litteratur

- Anker, T. & von der Lippe, M. S. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 99(2), 85-96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Anker, T. & von der Lippe, M. S. (2017). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, (4), 261-272. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching, theory and practice*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bigelow, B. & Peterson, B. (2002). *Rethinking Globalization: Teaching for Justice in an Unjust World*. Rethinking Schools.
- Bushard, B. (2022). Ex-kickboxer/influencer Andrew Tate banned by Instagram and Facebook as TikTok investigating sexist content. *Forbes*.
- Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (2022). *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Callan, E. (2016). Education in Safe and Unsafe Spaces. *Paideusis (Saskatoon)*, 24(1), 64.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg., Bd. 1). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Deloitte. (2019). *Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-kap.-9a-i-opplaringsloven-2019.pdf>
- Dyrendal, A. & Emberland, T. (2019). *Hva er konspirasjonsteorier* (Bd. 69). Universitetsforlaget.
- Eide, E., Kjølstad, M. & Naper, A. (2013). After the 22 July Terror in Norway: Media debates on freedom of expression and multiculturalism. *Nordic Journal of Migration Research*, 3(4), 187-196. <https://doi.org/10.2478/njmr-2013-0011>
- Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B. & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Flensner, K. K. & von der Lippe, M. S. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural education (London, England)*, 30(3), 275-288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Google. (2023). Søketrender. I. <https://trends.google.no/trends/explore?geo=NO&q=Donald%20trump,%2Fm%2F012ds47h&hl=no>
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta didactica Norge*, 12(1), 1. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *APSC*, 37(2), 257-261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: evidence and ethics in democratic education*. Routledge.



- Hjardemaal, F. R. & Jordell, K. Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped (Lillehammer)*, 34(3), 5-19. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-01>
- Hjertø, K. B., Zachariassen, T. & Andersen, M. S. (2021). *Team i skolen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Independent. (2023). 'The Matrix got me': How Andrew Tate, Logan Paul and other toxic men found a new way to avoid blame. *Independent*. <https://www.independent.co.uk/voices/the-matrix-logan-paul-andrew-tate-elon-musk-b2261026.html>
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British journal of religious education*, 41(3), 315-326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and teaching, theory and practice*, 22(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Korsmo, E. K. (2023). <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/farre-vil-bli-larer--na-ma-vi-se-handling/>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and teaching, theory and practice*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. F. s. f. v. k. resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. F. s. forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015* (Bd. NOU 2015:8). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nilsen, M. M. (2021). *Unge er redde for å bli «cancelled»*. [https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/66yeOW/unge-er-redde-for-aa-bli-cancelled?fbclid=IwAR3NTfJ5b79MsxVufN6bwMtYcf\\_tTitAahy3ETzzQ7BEcqc3Yy6ULot5gZs](https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/66yeOW/unge-er-redde-for-aa-bli-cancelled?fbclid=IwAR3NTfJ5b79MsxVufN6bwMtYcf_tTitAahy3ETzzQ7BEcqc3Yy6ULot5gZs)
- NTB-Reuters-DPA. (2022). Andrew Tate pågrept i Romania - varetektsfengsles i 30 dager. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/verden/i/VPQkgJ/andrew-tate-paagrepet-i-romania-varetektsfengsles-i-30-dager>
- Opplæringslova. (1988). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#%C2%A79a-7](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-7)
- Oslo Politidistrikt. (2022). *Anmeldt hatkriminalitet i Oslo politidistrikt 2021*. <https://www.politiet.no/globalassets/dokumenter/oslo/rapporter/anmeldt-hatkriminalitet-oslo/anmeldt-hatkriminalitet-i-oslo-politidistrikt-2021.pdf>
- Papamichael, E., Gannon, M., Dujkanovic, B., Fernandez, R. G., Kerr, D. & Huddelstone, T. (2016). *Å undervise i kontroversielle tema*. Europarådet.
- Politiets sikkerhetstjeneste. (2019). *Temarapport: hvilken bakgrunn har personer i høyreekstreme miljøer i Norge?*

- [https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/temarapport\\_pst\\_-hvilken-bakgrunn-har-personer-i-hoyreekstremliljoer-i-norge.pdf](https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/temarapport_pst_-hvilken-bakgrunn-har-personer-i-hoyreekstremliljoer-i-norge.pdf)
- Politiets sikkerhetstjeneste. (2022). *Nasjonal trusselvurdering 2022*.  
<https://www.pst.no/globalassets/ntv/2022/nasjonal-trusselvurdering-2022-pa-norsk.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.
- Ropeid, K. (2018). Kravstore foreldre får ikkje alltid rett.  
[https://www.utdanningsnytt.no/foreldre-foreldresamarbeid-kapittel-9a/kravstore-foreldre-far-ikkje-alltid-rett/171061?fbclid=IwAR3G\\_sFIQ4kNBr25cpIndO7v0m4AC\\_7FCoRh6u2p9x8p4uX\\_xGB2Aw5JvGI0](https://www.utdanningsnytt.no/foreldre-foreldresamarbeid-kapittel-9a/kravstore-foreldre-far-ikkje-alltid-rett/171061?fbclid=IwAR3G_sFIQ4kNBr25cpIndO7v0m4AC_7FCoRh6u2p9x8p4uX_xGB2Aw5JvGI0)
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?: English title: “Pedagogy of discomfort”- an entry to critical reflection and inclusive teaching? *FLEKS (Oslo)*, 6(1), 40-57.  
<https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Sletteland, A. (2017). Som fanden leser bibelen. *Samtiden*, 126(1), 7-15.  
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1890-0690-2017-01-02>
- Spinoff, T. (2022). Andrew Tate is a new virus in our schools. *The Spinoff*.  
<https://thespinoff.co.nz/society/20-08-2022/andrew-tate-is-a-virus-in-our-schools>
- Stalsberg, L. (2022). Kongen av giftige menn. *Dagsavisen*.  
<https://www.dagsavisen.no/debatt/kommentar/2022/07/30/kongen-av-giftige-menn/>
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Thorsen, D. E. (2021). *Poitisk korrekt*. [https://snl.no/politisk\\_korrekt](https://snl.no/politisk_korrekt)
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfelleskapet. *Bedre skole*, (2), 27-31.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Hvordan ta i bruk læreplanene? . <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Utdanningsforbundet. (2022). Derfor streiker lærerne.  
[https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/lonnsoppgjoret/dette-gjelder-dersom-det-blir-streik/larerstreiken-2022/derfor-streiker-larerne/?fbclid=IwAR2LpjKdgyiJiZShTYQE\\_pmfhpi0LmjIUwn5ZSJABDznGPEJsqynyITeZCg](https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/lonnsoppgjoret/dette-gjelder-dersom-det-blir-streik/larerstreiken-2022/derfor-streiker-larerne/?fbclid=IwAR2LpjKdgyiJiZShTYQE_pmfhpi0LmjIUwn5ZSJABDznGPEJsqynyITeZCg)
- von der Lippe, M. S. & Undheim, S. (2017). *Religion i skolen : didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Universitetsforl.
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural education (London, England)*, 28(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>

## 8 Vedlegg

### 8.1 Figurer og tabeller

Figur 1: Professional development 3.0, s. 30

Figur 2: Læreres strategier på tre nivå, s. 51

Tabell 1: Informasjon om informanter, s.35

### 8.2 Intervjuguide

#### **Refleksjoner**

Hvilke tema i samfunnsfag synes dere er utfordrende å undervise i?

Opplever du at noen tema fremprovoserer mer uenighet blant elevene i klasserommet enn andre tema? Hvis ja, hvilke og har du noen tanker om hvorfor?

#### **Praksis**

Kan du beskrive tankene du gjør deg når du forbereder deg på undervisning som tar for seg sensitive tema?

Hva legger du vekt på i gjennomføringen?

Hva skal til for at du vurderer undervisningen som vellykket?

Hvordan har du håndtert spontane ytringer fra elever der sensitive tema er sentrale?

Hvordan vurderer du din håndtering av uforutsette situasjoner preget av sensitive tema?

Har du noen spesifikke verktøy du tar i bruk?

Hvordan har din håndtering av meningsbrytning blant elever i klasserommet utviklet seg?

**Hvordan holder du deg oppdatert på samfunnsaktuelle kontroverser?**

## **Støtte**

Hvilken kompetanse har du i håndtering av undervisning i denne tematikken? Hvis ja, hvor kommer denne kompetansen fra?

Opplever du at arbeidsplassen din tilbyr noe form for støtte? Hvis ja, hvordan?

Hva tenker du at arbeidsplassen og/eller lærerutdanningen kan gjøre for å bedre ruste lærere i ubehagelige/sensitive tema i samfunnsfagundervisning?

Er det noe mer du ønsker å legge til?

Er det noe dere vil spørre om?

### 8.3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Sensitive tema i samfunnsfag”?**

**Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut hvordan samfunnsfaglærere håndterer og reflekterer rundt sensitive tema i undervisning.**

#### **Formål**

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan lærere håndterer undervisning om sensitive tema, hvordan de håndterer kontroversielle utsagn i skolehverdagen og hvordan de reflekterer rundt egen praksis. Vi har lyst å snakke med åtte samfunnsfaglærere fra ungdomsskoler over hele landet. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

Hvilke tema i samfunnsfag synes dere er utfordrende å undervise i?

Hva tenker dere er sensitive temaer i samfunnsfag?

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra OsloMet.

#### **Hvem leder forskningsprosjektet?**

Forskerne heter Astrid Jansen og Teresa Cissé.

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

Vi spør deg om å være med, fordi du er en samfunnsfaglærer.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson fra skolen du arbeider på gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.

Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

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

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om sensitive tema i undervisning.

Både Teresa og Astrid vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 45-60 minutter.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.

Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for jobben din.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut av læreres tanker og utfordringer med sensitive tema i undervisning i samfunnsfag.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Astrid og Teresa som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

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

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 15.05.2023.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

## **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om**

**deg?** Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier* (LUI) ved OsloMet storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Student: Astrid Jansen, på e-post: [s334517@oslomet.no](mailto:s334517@oslomet.no) eller telefon: 40727627
- Student: Teresa Cisse, på e-post: [s316525@oslomet.no](mailto:s316525@oslomet.no) eller telefon: 98858628 •
- Veileder: Nanna Paaske, på e-post: [napa@oslomet.no](mailto:napa@oslomet.no) eller telefon: 67 23 70 82
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00..

Med vennlig hilsen

*Nanna Paaske Teresa Cisse og Astrid Jansen*  
(Veileder)

-----

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Sensitive tema i samfunnsfag», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ◆ å delta i intervju

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



---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.4 Godkjenning fra NSD



---

# Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer Vurderingstype Dato 598664 Standard 19.12.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Nanna Paaske

Student

Astrid Jansen

Prosjektperiode

02.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

#### OM VURDERINGEN

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

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

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

#### TAUSHETSPLIKT

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

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/63776a01-26e9-4b3b-8f9d-184c84672e61/vurdering>

## 8.5 Medforfattererklæring



### Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGMO5900:

*"For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer."*

#### **Masteroppgavens tittel:**

«Sensitive tema som fagdidaktisk ressurs og utfordring»

#### **Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:**

Vi har under hele arbeidsprosessen hatt en så lik arbeidsfordeling som mulig. Vi starten med å sett inn i litteratur og teori da vi sammen skrev prosjektskisse og litteraturgjennomgang. I skriveprosessen delte vi teori- og metodekapittelet mellom oss og skrev hver for oss, som vi grundig reviderte sammen i etterkant. Alle andre kapitler er skrevet sammen. Utarbeiding av intervjuguide, innhenting av informanter og utføring av intervju ble også gjort sammen på skolen. Vi har skrevet i et felles dokument, delt på nett. Vi har kontinuerlig diskutert reflektert over oppgaven. Begge har jobbet med alle delene oppgaven består av.

Med dette bekrefter vi at begge har bidratt like mye i det vitenskapelige arbeidet.

#### **Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:**

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	Ja
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	Ja
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	Ja

#### **Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven**

Oslo 12/5-23  
Oslo 12/5-23

(sted)

(dato)

Abd Jam  
Teresa E. Cissé

(signatur)