



NLA
Høgskolen

«Men tro meg, man kan få lyst til å droppe det altså, selv om det ikke blir riktig det heller»

*En kvalitativ studie av fire samfunnsfaglærere sine erfaringer med
inkludering i flerkulturelle klasserom*

Solveig Songe Heggeland

Masteroppgave i GLU 5-10 med fordypning i samfunnsfag
ved NLA Høgskolen Bergen

Våren 2022

Kontaktinformasjon:

Mail: solveigsheggeland@gmail.com

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke problemstillingen: «Hvilke erfaringer har samfunnsfagslærere med å legge til rette for inkludering av minoritets elever og kulturelt mangfold i undervisningen?». Bakgrunnen for oppgaven er knyttet til *Kunnskapsløftet 2020*, som fremhever at et godt samfunn bygger på et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Det understrekes hvor viktig innsikt i kultur og historie er for å skape tilhørighet, og for utvikling av enkeltelevens identitet. Dette er en utvikling skolen skal være med å støtte, og hvor samfunnsfagsundervisningen kan spille en rolle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-6; Kunnskapsdepartementet, 2019). I masteroppgaven min har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode. Datamaterialet har jeg samlet inn ved å gjennomføre fire individuelle, semi-strukturerte intervju, hvorav to lærere arbeidet på mellomtrinnet og to arbeidet på ungdomstrinnet.

Funnene antyder at informantene opplever en rekke muligheter og utfordringer i møte med inkludering av minoritets elever og kulturelt mangfold i klasserommet. Erfaringene deres fra analysen indikerer at lærerne på ulike måter og i ulik grad forsøker å inkludere dette i samfunnsfagsundervisningen. Alle uttrykker bevissthet knyttet til verdien av inkludering, og knytter dette både til enkelteleven i klasserommet og fellesskapet. Informantene har en positiv innstilling til hvordan kunnskapsdeling kan bidra til læring i faget, samt fremme elevenes ulike perspektiver, tilhørigheter og personlige erfaringer. Det kommer også frem at lærerne har ulike fremgangsmåter, hvor noen aktivt tar i bruk planleggingsfasen i forkant av undervisningen, mens andre opplever at inkluderingen i større grad skjer spontant. Det foreligger også en spenning knyttet til om det er forskjellene eller likhetene mellom elevene som i størst grad fremheves i undervisningssammenheng. Samtidig eksisterer det en ambivalent dragning mellom lærernes inkluderingsønske og frykten for møtet med utfordringer og ubehag. Lærerne nevner blant annet frykten for uforutsette situasjoner, og utfordringer knyttet til hvilke ordforråd en bør benytte seg av. I tillegg stiller en av informantene seg kritisk til å benytte seg av direkte inkludering i timene i frykt for å gjøre elevene til representant for noe annet enn seg selv.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to explore the following research question: "What experiences do social studies teachers have with facilitating and including minority students and cultural diversity in their classes?". The background for this thesis is linked to *Kunnskapsløftet 2020*, which highlights that a well-functioning society is a result of an including and diverse community. This plan emphasizes how important culture and history is because it creates unity, while developing the individual student's identity. The schools should support this plan by implementing this information in their social studies curriculum (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-6; Kunnskapsdepartementet, 2019). In my master's thesis, I have chosen to use a qualitative research method. I have collected data by conducting four individual, semi-structured interviews, where the teachers worked with 5 to 10th graders.

The findings of this study suggest that the teachers experienced several opportunities and challenges, when trying to include minority students and cultural diversity in the classroom. The analysis of their experiences indicates that they are including this in their social studies classes, in different ways and to a varying degree. They all expressed awareness of the importance of inclusion and linked this to the student in the classroom and the community in general. The informants had a positive attitude towards how they could incorporate this information in their classes, while at the same time promoting the students' different perspectives, affiliations, and personal experiences. The results of the study also showed that the teachers had different strategies for how this could be done. Some actively used the planning phase before their classes to plan on how to implement this, while others did it more spontaneously. There is a difference between the teachers on whether they choose to highlight the student's similarities, or their differences in the teaching context. At the same time, the teachers experience ambivalent feelings regarding their desire for inclusion. They fear that the way they choose to incorporate cultural diversity, can lead to discomfort for themselves and the students. The teachers mentioned, among other things, the fear of unforeseen situations, as well as challenges related to which vocabulary they should use. In addition, one of the informants is critical of using a more direct inclusion in their classes, in fear of making the students a representative of something other than themselves.

Forord

Fem minnerike år på NLA Høgskolen nærmer seg slutten, og en ny epoke står for tur. Det er derfor med et visst vemod at jeg skriver de siste ordene av masteroppgaven min. Arbeidet med oppgaven har vært en lærerik og spennende prosess, men har også bydd på noe frustrasjon og hodebry. Jeg er glad for at jeg har fått muligheten til å fordype meg i tematikk som jeg synes er interessant og viktig i møte med skolen. Det har absolutt engasjert og motivert meg til å jobbe videre med oppgaven. Jeg sitter igjen med mye ny kunnskap, og ser frem til å ta det med meg inn i min nye hverdag som lærer.

Jeg kjenner på stor takknemlighet overfor alle som har hjulpet meg underveis i skriveprosessen. Først og fremst vil jeg løfte frem veilederen min, Åshild Samnøy. Tusen takk for ditt smittende engasjement, konstruktive tilbakemeldinger, støttende ord og enorme tålmodighet. Du har absolutt hjulpet meg å navigere på veien frem mot mål. Videre vil jeg rette en stor takk til de fire informantene mine, som har delt åpent og ærlig fra sine erfaringer. Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre. Jeg vil også takke Mari og Kristin, som begge har tatt seg tid til å korrekturlese oppgaven min og dele nyttige tips.

De mange og lange dagene på lesesalen i Sandviken hadde ikke vært det samme uten et godt samhold med flotte medstudenter. Det har vært fint å koble av fra masteroppgaven sammen med dere, med gode samtaler, biljard og mye latter. Til slutt vil jeg takke familie og venner for alle støttende og motiverende samtaler i slitsomme perioder.

Solveig Songe Heggeland

Bergen, 19.05.2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Abstract	IV
Forord	V
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien og situasjonen i Norge	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Tidligere forskning	3
1.4 Begrepsavklaring	4
1.4.1 Minoritet, minoritetselev og flerspråklighet	4
1.4.2 Kulturelt mangfold.....	5
1.5 Oppgavens oppbygning	5
2.0 Teori	7
2.1 Inkludering i en flerkulturell kontekst.....	7
2.1.1 Flerkulturell pedagogikk.....	8
2.1.2 Mangfoldssensitiv undervisning	9
2.2 Det flerkulturelle klasserommet	12
2.2.1 Likhet eller likeverdige undervisning.....	13
2.2.2 Identitet og tilhørighet.....	14
3.0 Metode.....	16
3.1 Kvalitativ metode	16
3.1.1 Intervju som forskningsmetode.....	17
3.2 Datainnsamlingsprosessen.....	17
3.2.1 Utvalg og rekruttering.....	17
3.2.2 Intervjuguide og intervjusituasjon	19
3.3 Bearbeiding og analyse av datamaterialet	21
3.3.1 Transkribering.....	21

3.3.2 Analyse	21
3.4 Forskningens troverdighet	23
3.4.1 Validitet.....	23
3.4.2 Reliabilitet.....	24
3.5 Forskningsetiske hensyn og betraktninger	24
4.0 Presentasjon og drøfting av funn.....	27
4.1 Samfunnsfag som inkluderingsarena for enkelteleven	27
4.1.1 Elevstemmen som del av undervisningen	27
4.1.1.1 Lærernes innstilling.....	27
4.1.1.2 Lærernes fremgangsmåter	30
4.1.2 Den enkeltes identitet og tilhørighet	32
4.2 Samfunnsfag som fellesskapsarena	34
4.2.1 Mulighetsrommet	35
4.2.1.1 Kunnskapsdeling eller personlig preg?.....	35
4.2.1.2 Ulike perspektiv og demokratisk danning	37
4.2.1.3 Lærebokkritikk og kritisk tenking	40
4.2.2 Ubehagelig tematikk og samtaler.....	41
4.2.3 Likheter og/eller forskjeller?.....	45
5.0 Avsluttende drøfting og refleksjon.....	48
5.1 Veien videre.....	50
Litteraturliste	51
Vedlegg	57
Vedlegg 1: Intervjuguide	58
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	60
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	63
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	64

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien og situasjonen i Norge

De siste årene har Norge i flere sammenhenger blitt omtalt som et stadig mer kulturelt sammensatt samfunn, og presenteres ofte som et flerkulturelt samfunn (Dahl, 2013, s. 46). Innvandring er likevel ikke et nytt fenomen i landet vårt; folkeforflytningen går som en rød tråd gjennom norgeshistorien. Utvandrer nasjonen Norge er også et gammelt innvandringsland, som strekker seg helt tilbake til rundt år 900 (Brochmann, 2006, s. 11). De siste 50 årene har «den nyere innvandringen» til Norge skjedd i form av arbeidsinnvandrere, flyktninger, familier-medlemmer og asylsøkere, og samfunnet har dermed gått mot enda større flerkultur (Brochmann, 2006, s. 14, 104-105). I dag har hele 18,9 prosent av befolkningen i Norge innvandrerbakgrunn eller er norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2022). Sammensetningen av innvandrerbefolkningen er nå mer mangfoldig når det gjelder både nasjonal, kulturell og religiøs bakgrunn enn tidligere (Brochmann, 2006, s. 14).

Klasserommene preges av samfunnets utvikling, og ønsket er at lærernes pedagogiske tilnærming er med å speile det flerkulturelle i klasserommene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1, 3). I Norge er lærere og andre ansatte i skolen lovpålagt å følge en rekke styringsdokumenter, blant annet læreplanverket, som forteller hva som skal vektlegges i undervisningen (NOU 2014: 7, s. 96.). *Kunnskapsløftet 2020* (LK20) påpeker hvor viktig innsikt i kultur og historie er for å skape tilhørighet til samfunnet og for utvikling av elevenes identitet. Skolen skal sørge for at elevene får innsikt i ulike holdninger, livsanskuelser og perspektiver, og på denne måten legge til rette for og gi rom for mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Skolen skal altså bygge på mangfoldet i elevgruppen, og utnytte den flerkulturelle kompetansen og ressursene som elever har. *Den overordnede delen av læreplanen* løfter frem at skolen må tuftes på et inkluderende og mangfoldig fellesskap:

I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-6).

Opplæringen i skolen skal derfor legge til rette for at den enkelte skal få utfolde seg og oppleve ulike kulturuttrykk og tradisjoner, og for at en skal få finne og forme sin identitet (Kunnskaps-

departementet, 2017, s. 6). Samtidig viser en ny rapport fra Unicef at så mange som hver tredje tenåring med flerkulturell bakgrunn opplever rasisme. Av dem som svarte at de hadde blitt utsatt for rasisme, svarte hele 57 prosent at dette hadde skjedd på skolen (Unicef, 2022, s. 10). Rapporten etterlyser at tematikken blir tatt bedre tak i, og lærernes kompetanse på fagfeltet blir etterspurt (Unicef, 2022, s. 10,13). Røthing (2017) fremmer nettopp relevansen av at lærere har kompetanse på mangfoldsområdet, for at de skal kunne støtte elevene i kunnskaps- og læringsprosessen. Lærernes kompetanse på området er sentral for å skape trygge, virkelighetsnære og inkluderende læringsmiljøer for alle elevene (s. 18-19).

Tematikken er høyst relevant å trekke inn i samfunnsfag. I læreplanen til samfunnsfag poengteres det i kjerneelementene at identitetsutvikling og fellesskap skal vektlegges. Faget skal gi elevene innsikt i hvordan en utvikler identitet og tilhørighet, og hvordan dette blir påvirket av ulike forhold (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er også relevant å trekke frem det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring, som handler om «at elevane skal bli bevisste på sin eigen identitet og si eiga identitetsutvikling og forstå individet som ein del av ulike fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I lys av hvordan skolen vektlegger inkludering i sine styringsdokumenter, samt resultatene fra Unicef sin rapport, vil jeg si at formålet med masteroppgaven min er å bidra med kunnskap om læreres erfaringer med inkludering i flerkulturelle klasserom. Ønsket mitt er at jeg gjennom mitt masterprosjekt kan bli bedre rustet til å selv møte flerkulturelle klasserom, samt bidra til at andre lærere også kan få mer kunnskap om fagfeltet. Målet er at prosjektet kan gi et innblikk i hvilke muligheter og utfordringer en kan møte på, og dermed gjøre meg selv og andre mer rustet til å selv møte dem i egne undervisningssituasjoner.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Både bakgrunnen for forskningsprosjektet og styringsdokumentene sin vektlegging av det kulturelle mangfoldet, har ledet meg frem til følgende problemstilling for masteroppgaven min:

Hvilke erfaringer har samfunnsfagslærere med å legge til rette for inkludering av minoritets elever og kulturelt mangfold i undervisningen?

Med utgangspunkt i problemstillingen vil jeg undersøke hvilke erfaringer samfunnsfagslærere har med å arbeide for at klasserommet kan være en inkluderingsarena for det kulturelle mangfoldet. Datamaterialet ble gjennomført ved fire semistrukturerte intervju. For å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke muligheter erfarer lærerne ved å inkludere minoritets elever og kulturelt mangfold i undervisningen?
- 2) Hvilke utfordringer møter lærerne i arbeid med å inkludere minoritets elever og kulturelt mangfold i undervisningen?

De to forskningsspørsmålene vil besvares gjennom analysen og drøftingen av funnene fra intervjuene jeg gjennomførte med de fire lærerne. I det avsluttende drøftingskapittelet vil jeg forsøke å besvare problemstillingen min ved hjelp av forskningsspørsmålene.

1.3 Tidligere forskning

De siste tiårene har det forekommet svært mye forskning på det flerkulturelle feltet. Flere amerikanske forskere har tatt for seg en rekke pedagogiske aspekter, og blant annet sett på hvordan det kulturelle behandles i skole, undervisning og utdanning (Banks, 2018; Ladson-Billings, 2016; Gay, 2018). Det har også blitt gjennomført forskning knyttet til mangfold i klasserommet i nordisk kontekst (Lund, 2018). En av del av forskningen har hovedfokus på lærerutdanningsinstitusjoner og lærerstudenter sine refleksjoner og erfaringer med kulturelt mangfold i skolen (Thomassen, 2021). Det har også blitt rettet fokus på hvordan minoritets elever opplever den norske skolen i lys av den postkoloniale arven og maktrelasjonene mellom majoritet og minoritet (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014). Videre har både Solbue (2016) og Siibeko og Eriksen (2022) i sine forskningsprosjekter tatt en nærmere titt på læreres undervisning. Solbue (2016) undersøker prinsippet om likeverd, og hvordan dette er forstått og praktisert i tre forskjellige klasser (s. 45). Siibeko og Eriksen (2022) stiller seg kritisk til hvordan skolen møter sitt antirasistiske oppdrag i undervisningen (s. 33-34).

Bjelland (2016) har gjennom sin forskning studert hvilke holdninger og faktorer som påvirker lærerens møte med et kulturelt mangfoldig klasserom. Her skilles det mellom monokulturelle og interkulturelle holdninger hos lærere (s. 83). Bjelland (2016) finner også et tydelig skille mellom problem- og ressursperspektivet. I forsøket på å avdekke lærernes ulike tilnæringer, trekker hun frem dialog og samarbeid som viktig (s. 83, 97-98). Når det gjelder nordisk forskning innenfor samfunnsfagfeltet, kan det se ut til at det i hovedsak har blitt satt fokus på hvordan kulturelt mangfold kommer til uttrykk og behandles i lærebøker (Lorentzen & Røthing, 2017; Røthing, 2015). I løpet av forskningsprosessen min har Åberg (2021) publisert en forsknings-

artikkel om samfunnsfagslæreres perspektiv på elevene sine kulturelle bakgrunner, og hvordan dette påvirker undervisningen. I forskningen sin peker hun på to utbredte synspunkter. Ett av dem hvor en forestilt likhet i undervisningen ble opprettholdt, noe som førte til fargeblindhet i møte med ubehagelige forskjeller som oppsto. Den andre hvor likhet ble utfordret, og det norske ble relativisert, noe som ga mer plass til å håndtere ubehag på en konstruktiv måte (Åberg, 2021, s. 191).

Den tidligere forskningen jeg har presentert er kun et utsnitt av forskningsfeltet, og jeg vil plassere min masteroppgave i forhold til den allerede eksisterende litteraturen. Det kommer frem at mye av forskningen jeg har kommet over er gjort på et mer generelt plan, eller er rettet mot høyere utdanning og høyere skoletrinn. Kun en av forskningsartiklene er knyttet direkte til læreres erfaringer med kulturelt mangfold fra samfunnsfagundervisningen (Åberg, 2021). Min forskning kan dermed bidra til forskningsfeltet ved å sette søkelys på fire samfunnsfagslærere i grunnskolen sine refleksjoner og perspektiver knyttet til å nyttiggjøre seg av det flerkulturelle mangfoldet i undervisningssammenheng.

1.4 Begrepsavklaring

Før jeg presenterer det teoretiske rammeverket mitt, ser jeg det som formålstjenlig å gå nærmere inn på noen sentrale begreper i oppgaven min. Dette er begreper som står sentralt i problemstillingen min, og som videre gjør seg særlig gjeldende i analyse- og drøftingskapittelet og i det avsluttende og konkluderende kapittelet. Derfor vil jeg nedenfor foreta en kort begrepsavklaring.

1.4.1 Minoritet, minoritetselev og flerspråklighet

Minoritet, minoritetselev og flerspråklig er begreper som kan ha ulikt innhold avhengig av hvilken sammenheng det står i og hvem som tolker begrepene. NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* definerer minoritetsspråklige elever som barn med en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk. Dette er med unntak av barn som har samisk, dansk, svensk eller engelsk som morsmål (NOU 2010:7, s. 24). En minoritet kan altså forstås som en gruppe personer som utgjør et mindretall (NAOB, 2022). Flerspråklige elever kan benyttes synonymt med minoritetsspråklige elever, og har for mange en mer positiv konnotasjon. Jeg har valgt å benytte meg av begrepet minoritets elever, fordi oppgaven min har hovedfokus på det kulturelle, og ikke det språklige aspektet. Det vil begrense seg til elever som enten er født i utlandet av to utenlands-

fødte foreldre eller elever som er norskfødte med to innvanderforeldre. Det innebærer at jeg heller ikke har fokus på nasjonale minoriteter eller minoritets elever med adoptivforeldre.

1.4.2 Kulturelt mangfold

Kultur er et svært sammensatt og komplekst begrep. En måte å forstå begrepet på er ved en beskrivende og essensialistisk kulturforståelse, der en anser at det er en kjerne som uttrykker særegenheten i en bestemt kultur. Dette kan være ferdigheter, væremåter og oppfatninger som anses som karakteristisk for denne kulturen. Denne formen for kulturforståelse er ikke objektiv og verdinøytral (Dahl, 2013, s. 38-39). I møte med dagens samfunn er den formen for kulturforståelse mye kritisert, dermed løftes også den dynamiske forståelsen frem. Her beskrives ikke kultur som noe en har, men noe «posisjonerte mennesker gjør gjeldende i møte med andre mennesker» (Dahl, 2013, s. 39-40). I det flerkulturelle samfunnet kan en finne mennesker som følger livsmønstre der kulturen forandres lite, men også mennesker der livsmønstrene er i stor endring fra år til år. Barn i minoritetsfamilier vil ofte ha større kontakt med samfunnet enn de eldre, blant annet gjennom skole. Dette kan bidra til endring i neste generasjon (Dahl, 2013, s. 46).

I dag kan mangfoldsbegrepet oppleves flertydig, fordi det benyttes både om gruppenivå og individnivå. Det kan omhandle elever med ulike meninger, kjønn, holdninger, etnisitet og religiøsitet, eller en skole med stort eller lite kulturelt mangfold. Samtidig som det på en normativ måte kan beskrive hvilke ansvar skolen har for å se det store elevmangfoldet (Lund, 2018, s. 88; Lund, 2017, s. 31). Begrepet kulturelt mangfold blir brukt i formålsparagrafen når samfunnet omtales: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskildes si overtyding» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). I denne oppgaven vil begrepet bli brukt på en deskriptiv måte, og begrense seg til det kulturelle mangfoldet klasserommene representerer.

1.5 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven min er satt sammen av et innledningskapittel, et teorikapittel, et metodekapittel, et analyse- og drøftingskapittel, samt et avsluttende og konkluderende kapittel. Innledningsvis gjorde jeg rede for studiens bakgrunn og plassering, studien sin plassering i forhold til tidligere forskning, og presenterte en begrepsavklaring. I teorikapittelet vil jeg undersøke hva faglitteratur og forskning forteller om inkludering i en flerkulturell kontekst og møte med flerkulturelle klasserom. Dette gjør jeg for å bygge opp et teoretisk rammeverk rundt oppgaven

min, som jeg vil benytte meg av i analysen og drøftingen av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

I metodekapittelet vil jeg gjøre rede for valget av kvalitativ metode og intervju som forskningsmetode. Metoden er grunnlaget mitt for gjennomføring av studie og innsamling av data-materialet. Her vil jeg forklare hvordan jeg gikk frem både i forkant og etterkant av innsamlingsprosessen, samt hvilke strategier jeg tok i bruk ved utvalg. Til slutt presenteres noen forskningsetiske hensyn jeg har tatt og diskuterer studiens troverdighet. Studien jeg har gjennomført er empirinær, dermed har jeg valgt å slå sammen analyse- og drøftingskapittelet slik at det skulle bli lettere å sette drøftingen inn i en tydelig forskningskontekst. Her vil jeg presentere funn fra intervjuene jeg har gjennomført, og videre drøfte dem i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Til slutt vil jeg legge frem oppgavens avsluttende kapittel, som vil oppsummere funn i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har utformet. I dette kapittelet vil jeg også presentere noen avsluttende refleksjoner, diskutere studiens mulige svakheter og hvilke muligheter det er for videre forskning innenfor tematikken.

2.0 Teori

Tidligere har jeg presentert et utvalg eksisterende forskning, som ga meg mulighet til å plassere min egen forskning innenfor dette feltet. I det følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for den teoretiske tilnærmingen og rammeverket jeg bygger oppgaven min på, og som jeg senere vil ta med meg videre inn i analysen og drøftingen. Det blir her nødvendig å presisere at teori-grunnlaget mitt i stor grad har en normativ innfallsvinkel. Dette vil være viktig å være observant på når jeg tar det i bruk som rammeverk i møte med mitt empiriske datamateriale. Enkelte steder vil det også bli trukket inn noe relevant forskningslitteratur, som et supplement til teorien som blir brukt. Jeg vil starte med å gjøre kort rede for min bruk av inkluderingsbegrepet, dernest presentere flerkulturell pedagogikk og mangfoldssensitiv undervisning. Videre vil jeg se hva forskning, teori og skolens styringsdokumenter forteller om møte med det flerkulturelle klasserommet. Her vil jeg gå nærmere inn på det mangfoldige klasserommet, likhet og likeverdig undervisning, samt identitet og tilhørighet i klasserommet.

2.1 Inkludering i en flerkulturell kontekst

Den norske skolen er basert på prinsippet om å være en inkluderende skole. I *Overordnet del av læreplanverket* blir det presisert at: «Elevene møter skolen med ulike erfaringer, ferdigheter, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Bachmann og Haug (2006) knytter inkludering til å tilrettelegge undervisningen og opplæring så den passer for den enkelte eleven (s. 8). Skolen må derfor sørge for at det skapes en balansegang mellom elevenes egne erfaringer og det lærestoff som skal være felles for alle elevene i klasserommet. De påpeker et av prinsippene for inkludering er at det skal være med å øke fellesskapsfølelsen. Elevene skal ved å bli medlem av en gruppe eller klasse, få ta del i skolens sosiale liv med de andre elevene (Bachmann & Haug, 2006, s. 25, 88). De understreker videre at det er viktig å tilrettelegge for at mangfoldet sitt syn kommer frem, og at en får mulighet til å mene og ytre sitt synspunkt. Dermed blir et viktig moment å øke demokratiseringen og sørge for at alle stemmer blir hørt (Bachmann & Haug, 2006, s. 30, 88). Nedenfor vil jeg gjøre rede for flerkulturell pedagogikk og mangfoldssensitiv undervisning. Dette er to innfallsvinkler lærere kan ta i bruk i flerkulturelle klasserom for å fremme inkludering med utgangspunkt i Bachmann og Haug (2006) sin forståelse av begrepet.

2.1.1 Flerkulturell pedagogikk

I lys av denne studiens fokus på flerkulturelle klasserom, har jeg valgt å knytte inkluderingsbegrepet opp mot den amerikanske forskeren James Banks sin forskning og teori innenfor multicultural education (Banks, 2018; Banks, 2019). Banks (2018) har de siste årene fått stort gjennomslag med sine teorier om flerkulturell kompetanse og opplæring i skolen. Han har gjennom flere års forskning på flerkulturell pedagogikk utviklet en inkluderende pedagogikk som retter seg mot kulturelle og språklige minoriteter. Dette kan fungere som et viktig rammeverk i møte med forskning og samfunnsstrukturer, men kanskje spesielt godt i møte med flerkulturell opplæring og minoritetselever i skolen (s. 1-3).

Banks (2019) poengterer at noe av tanken bak den flerkulturelle pedagogikken er at alle skal ha like gode forutsetninger og muligheter for læring (s. 3). Han utdyper at det er en prosess som må jobbes med kontinuerlig, men at en trolig aldri vil lykkes fullstendig. Likevel ønsker han gjennom den flerkulturelle pedagogikken å utvikle flerkulturell kompetanse og innsikt som gjør at «all students –regardless of their gender, sexual orientation; social class, and ethnic, racial, or cultural characteristics – should have an equal opportunity to learn in school» (Banks, 2019, s. 3-4). Banks løfter frem kompleksiteten i den flerkulturelle pedagogikken, og argumenterer for at det ikke er en enkel inngang, løsning eller svar. Han strukturerer den flerkulturelle pedagogikken inn i fem dimensjoner for å få frem feltets store bredde, noe han mener en må ta hensyn til dersom den flerkulturelle opplæringen i skolen skal lykkes. Dimensjonene omhandler innhold i undervisningen, kunnskapssynet, likeverdig pedagogikk, reduksjon av fordommer, samt styrking av sosiale strukturer og skolekultur (Banks, 2018, s. 43; Banks, 2019, s. 16-17).

Den første dimensjonen omhandler lærerens bruk av eksempler og innhold fra ulike kulturer og grupper for å illustrere sentrale prinsipper og teorier (Banks, 2019, s. 17). På det laveste nivået av inkludering sikter Banks til enkel symbolsk synliggjøring av kultur, ved for eksempel FN-dagen og andre kulturelle anledninger. Selv om dette kan være anerkjennende for elevene, mener han at slik markering hverken endrer skolens tendenser til ensrettet undervisning eller holdninger hos lærere eller elever (Banks, 2008, sitert i Jortveit, 2017, s. 215-216). Banks (2008) viser på nivå to til enkel inkludering av kultur i fagstoff, før en på nivå tre, transformasjonsnivået, evner det å ha ulike tilnærminger og innfallsvinkler til lærestoffet. Nivå fire innebærer at toleranse og åpenhet for ulike synspunkter gjør seg gjeldende, og at det brukes aktivt (sitert i Jortveit, 2017, s. 215-216). I den andre dimensjonen peker Banks (2018) på at en må være bevisst på at de ulike verdiene i samfunnet må reflekteres i kunnskapssynet som

formidles (s. 45-46). I skolen kan enkelte perspektiver og grupper favoriseres i tolkning av historie, teorier og kultur. Dermed bør læreren sørge for at elevene får bredere forståelse, ved å formidle et representativt kunnskapssyn og sørge for et mangfold av presentasjoner. På den måten legger en til rette for en demokratisk utdanning (Banks, 2019, s. 18; Banks, 2008, sitert i Jortveit, 2017, s. 216-217).

Den tredje dimensjonen poengterer betydningen av å redusere fordommer. Dersom dette vektlegges, kan det være med på å sørge for større trygghet og læringsutbytte hos eleven. Lærerens formidling av kunnskap spiller en viktig rolle, og vil ha betydning for om eleven opplever undervisningen som anerkjennende og gjenkjennelig (Banks, 2018, s. 46-47). Banks (2018) viser videre til den fjerde dimensjonen og forteller at det er nødvendig med en likeverdig pedagogikk. Dette eksisterer først når lærere bruker teknikker og undervisningsmetoder som legger til rette for akademiske prestasjoner for elever med ulike raser, etnisitet og sosiale lag (s. 47). I skolen skal en ha like muligheter til å dele erfaringer, til motivasjon og til gjenkjennelse i undervisningen. Dersom en som lærer legger til rette for at ulike erfaringer og stemmer får komme til orde, vil en likeverdig tilgang til læringsutbytte være tilgjengelig i større grad (Banks, 2008, sitert i Jortveit, 2017, s. 217). I den siste dimensjonen understrekes det at de eksisterende kulturene og strukturene på skolen også kan ha innvirkning på den flerkulturelle pedagogikken. Holdningene, normene og verdiene som eksisterer på en arbeidsplass kan påvirke kulturen som blir praktisert i fellesskapet. Her er det nødvendig at skolen som helhet blir en trygg opplæringsinstitusjon, der de har en felles målsetting om hvordan skolekulturen skal være og praktiseres (Banks, 2019, s. 19; Banks, 2018, s. 48-49).

2.1.2 Mangfoldssensitiv undervisning

De siste årene har mangfoldssensitiv undervisning blitt en sentral retning innenfor flerkulturell opplæring. Geneva Gay omtaler det som *culturally responsive teaching*, mens Gloria Ladson-Billings benytter seg av begrepet *culturally relevant pedagogy* (Gay, 2018, s. 36; Ladson-Billings, 1995, s. 474). Aronson og Laughter (2016) understreker at til tross for at de to forskerne fokuserer på henholdsvis lærernes undervisningsmetoder og pedagogikk, så har de et felles mål om at det skal forekomme endring. Begge er opptatt av sosial urettferdighet, og ser på klasserommet som en arena med rom for sosial endring og utvikling (s. 163). Elaine Munthe har i senere tid tatt utgangspunkt i Gay sitt begrep *culturally responsive teaching*, og omtaler den norske formen for flerkulturell opplæring som mangfoldssensitiv undervisning (Munthe,

2011, s. 11). Det er den norske oversettelsen av begrepet jeg har valgt å benytte meg av videre i min masteroppgave.

Denne formen for tenkningen bygger på Paulo Freie sitt arbeid, og har et sosiokulturelt syn på både læring og kunnskap (Munthe, 2011, s. 21). Pedagogikken til Freie tar for seg og løfter frem maktforholdet som kan oppstå i klasserommet, og fremhever at undervisning kan oppleves undertrykkende dersom en pådytter noen enkelte tenkemåter (Freie, 1995, sitert i Munthe, 2011, s. 21). Dialogpedagogikken hans baserer seg på god kommunikasjon mellom pedagogen og eleven, og at en videre velger å inkludere og anerkjenne elevens iboende ferdigheter. Dette er en form for kritisk pedagogikk, som setter søkelys på hva som formidles, hvordan dette formidles og hvilke konsekvenser dette kan få for enkelteleven (Munthe, 2011, s. 21). Den kritiske pedagogikken har som mål å ta tak i daglige utfordringer og prøve å løse dem. Formålet i skolen kan dermed være å omdanne situasjoner på måter som bidrar til å endre fastlåste skolekulturer (Westrheim, 2004, s. 218). Det er også innfor dette kritiske feltet at Røthing (2019) og hennes «ubehagets pedagogikk» plasserer seg. Denne pedagogikken søker å behandle temaer knyttet til rasisme, sosial rettferdighet og forskjeller på en måte som kan utfordre komfortsonen og etablerte oppfatninger (s. 44).

Genva Gay (2018) definerer mangfoldssensitiv undervisning som «the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them» (s. 36). I dette legger hun at en som lærer bør nyttiggjøre seg av og anerkjenne det potensialet de ulike elevene i klasserommet har (Gay, 2018, s. 36-37). Ved å undervise enkeltelevne gjennom å nyttiggjøre seg av deres egne kulturelle filtre, kan det kulturelle aspektet bli en verdifull inngang til læring og utvikling i klasserommet (Gay, 2015, s. 49-50). Hun understreker at en som lærer kan oppleve at ulike elevers erfaringer, referanserammer, kunnskap og uttryksmåter kan være med å sørge for givende læringsmøter mellom de ulike elevene i klasserommet (Gay, 2018, s.36-37). Gay utdyper nettopp betydningen av lærere verdsetter elevenes bakgrunn og kompetanse i undervisningssammenheng i sitatet nedenfor:

To ignore them is to assure that the human dignity and learning potential of ethnically, culturally, and racially diverse students are constrained or minimized. Therefore, understanding, using, and enhancing diversities inherent to humanity are important aspects of culturally responsive teaching (Gay, 2015, s. 61-62).

Ved å ta i bruk elevene sine varierte kulturtilhørighet og muligheten til å lære «gjennom» dem», kan en legge til rette for bedre undervisning for alle (Gay, 2015, s. 61). Det blir derfor viktig at en som lærer tar seg tid til å verdsette og anerkjenne elevenes kulturelle integritet, individuelle evner og akademisk suksess (Gay, 2015, s. 51). En kan se likheter mellom dette og Ann-Margrit Hauge sin ressursorienterte tilnærming til mangfoldet i skolen. Hauge (2014) fremhever at skolen ved en ressursorientert holdning kan bidra til at elevene opplever perspektivutvidelse, i tillegg til identifikasjon. Gjennom denne tilnærmingen vektlegges det at skolen kan endres og tilpasse mangfoldet som representeres i de ulike elevgruppene (s. 27).

Gay (2018) løfter videre frem at lærere bør analysere og gjennomgå sine egne kulturelle holdninger, antakelser og regler i møte med minoritetselever. Dette anser hun som viktig da hun mener at møtet med elevgruppen er avgjørende for at de skal oppleve verdighet og mestring i møte med skolen. Dette er følelser en kan prøve å bevare ved å bygge videre på de språklige, sosiale og kulturelle alternativene rundt dem (Gay, 2018, s. 33). Det er nødvendig at lærerne er bevisst på at formidlingen speiles av holdninger en har til kultur, sosiale rettigheter og mangfold. Det blir dermed viktig for ansatte på skolen å reflektere og være undersøkende i møte med egne holdninger og følelser knyttet til kultur, rase og det miljøet de arbeider i (Howard & Rodriguez-Steel, 2017, sitert i Thomassen, 2021, s. 46-47).

Ladson-Billings (1995) ønsker også at elevene sin kulturelle bakgrunn og erfaringer blir utnyttet og brukt som utgangspunkt for undervisningen (s. 484). Hun fremmer at en ved riktig undervisning kan utdanne elever som både kan prestere godt akademisk, ha kulturell kompetanse, i tillegg til å ha oppøvd en kritisk sans i møte med dagens samfunnsorden (Ladson-Billings, 1995, s. 474). Ladson-Billings (1995) påpeker hvor viktig det er å bevare elevens kulturelle frihet i møte med skolen og utdanning. Ønsket er at en ved å sette elevens kulturelle bakgrunn i fokus kan motivere til læring og deltakelse, og dermed også fremme akademisk utøvelse og mestring (s. 483). På denne måten får elevene mulighet til å både opprettholde og ta i bruk erfaringer og kulturelle kunnskaper, ved å knytte dem direkte sammen med det skolefaglige. Ved å forene det kulturelle og akademiske aspektet mener hun det kan legge til rette for bekreftelse og anerkjennelse for eleven (Ladson-Billings, 1995, s. 475-476).

Det som i hovedsak skiller Ladson-Billings fra Gay er at hun i større grad setter søkelys på maktforhold som dominerer i skolen og samfunnet. Ladson-Billings (1995) mener at en ved å ha et mangfoldssensitivt blikk på undervisningen kan bidra til å avdekke maktstrukturer som

eksisterer både ubevisst og bevisst. Læreren har en oppgave i å hjelpe elevene med å gjenkjenne, forstå og kritisere gjeldende sosiale ulikheter (s. 476-477). Hun mener dermed at det er viktig at læreren hjelper elevgruppen med å oppøve gode ferdigheter knyttet til kritisk tenkning. Ved at undervisningspedagogikken har en kritisk innfallsvinkel, kan en øves i å være reflekterende og kritisk til eksisterende samfunnsstrukturer (Ladson-Billings, 1995, s. 477, 481).

2.2 Det flerkulturelle klasserommet

Skolen har en viktig rolle i å bidra til et flerkulturelt samfunn som er preget av fellesskap, læring, respekt og toleranse (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 11). Det kommer tydelig frem i Stortingsmelding nr. 6 *En helhetlig integreringspolitikk*, at skolen skal vektlegge mangfold og flerspråklighet som en ressurs i skolen. Den enkeltes forutsetninger og muligheter skal fremmes som en positiv og naturlig del av dagens skole og samfunn, og kan dermed være med å sørge for en økt forståelse og toleranse (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 50). Skolen skal være en arena for at barn og unge kan dele kunnskaper og ferdigheter, samt få mulighet til å lære av forskjellighet. Det understrekes at det er nødvendig å sette dagens flerkulturelle samfunn på dagsordenen, også ved å representere den kulturelle berikelsen klasserommene representerer (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 10-11).

Hauge (2014) beskriver at en skole som anser mangfold som en positiv og berikende ressurs, også legger dette til grunn for skolens praksis og verdier. En slik skole kan omtales som en ressursorientert skole, og har som mål at elevene lærer å forholde seg til en verden med ulike forståelsesmåter og virkelighetsforklaringer. For at skolen skal kunne medvirke til at alle får identitetsbekreftelse og opplever perspektivutvidelse, må den også prioritere å bygge på elevenes kunnskaper og erfaringer (Hauge, 2014, s. 27-29) Aamodt (2017) anser identitetsbekreftelse som et viktig moment for å føle seg inkludert, og mener at erfaringer, språk og kunnskaper som elevene bringer med seg bør anerkjennes og synliggjøres (s. 37). Som en motsats til dette presenteres holdningen om at mangfold i skolen er en mangel eller et problem. Det forekommer da en assimilerende praksis der erfaringer, tilpasninger og nyanser blir prioritert bort til fordel for likhet. Dette omtales som en problemorientert skole, og her vil lærernes oppmerksomhet i større grad være rettet mot hvordan elever kan tilpasse seg det allerede eksisterende skoletilbudet. Ved slike sammenhenger vil mangfoldet kommuniseres på en måte som nedprioriterer det spesielle eller unike ved individer eller grupper; dermed blir ulikheten usynliggjort. Det er altså ulikheten som etter skolens mening skaper problemer og utfordringer (Hauge, 2014, s. 28-29; Lund, 2017, s. 35).

2.2.1 Likhet eller likeverdig undervisning

En rekke forskere innenfor migrasjonsfeltet påpeker at likeverdighet har en sterk tendens til å bli sidestilt med likhet i den vestlige verden (Solbue, 2016, s. 47; Gullestad, 2002, s. 82). En kan se denne tendensen helt tilbake på 1800-tallet, og Gullestad (2002) påpeker at dette kan bety at mennesker ofte må føle seg like for at de skal mene at de «passer sammen» (s. 82-83). Likhetslogikken hun fremstiller går nærmere bestemt ut på at personer må oppfatte seg som like for å følge seg som likeverdige, noe som i dagens vestlige samfunn skaper et tydelig skille mellom «vi» og «dem» (Gullestad, 2002, s. 82). Likeverd forstått som likhet er ikke bare observerbar likhet, men også en stil som fremmer det som oppfattes som likt. Denne likheten med bestemte andre brukes videre som en måte å skape og bekrefte seg selv på. Dette fører ofte til at det som partene har felles fremheves, og det som skiller dem holdes i større grad på avstand. Forskjeller kan kobles opp til mangler, og når forskjellene er for store hender det partene unngår hverandre for å opprettholde «harmoni» (Gullestad, 2002, s. 82-83).

NOU 2009:18 *Rett til læring* løfter frem betydningen av at likeverdighet skal oppfattes som rett til å være forskjellig (s. 16). Likevel kan en gjennom Seeberg sin forskning på det norske skolesystemet se at det er bygget på demokratiske ideer om likhet (Seeberg, 2003, sitert i Solbue, 2016, s. 47). Hilde Lidén (2001) viser også til en tydelig kobling mellom likhetstankegangen og enhetsskolens opprinnelige utgangspunkt og mål. Et viktig utgangspunkt for arbeidet som foregikk var at befolkningen skulle ha en felles standard og visse språklige- og kulturelle ferdigheter på tross av ulike utgangspunkt (s. 68). I likhet med Gullestad peker Lidén på at en tankegang med fokus på det en har felles, kan bidra til at forskjeller blir oversett og marginalisert. Forskjellige grupper og menneskers assosiasjoner og referanserammer kan dermed risikeres å bli betraktet som mangel på kunnskap og føre til kategorisering, fordommer og at kulturelle særegenheter blir usynliggjort (Lidén, 2001, s. 80; Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014, s. 220). Dette kan problematisere hvordan ulikhet blir håndtert i skolen og hvilke nasjonale selvbilder som formidles i Norge (Seeberg, 2003, sitert i Solbue, 2016, s. 47, 55). Økt pluralisme i skolen kan altså utfordre sterke likhetsideal og likeverdsprinsipper slik de er nedfelt i grunnlaget for norsk skole (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014, s. 220).

Gullestad (2002) forteller videre at likhet står sentralt innenfor grupperinger og opprettelse av fellesskap. Det kommer til uttrykk ved opplevd ubehag dersom det blir for annerledes fra det vi forstår som «oss» (s. 83-84). Chinga-Ramirez & Solhaug (2014) viser i sin forskning til at

minoritets elever erfarer å havne på utsiden, og føler på å bli sett på som unormale, mindreverdige og annerledes. Dette utfordrer den norske skolen sitt mål om å skulle tilby like muligheter for læring og utvikling for de som går der (s. 236-237). Lidén (2001) påpeker at skolen har en tendens til å signalisere en normativ forståelse av hva som betraktes som felles og likt. Ved å formidle visse standarder skapes det et «vi», der andre fellesskap, holdninger, levesett og tradisjoner i større grad blir oversett. Dermed opprettholdes det en forståelse av likhet som normalen, mens det som er forskjellig tilhører «de andre» (s. 85).

Samtidig ser Eriksen (1995) forskjellen mellom «vi» og «oss» som to ulike måter å forstå gruppeidentitet. Ved å ha et fokus på «vi», åpner en opp for anerkjennelse av det interne mangfoldet som kan eksistere innad i grupper og fellesskap i et klasserom. Dette er i større grad fellesskapsbyggende enn å definere det som «oss», som viser fellesskapets eksterne grenser. Her blir det i større grad fokus på «oss» som annerledes enn «de andre». Eriksen mener at en som lærer burde gå klassens grupperinger og fellesskap i møte med en mer bevisst tanke når det kommer til bruk av «oss», «vi» og «de andre» (1995, s. 427; 435). Solbue (2016) mener at skolen kan bidra til at dagens ungdommer kan bryte med prinsipper om likhet og skape et godt rom for mangfold og «vi»-forståelse dersom de prioriterer en større forståelse for flerkulturell og interkulturell pedagogikk (s. 55).

2.2.2 Identitet og tilhørighet

Thomas Hylland Eriksen (2001) omtaler identitet som noe svært sammensatt og komplekst, med et mangfold av ulike fasetter og tilhørigheter. De sosiale kategoriene og gruppene vi tilhører, gjør oss til dem vi er (s. 36). Brubaker og Cooper (2000) skiller mellom to ytterpunkter av identitetsbegrepet. På den ene siden er identitet noe dyptgripende og grunnleggende som ikke lar seg forandre, og på den andre siden er det noe skiftende og lett foranderlig (sitert i Spernes, 2020, s. 77). Identitet kan også forstås som noe som preger hele mennesket, altså både noe dyptgripende og foranderlig (Arnesen, 2004, sitert i Spernes, 2020, s. 77).

Eriksen (2001) understreker at en personlig identitet er en indre identitet som gjør individet unikt og forskjellig fra andre, mens den sosiale identiteten i større grad formes av omgivelsene (s. 39). Identitet vil dermed aldri være ensidig, fordi den både tilskrives av individet selv og godtas av de rundt. En er avhengig av mennesker som bekrefter både normer, identitet og selvbildet (Gullestad, 2002, s. 245; Jenkins, 2014, s. 44). Jenkins (2014) legger vekt på at det er ved et møtepunkt mellom det individuelle og kollektive at identitetene skapes og at det blir

etablert mening (s. 40, 48). Gjennom samhandling med andre får en ta del i nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å mestre deltakelse i en gitt kultur (Strand et al., 2017, s. 121). Eriksen (2001) understreker dermed relevansen av hvordan en ser på seg selv som del av ulike sosiale og kulturelle sammenhenger (Eriksen, 2001, s. 37). Den sosiale identiteten er ikke nødvendigvis helt problemfri, da det ligger stor betydning i å få bekreftelse fra omverden. Andres tanker, meninger og forståelser er sentralt for å avkrefte eller bekrefte oss selv (Gullestad, 2002, s. 245).

Noen innvandrere og barn av innvandrere kan kjenne på flertydig tilhørighetsfølelse. På den ene siden går de på norsk skole og sosialiseres inn i en sosialdemokratisk væremåte, mens de på den andre siden møter en annen kultur og motstridende krav hjemme (Eriksen, 2001, s. 52). Opplevelsen av tilhørighet kan ha mange former, men handler i bunn og grunn om å føle seg trygg og hjemme. Strand et al. (2017) skriver at «det er mulig å identifisere seg med medlemmer i en gruppe uten å oppleve at en hører til der, og uten å oppleve at en blir akseptert eller inkludert» (s. 122). Samtidig kan en føle seg akseptert og inkludert, uten at en identifiserer seg med de andre i gruppa (Strand et al., 2017, s. 122). Eriksen (2001) bruker en enkel inndeling for å redegjøre for ulike tilhørigheter mennesker med innvandrerbakgrunn kan føle på: ren identitet, bindestreksidentitet og kreolsk identitet (s. 53). Med den rene identiteten sikter han til at en utelukkende prøver å forholde seg til en kultur. Dette kan både være et bevisst valg, eller skyldes problemer med å føle tilhørighet i samfunnet. Med en bindestreksidentitet tilpasser en seg kanskje den norske kulturen sammen med venner som har tradisjonell norsk bakgrunn, men praktiserer foreldrenes kultur innenfor familiens arenaer. Til slutt vil en person med kreolsk identitet ha innslag fra både ny og opprinnelig kultur, og ikke gjøre spesielt forskjell på hvordan det leves hjemme eller ute (Eriksen, 2001, s. 53-54).

3.0 Metode

Temaet, problemstillingen og innfallsvinkelen min har vært retningsgivende for valg av metodisk tilnærming. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine forskningsmessige valg knyttet til hvilken forskningsmetode og hvilket forskningsdesign som egner seg for å belyse problemstillingen: «Hvilke erfaringer har samfunnsfagslærere med å legge til rette for inkludering av minoritetselever og kulturelt mangfold i undervisningen?» For å samle inn datamaterialet benyttet jeg meg av kvalitativ tilnærming, i form av semistrukturerte intervju med fire samfunnsfagslærere i grunnskolen. Jeg vil begynne med å begrunne valget mitt av kvalitativ tilnærming, samt bruken av intervju som forskningsmetode. Videre vil jeg begrunne valg av informanter og gjøre rede for gjennomføringen av intervjuene. Til slutt vil jeg se nærmere på forskningsprosjektet sin reliabilitet og validitet, samt forskningsetiske hensyn og utfordringer.

3.1 Kvalitativ metode

Allerede tidlig i masterløpet ble det klart for meg at jeg ønsket å skrive en masteroppgave som tok utgangspunkt i læreres forståelser og opplevelser knyttet til fenomener i klasserommet. Ved kvalitativ forskning innhentes informasjon gjennom ord og språk, noe som innebærer å fremheve mening og prosesser som ikke kan måles i frekvens og kvantitet (Denzin & Lincoln, 2018, sitert i Thagaard, 2018, s. 15). Det kvalitative forskningsdesignet kan gi rom for en nærhet som gjør det mulig å få tak i andre menneskers oppfatning og tankesett (Tjora, 2021, s. 17). Formålet mitt er å undersøke hvordan ulike lærere erfarer å legge til rette for at den enkelte elev opplever anerkjennelse i et flerkulturelt klasserom. For å få gjennomført dette krevde det en tilnærming som kunne gå i dybden, noe jeg tenkte kvalitativ tilnærming egnet seg best til.

Den kvalitative tilnærmingen befinner seg innenfor et konstruktivistisk kunnskapssyn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Hammerslay (2013) løfter frem at konstruktivismen tydeliggjør tolkning og forståelse som aktive prosesser (s. 35). Vi kan si noe om vår forståelse av virkeligheten og hvordan vi oppfatter et fenomen, men forståelsen kan endre seg når vi tilegner oss ny kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50). Jeg ønsker å få innsikt i læreres individuelle oppfatninger og forståelser av virkeligheten i klasserommet. Jeg fant det derfor nyttig med en tilnærming der det var mulig å få innsikt i hvordan dette konstrueres av enkelt-individet. Innen kvalitativ forskning er nemlig fenomenologien sitt utgangspunkt at det vi kan studere er slik verden oppfattes av den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Gjennom

en kvalitativ tilnærming fikk jeg mulighet til å beskrive og skape forståelse for lærernes egne erfaringer med inkludering av kulturelt mangfold i samfunnsfag.

3.1.1 Intervju som forskningsmetode

For å få svar på hvordan enkelte samfunnsfaglærere tenker og erfarer så jeg det nødvendig å snakke med lærerne, og intervju ble dermed en hensiktsmessig og nyttig metode å ta i bruk. Det kunne åpne opp for at jeg kunne få tak i, og bygge videre på deres tanker og perspektiv tilknyttet tematikken. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det kvalitative forskningsintervjuet søker forståelse for verden sett fra intervjupersonenes side. Her vil et mål være å få fram betydningen av menneskers erfaringer, samt å avdekke deres opplevelse av verden (s. 20). Ønsket mitt var at jeg, ved et direkte møte med informantene, ville danne et godt grunnlag for å få innsikt i deres følelser, erfaringer og tanker fra klasserommet.

Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at forskningsintervju har en deskriptiv tilnærming med mål om å spørre hvorfor informantene handler som de gjør, og ikke komme med fastlagte kategoriseringer av et fenomen slik en normativ tilnærming benytter seg av. Dette åpner opp for at variasjoner og forskjeller lettere kan komme til uttrykk (s. 47-48). Lærerintervjuene kunne gi meg mulighet til å høre om lærernes faktiske opplevelser og erfaringer fra planlegging og gjennomføring av undervisningen, og mulighet til å kommentere og utdype svarene. Masterprosjekt mitt har altså i større grad en induktiv tilnærming enn en deduktiv tilnærming. Intervjuguiden min kunne legge rammer for intervjuet, men jeg hadde ikke formulert andre forventninger eller hypoteser på forhånd. Jeg var åpen for at informantene kunne dele nye og egne innvendinger, og for at dette kunne justere retningen på oppgaven min. Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at en induktiv tilnærming er ideell når en ønsker å forstå det dynamiske og unike. Her kan det være bedre å snakke om hvor åpen eller lukket datainnsamlingen er, altså hvor store begrensninger en legger på dataene før undersøkelsen starter (s. 101-103).

3.2 Datainnsamlingsprosessen

3.2.1 Utvalg og rekruttering

Kvalitative studier inkluderer som regel et begrenset antall personer eller enheter, og det kan dermed være hensiktsmessig å foreta en strategisk utvelgelsesprosess. Dette innebærer at en som forsker «velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er

strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54). Det var viktig for meg at informantene jeg intervjuet kunne uttale seg på en opplyst og reflektert måte knyttet til tematikken min. Dermed hadde jeg noen kriterier som var nødvendig at informantene innfridde for å kunne delta. Jeg ønsket informanter som arbeidet på mellomtrinnet eller ungdomstrinnet, i tillegg til at de måtte undervise i eller ha undervist i samfunnsfag. For å kunne svare godt på spørsmålene mine var det også nødvendig at de hadde noe erfaring med kulturelt mangfold og undervisning av minoritets elever i klasserommet. Utvalgskriteriene opplevdes altså nødvendig for å snevre inn informantutvalget mitt, og for å ramme inn og avgrense oppgaven min.

I rekrutteringen av informanter startet jeg med å få tak i informanter ved å ta direkte kontakt med lærere og rektorer som oppfylte utvalgskriteriene. En kan få positive svar ved å ta kontakt med lærere/rektorer en ikke har en relasjon til, men denne metoden kan også være utfordrende (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Det var tilfelle for min del, og jeg fikk kun rekruttert en informant. Ved å få hjelp av portvakter som fungerer som døråpnere inn til deltakerne, kan det gjøre rekrutteringsprosessen mer smidig. Det kan være lærere, rektorer eller andre personer med tilgang til et sosialt miljø en selv ønsker tilgang til (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Dette var den metoden som fungerte best for meg, og ved hjelp av andre lærere og personer med et passende sosialt nettverk, fikk jeg tak i de tre siste informantene til prosjektet mitt. Informantene jeg fikk rekruttert endte opp med å være likt fordelt mellom ungdomstrinnet og mellomtrinnet. Denne fordelingen tror jeg i utgangspunktet ikke skal ha utslag på datamaterialet, med tanke på at hovedfokuset mitt er på lærernes erfaringer og opplevelser med inkludering. Likevel opplever jeg det relevant å påpeke at elevenes alder kan slå ulikt ut når det gjelder egen bevissthet knyttet til identitet, og dermed kanskje kan påvirke læreren sin tilnærming og fremgangsmåte.

I arbeidet med å finne informanter hadde jeg ikke som mål å generalisere eller oppnå et representativt utvalg, da dette ikke vil være mulig i mitt masterprosjekt. Ønsket mitt har vært at forskningen kan speile fire ulike klasserom en kan møte i dagens Norge. Brinkmann (2012) påpeker at det å ikke ha for mange informanter åpner for at forskeren kan være mer grundig i sine undersøkelser og tolkninger av enkeltenhetene. Forskningsprosjektet kan også oppleves mer håndterlig for forskeren, og vil ha gode muligheter for å belyse interessante ting om kultur og samfunn ut fra en analyse av et fåtall tilfeller (sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Deltakerne i studien min er en gruppe på fire samfunnsfaglærere, som alle kunne uttale seg om sine erfaringer med å inkludere kulturelt mangfold og minoritets elever i deres undervisning. Informant 1 og 2 arbeider på mellomtrinnet, mens informant 3 og 4 arbeider på ungdomstrinnet.

Alle informantene har erfaring med å håndtere flerkulturelt mangfold i hverdagen, men skolene de har erfaring fra har likevel varierende andel elever med minoritetsbakgrunn. Jeg har valgt å gi informantene mine pseudonym, og de fiktive navnene har ingen likhetstrekk med deres virkelige navn.

Astrid	Mellomtrinnet	Noe erfaring, tydelig mindretall av minoritets elever i elevgruppene læreren har undervist.
Bente	Mellomtrinnet	Mye erfaring, flertall av elever med minoritetsbakgrunn i elevgruppene læreren har undervist.
Christian	Ungdomstrinnet	Noe erfaring, tydelig mindretall av minoritets elever i elevgruppene læreren har undervist.
Dina	Ungdomstrinnet	En god del erfaring, mindretall av minoritets elever i elevgruppene læreren har undervist.

3.2.2 Intervjuguide og intervjusituasjon

Thagaard (2018) mener at den beste opplæringen i intervju skjer gjennom egen praksis og ved å få tilbakemelding på det en har gjort (s. 94). I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide og gjennomførte deretter to pilotintervju for å teste den ut. Et av pilotintervjua var med en erfaren lærer på mellomtrinnet, mens det andre var med en person som ikke hadde tilknytning til læreryrket. Dette var en nyttig og erfaringsrik prosess, og begge pilotintervjua førte til endringer i spørsmålsformuleringen. Jeg fikk også mulighet til å observere et av Raftostiftelsens undervisningsopplegg om diskriminering og rasisme, som var med å gi meg nye ideer til intervjuguiden min (Raftostiftelsen, u.å.).

Det finnes flere tilnærminger en kan ta i bruk under utformingen av et intervju, og en av dem er semistrukturert intervju. Her søker en å samle beskrivelser fra informantens livsverden, og kunnskap skapes da i møte mellom forskeren og informantens synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121; Thagaard, 2018, s. 91). Jeg ønsket å la informantene føle på frihet og fleksibilitet i intervjusituasjonen, og samtidig legge til rette for at jeg ikke skulle gå glipp av verdifulle momenter og informasjon underveis. I denne formen for intervju er tema for prosjektet i hovedsak fastlagt på forhånd, og det er ofte en rekke momenter som skal dekkes i intervjusituasjonen. Likevel eksisterer det en åpenhet knyttet til endringer i rekkefølge og formulering av spørsmål, noe jeg opplevde som hensiktsmessig og nyttig i møte med intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 91; Kvale & Birkmann, 2015, s. 156-157).

Ved gjennomføring av intervjuene var det viktig for meg at både jeg og informantene skulle oppleve situasjonen som komfortabel. De fire intervjuene ble gjennomført som fysiske møter, noe jeg tror var fordelaktig for samtaledynamikken. For å få et best mulig utgangspunkt for intervjuet, ønsket jeg at informantene selv bestemte hvor intervjuet skulle gjennomføres. Jeg anså det som hensiktsmessig at de opplevde miljøet og omgivelsene som trygge for at møtet og intervjuet skulle oppleves best mulig. Det var viktig for meg å ha god dialog med informantene, så i forkant av hvert intervju gjennomgikk jeg på nytt både samtykkeskjema og informasjonsskrivet, samt åpnet opp for eventuelle andre spørsmål (vedlegg 2 & 3). Ønsket mitt var at dette kunne sørge for at informantene skulle føle seg mer opplyst og forberedt på hva som skulle foregå (Thagaard, 2018, s. 99, 102).

Det at jeg tok i bruk lydopptaker underveis gjorde at jeg kunne rette fokuset fullt og helt mot informanten min. Til tross for at jeg noterte enkelte stikkord på intervjuguiden, forsøkte jeg også å holde øyekontakt med informantene underveis. Dette gjorde jeg for at jeg som forsker skulle tre inn i en lyttende holdning, og unngå å forstyrre informanten min unødvendig. Det gjorde det også mulig å være mer bevisst på hvilke ansiktsuttrykk og kroppsspråk informanten formidlet. Underveis passet jeg på å gi enkel respons på det informantene mine fortalte, både med små kommentarer, nikk og smil. Jeg opplevde at dette gjorde det lettere å holde flyt i samtalen. Underveis i samtlige intervju hadde jeg også lagt inn strategiske pauser. På denne måten fikk jeg god mulighet til å ta inn over meg svarene, samtidig som informantene fikk utdype og kommentere (Thagaard, 2018, s. 102-103). Jeg var bevisst på å tydeliggjøre for informantene når vi gikk over på nye temaer, og omformulerte spørsmålene dersom jeg opplevde at de var vanskelige å forstå.

For å legge til rette for at det skulle bli en behagelig intervjusituasjon, understreket jeg overfor informantene at det ikke fantes fasit på intervju spørsmålene mine. Det var viktig for meg å tydeliggjøre at det var erfaringer jeg var ute etter, og at svarene jeg fikk inn derfor trolig ville variere. Krumsvik (2019) fremhever at det er viktig at forskeren er bevisst på innvirkningen han har på settingen og individet som blir studert, en utfordring jeg var klar over gjennom prosessen (s. 197). Ved å velge tema, spørsmål og hvilke svar som skulle vektlegges, var jeg med å definere intervjusituasjonen. Jeg var dermed bevisst på at jeg gikk intervjusituasjonen i møte med en del forventninger og kompetanse, men hadde som mål å ikke la det påvirke intervjuet i alt for stor grad.

3.3 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

3.3.1 Transkribering

Som første del av analyseprosessen, satte jeg av tid samme dag som intervjuene ble gjennomført til å starte transkriberingen. Da hadde jeg fortsatt intervjuet ferskt i minne, og det gjorde det mulig å ivareta autenticiteten til intervjuet på best mulig måte. Ettersom fokuset mitt lå på erfaringene lærerne delte, valgte jeg å transkribere på bokmål, og ikke fokusere på dialekt og dialektord. Lydopptak gjorde det lettere for meg å skape en ordrett omgjøring fra tale til tekst, men jeg opplevde det likevel vanskelig å inkludere alt det ikke-verbale som ble kommunisert, og å gjenskape stemningen i løpet av intervjusituasjonen (Tjora, 2021, s. 186). Observasjonene jeg noterte om informantens kroppsspråk og uttrykk underveis, ble dermed et viktig supplement i transkriberingen. Det gjorde det mulig for meg å utfylle med litt detaljer, dersom jeg følte det hadde betydning for svaret informanten hadde gitt meg.

Underveis i transkriberingsprosessen ble det også viktig for meg å markere tydelig i teksten dersom informanten tok i bruk språklige virkemidler som humor og ironi. Dette kunne være med på å påvirke meningen i svarene jeg fikk, og dersom jeg ikke var observant på det, kunne det påvirke tolkningen min av datamaterialet. Under transkriberingen var jeg så konsekvent som mulig på hva jeg tok med. Jeg vurderte nøye om det var behov for å ta med alle fyllord som «øh», «emm» og om alle tenkepauser hadde betydning for svaret. I enkelte tilfeller opplevde jeg at det var med på å understreke viktig poeng, mens i andre tilfeller tolket jeg det som at informanten kun brukte det for betenkningstid.

3.3.2 Analyse

Videre i arbeidet med datamaterialet, valgte jeg å hente inspirasjon fra Virginia Braun og Victoria Clarke sin tematiske analysemodell. Dette er en analysemodell som fokuserer på å identifisere mønstre i datamaterialet, i tillegg til å være en fleksibel og tilgjengelig tilnærming til kvalitativ data (Braun & Clarke, 2006, s. 77). Problemstillingen min har som utgangspunkt å undersøke læreres egne erfaringer, og jeg har derfor benyttet meg av en induktiv tilnærming. Dermed passet et analyseverktøy som kunne legge til rette for identifisering av mønstre og sammenhenger i datamaterialet jeg hadde samlet inn. Videre krever analysemodellen lite detaljert teoretisk og teknisk kunnskap, dermed passer den for nybegynnere innenfor kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 81). Braun og Clarke (2006) presenterer seks faser i en

steg-for-steg-fremgangsmåte, som tar forskeren gjennom gjennomføringen av en tematisk analyseprosess (s. 86).

Det første steget i den tematiske analysen omhandler å bli kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Som tidligere beskrevet, gjennomførte jeg de fire intervjuene selv, og transkriberte deretter dette materialet på egenhånd. Dermed var jeg godt kjent med datamaterialet på forhånd, men passet likevel på å lese godt gjennom transkriberingene før jeg gikk videre til kodingen. Det neste steget, kodingsprosessen, innebærer å trekke ut og gruppere enkelte sekvenser fra intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Her arbeidet jeg ut fra en induktiv tilnærming, fordi kodene jeg opprettet tok utgangspunkt i sitater og utsagn fra informantene. Jeg la vekt på å avdekke mulige sammenhenger mellom de fire intervjuene. Tidlig i prosessen var det likevel vanskelig å vite hva som ville bli nyttig senere, så jeg valgte dermed å kode så mye som mulig av de innsamlede dataene. Det var viktig for meg at alt materialet og sitatene jeg koda sto i sammenheng med konteksten. For å få til dette, passet jeg på å skrive notater underveis, før jeg puttet alt inn i en oversiktlig tabell i Word. Etter at alle transkripsjonene var gjennomgått og kategoriserte, ble utklippene nok en gang gjennomgått og kodet for andre gang.

I tredje fase lette jeg etter mulige temaer i datamaterialet. Først listet jeg opp koder, før jeg videre sorterte dem inn i ulike temaer. For å få bedre oversikt, lagde jeg ulike tankekart for hvert av temaene jeg kom opp med. I fjerde fase gikk jeg mer nøye gjennom sitatene til hver kode, og oppdaget hva som eventuelt kunne endres på. Her prøvde jeg også å kutte noen koder, eller slå sammen flere dersom det var mulig. Eksempelvis ble «identitet» slått sammen med «tilhørighet». Temaene og kodene jeg nå satt igjen med, ble utgangspunktet for mitt videre arbeid i skriveprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 89-91).

I den femte fasen definerte og konkretiserte jeg hvilke koder som passet under hvilket tema. I prosessen ble benevnningen til kodene og temaene revidert, i tillegg til at jeg prøvde å konkretisere temaene slik at det ikke var tvil om hva tema inneholdt for leseren. Dette foregikk i flere omganger, og er i tråd med Braun og Clark (2006) sine anbefalinger for en god avslutning på den tematiske analysen (s. 92). I den siste fasen ble resultatene presentert, og det ble naturlig å trekke forskningsspørsmålene mine frem igjen. Her valgte jeg å plassere de ulike temaene under forskningsspørsmålene, etter hvor det var logisk og hensiktsmessig. Det ble også viktig for meg å være nøye på at datamaterialets funn ble speilet gjennom forskningsspørsmålene, og

dermed at ordlyden i spørsmålene ble redigert og presisert (Braun & Clark, 2006, s. 93). Dette gjorde jeg for at det skulle eksistere en tydelig rød tråd fra start til slutt i oppgaven min.

3.4 Forskningens troverdighet

Forskningens kvalitet bedømmes ut ifra hvordan kunnskapen er produsert, samt ved å se på studiens validitet og reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.219). Gleiss og Sæther (2021) viser til at begrepene validitet og reliabilitet benyttes til å si noe om forskningens troverdighet og kvalitet. Det er altså kriterier for hva som kjennetegner god forskning (s. 201). I følgende avsnitt vil jeg redegjøre for noen valg jeg har tatt for å styrke kvaliteten på forskningen min.

3.4.1 Validitet

Validitetsbegrepet omhandler forskningens gyldighet, og om forskningen undersøker og måler det den forespeiler (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Silverman (2014) argumenterer for at en kan «styrke validiteten av prosjektet ved å legge vekt på teoretisk gjennomskiktighet» (sitert i Thagaard, 2018, s. 189). Det vil si at en beskriver det teoretiske ståstedet som representerer tolkningene og konklusjonene en har kommet frem til. En kan altså presisere begrepet ved å kritisk spørre seg om de tolkningene vi kommer frem til, er gyldige i møte med den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg valgte å benytte meg av intervju som datainnsamlingsmetode for å sikre relevant datamateriale. For å sikre studiens validitet, valgte jeg å ta i bruk tematisk analyse og tolket dette ved bruk av pålitelig forskning og teori. Her tok jeg utgangspunkt i problemstillingen min, og ville skape et teoretisk rammeverk som baserte seg på nære og relevante kilder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Samtidig var jeg kritisk til egne valg både før, underveis og etter analyseprosessen, og i møte med hvordan min fortolkning kan ha påvirket forskningsprosessen.

Jeg arbeidet også med å formulere åpne spørsmål slik at jeg kunne få tak i det intervjuobjektet mente var viktig. På denne måten fikk de mulighet til å fortelle med egne ord uten at jeg la føringer for om noe var rett eller galt (Jacobsen, 2015, s. 150; 156). Spennet mellom åpne og lukkede spørsmål kunne også være med å påvirke svarene jeg fikk. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever betydningen av korte og enkle spørsmål i forskningsintervju, og at de må være uten avansert og akademisk språk (s. 165-166). For å legge til rette for gode svar fra informantene, arbeidet jeg mye med å finne riktig ordlyd på forhånd. Jeg fokuserte på «hvordan» og «hva»-spørsmål, i håp om at dette kunne utløse spontane beskrivelser hos informanten. Jeg prøvde samtidig å unngå «hvorfor»-spørsmål, da jeg fryktet at dette kunne føre til et overreflektert

intervju og minne om en testsituasjon med riktig og galt svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163-165).

3.4.2 Reliabilitet

Gleiss og Sæther (2021) skriver at reliabilitet «handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på» (s. 202). De påpeker at dette handler om hvordan datamaterialet har blitt påvirket av måten det er samlet inn på, og om forskningen sine resultater kan bli reproduisert av andre på et senere tidspunkt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Begrepet knyttes altså til refleksjoner om hvordan forskeren og undersøkelsen kan ha innvirket på det endelige resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I arbeidet mitt med masteroppgaven har jeg gjort rede for hvordan jeg har gått frem i prosessen så detaljert som mulig. Dermed har jeg etterstrebet å begrunne valgene mine helt fra valg av metode og informanter, til innhenting av data gjennom intervjuene, samt hvordan jeg gikk frem i bearbeiding og analysen av dette materialet. Samtidig har jeg forsøkt å være bevisst på min egen forforståelse, perspektiver og erfaringer, og hvordan dette kunne påvirke arbeid med materialet mitt underveis. Likevel kan en ikke se helt bort ifra at forforståelsen min kan ha hatt innvirkning både under utforming av intervjuguide, underveis i intervjuet og når jeg i ettertid gikk i gang med analysearbeidet.

3.5 Forskningsetiske hensyn og betraktninger

En forsker vil være nødt til å foreta etiske refleksjoner, både ved planlegging, gjennomføring, publisering og ved bruk av forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246-247). Mitt masterprosjekt har fulgt retningslinjene som er gjeldende innenfor samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité (heretter NESH). Uansett hvilket forskningsfelt en tilhører, er en som forsker pliktet til å følge visse forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021, s. 6-7). Alle forskere har forskningsetiske forpliktelser overfor forskningsdeltakere for å ivareta personvernet til informantene på riktig måte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Når forskning omhandler personopplysninger, må forskeren innhente samtykke fra alle deltakere i forskningsprosjektet. Dette må være fritt og uttrykkelig, uten noe form for ytre press (NESH, 2021, s. 17-18). Det var viktig for meg å tydeliggjøre gjennom informasjonsskrivet og gjennom møte med informanten at deltakelsen i prosjektet er frivillig. Før intervjuet gikk vi igjen gjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen, før det ble skrevet under (vedlegg 2 & 3). Informantene ble også minnet på at de når som helst kan trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.

NESH tydeliggjør også at samtykket være må være informert. Dette innebærer at informantene må få god informasjon om hva studien innebærer, formålet med forskningen, fordeler og ulemper forskningen kan medføre og hvordan de innsamlede dataene skal benyttes (NESH, 2021, s. 17-18; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). I forkant av intervjuene fikk informantene generell informasjon om studien over e-post, før jeg senere sendte ut et mer detaljert informasjonsskriv til hver enkelt informant (vedlegg 2). På denne måten fikk informantene mulighet til å lese om både studien og rettighetene før vi avtale tidspunkt for selve intervjuet. Videre har jeg vært tydelig på at informantene måtte kontakte meg dersom noe var uklart gjennom denne prosessen.

En forsker skal aidentifisere all empiri og det publiserte datamaterialet skal være anonymisert (NESH, 2021, s. 21-22). Anonymisering er en sentral del av å sikre og ivareta deltakerne sin konfidensialitet. Dette gjøres ved å utelate alle opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, som navn på intervjuobjektene, skole de jobber på og i hvilken by de tilhører (Punch & Oancea, 2014, s. 69). Utvalget mitt har bestått av lærere fra mellomtrinnet og ungdomstrinnet, og jeg har etterstrebet å ivareta deres personvern. I transkriberingen ga jeg lærerne pseudonym for å anonymisere dem. Dermed kunne jeg i arbeidet med materialet skille mellom hvem som hadde sagt hva, uten at identiteten deres kunne komme frem i masteroppgaven min. Videre innledet jeg, etter råd fra NSD, intervjuene med å samtale om taushetsplikt og anonymitet. Dette for at informantene skulle være bevisst på taushetsplikt overfor elever, samt at jeg som forsker skulle være bevisst på å stille spørsmål på en gjennomtenkt måte for å unngå informasjon som utfordret personvernet.

NESH understreker viktigheten av å ta hensyn til informantenes personlige integritet og sikkerhet, i tillegg til å sikre forskningens integritet. En skal strebe etter å bevare respekt for deltakerne både i presentasjon og formidling av resultater, samtidig som en skal få frem datamaterialets kompleksitet og dybde (2021, s. 10-11, 17). I transkriberings- og analysearbeidet har jeg gjort mitt beste for å ivareta informantene ved å fremstille han/henne på en ærlig og rettferdig måte. Samtidig har det vært viktig for meg å presentere og fronte datamaterialet mitt på riktig måte. Her har jeg opplevd en spenning i møte med det etiske ansvaret jeg har overfor å både representere informantene og nyansene i forskningsmaterialet mitt en sannferdig måte. Jeg har fryktet å fremstille informantene på en uriktig måte i møte med det normative forskningsfeltet, parallelt som jeg har fryktet å ikke fronte datamaterialet mitt på en

god nok måte. Det at jeg har strebet etter å være bevisst på dette, håper jeg gjør at jeg har klart å nyansere og balansere forskningen og fremstillingen av den på en god måte.

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg analysere empirien og drøfte hvordan dette belyser oppgavens problemstilling. Problemstillingen min retter seg som tidligere nevnt inn mot lærernes erfaringer med å inkludere minoritets elever og kulturelt mangfold i samfunnsfagundervisningen, mens forskningsspørsmålene spisser seg inn mot mulighetene og utfordringene lærerne opplever i møte med dette arbeidet. Samtidig vil jeg bruke kapittelet til å drøfte mine funn i lys av forskning og teori presentert i teorikapittelet. Problemstillingen og forskningsspørsmålene har vært retningsgivende for valgene jeg tar tatt ved utforming av analysekategorier og koder, samt dannet utgangspunkt for temaene som blir belyst i analysedelen. Kapittelet er delt inn i to hoveddeler: først med hovedfokus på enkelteleven og dernest med fokus på fellesskapet. Likevel er det viktig å understreke at de to temaene ikke er separate, men at de henger nøye sammen, med en gjensidig påvirkning.

4.1 Samfunnsfag som inkluderingsarena for enkelteleven

Basert på de fire lærernes refleksjoner og erfaringer rundt temaet, får jeg inntrykk av at de på ulike måter og i ulik grad forsøker å ta hensyn til inkludering av minoritets elever og deres kulturelle bakgrunn i undervisningen. I første del av analysen har jeg valgt å trekke frem hvordan de fire lærerne tar i bruk elevstemmen i undervisningen, og ved hvilke anledninger de anser dette som hensiktsmessig og læringsfremmende. Dette varierer fra lærer til lærer, noe som også gjør det interessant å høre deres refleksjoner knyttet til enkeltelevens identitet og tilhørighet. Jeg vil først presentere deres tanker om å inkludere elevstemmen i undervisningen, deretter deres refleksjoner rundt identitet og tilhørighet.

4.1.1 Elevstemmen som del av undervisningen

4.1.1.1 Lærernes innstilling

Alle fire informantene trekker frem at samfunnsfagundervisningen åpner opp for å inkludere minoritets elever og deres kulturelle bakgrunn, men forteller om ulike fremgangsmåter. Astrid har erfaring med elevgrupper der minoritets elevene er i mindretall, og opplever det som positivt at hun setter direkte fokus på enkeltelevens kulturelle bakgrunn og erfaring i undervisningen. Hun forteller at flere minoritets elever gjerne vil dele fra språket de kan, opplevelsene sine og kulturen, slik at både lærer og medelever kan få høre. For flere av elevene tror hun dette er viktig, fordi det er noe som ligger dem nært, noe de er stolt over og som de ønsker å ta med seg videre i livet. Hun utdyper dette slik:

De fleste synes det er kjekt, og det kan virke som at de føler seg mer inkludert og sett på den måten. Noen kunne fortalt i timevis, og de har jeg til en viss grad latt slippe løs. (...). Andre syntes det er kjekt å fortelle, men er ikke så glad i rampelyset. Da trår jeg kanskje mer forsiktig. Likevel er fellesnevneren at det å kunne vise «hele seg», er en god bekreftelse for de fleste (Astrid).

En kan forstå det som at Astrid ønsker at klasserommet skal være en arena der elever skal få lov til å dele åpent med andre dersom de ønsker det. Samtidig fremstår hun bevisst på at ikke alle elevene nødvendigvis liker eller ønsker oppmerksomhet rundt sin kulturelle bakgrunn, og at dette er noe hun tar med i betraktning i møte med enkeltelevne. Astrid trekker videre frem hvor viktig det er at elevene opplever klasserommet som en arena der det er mulighet for å være seg selv, og få bekreftelse for hvem en er. Hun mener det er viktig å formidle til alle elever at deres bakgrunn og arv er så betydningsfull at det kan inkluderes og settes fokus på også i samfunnsfagundervisningen.

Både Dina og Bente er positive til å ta i bruk og inkludere enkeltelevners bakgrunn og ressurser i undervisningssammenheng. De uttrykker at dette kan oppleves lærerikt for både enkeltelevnen, læreren og medelevne i klasserommet. Likevel stiller begge seg bak Astrid i at en må ta hensyn til hva elevene selv ønsker i slike situasjoner. Dina forteller at lærerens fremgangsmåte og håndtering kan være med på å påvirke enkeltelevnets opplevelse av klasserommet. Hun understreker dermed betydningen av gode og nære relasjoner, og at en som lærer må være påpasselig med hvilke elever en utfordrer direkte på det.

Christian har erfaring fra elevgrupper der minoritetslevne er i mindretall, og ser også på det flerkulturelle klasserom som en berikelse. Likevel skiller han seg noe fra de andre informantene når det gjelder synet på direkte inkludering av deres kunnskap og erfaring i samfunnsfagundervisningen. Han forteller at han er litt skeptisk til å trekke elevene aktivt frem i undervisningen av frykt for at det kan føre til utenforskap eller oppleves stigmatiserende. Han påpeker at alle elever har erfaringer som kan være spennende og givende å høre om, men at det må skje spontant fra deres side og uten direkte påvirkning fra læreren. Videre forteller han at det ikke er naturlig for han å ta elevene sine erfaringer eller bakgrunn direkte i bruk i undervisningen, med mindre de uttrykker et ønske om det eller gjør det spontant på egenhånd. Han forteller videre:

Jeg ser ikke helt behovet for at jeg skal legge opp til å inkludere elevene direkte i timene mine; er ikke det som er viktig. Ønsket mitt er at vi har et trygt og godt klasserom, uavhengig av ulikheter. Det er en viktig del av hvem jeg er som lærer; jeg ønsker ikke at noen skal føle seg utenfor fordi de er har en annen bakgrunn eller andre erfaringer (Christian).

Christian gir uttrykk for at han frykter å skape en vanskelig og ukomfortabel situasjon for enkeltelevne dersom han trekker dem direkte inn i undervisningen. En kan forstå det som at han tenker på elevens beste, og kanskje frykter at en slik handling kan føre til at de føler seg satt i bås. Videre forteller Christian om det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev i klasserommet. Han frykter dette kan sørge for at eleven føler de må si ja til å delta i undervisningen dersom læren spør, noe han ikke ønsker skal være tilfelle. Det er viktig for ham at ingen skal føle at de skal være en representant for noe annet enn seg selv, eller at klasserommet skal oppleves som en utrygg og uforutsigbar plass å være.

Både Dina, Astrid og Bente gir uttrykk for at de har et bevisst forhold til hvordan de velger å inkludere enkeltelevne i undervisningssammenheng. De tegner et bilde av mangfold som en styrke i undervisningen, og at det kan være med å skape rom for både inkludering og toleranse. Dette er en tankegang som kan ligne på både mangfoldssensitiv undervisning og flerkulturell pedagogikk (Banks, 2018, s. 3; Gay, 2018, s. 36). Det at lærerne fokuserer på å inkludere elever i undervisningen kan være med å sørge for gjenkjennelse i det som formidles, i tillegg til at det kan oppleves som en lærerik situasjon for andre i klasserommet. Refleksjonene til lærerne plasserer seg innenfor debatten om det å inkludere elevens kunnskap, referanserammer og erfaringer på en bevisst måte kan gjøre undervisningen mer nær, gjenkjennbar og relevant (Gay, 2010, sitert i Gay, 2015, s. 50).

Christian fremstår også bevisst, men viser mer tilbakeholdenhet når det gjelder direkte inkludering av minoritets elever i klasserommet. Han gir uttrykk for at han er redd for at det å løfte frem forskjeller og ulikhet kan gjøre at eleven føler de er representant for noe annet. En kan forstå det som at han ønsker å beskytte elevene fra følelsen av å være ulike hverandre, ved å heller løfte frem likhetene som elevgruppen har. I studiene sine rettet mot likhetsidealet peker Gullestad (2002) nettopp på tendensen til at en i det norske samfunnet i større grad fronter det som er likt enn det som er forskjellig (s. 82-83). Lidén (2001) plasserer seg i en annen posisjon enn Christian innenfor denne diskusjonen, og stiller seg kritisk til å ha et slikt likhetsfokus i

flerkulturelle klasserom (s. 80). En kan forstå det som at Christian ønsker å bruke likheten i klasserommet på en samlende og bekreftende måte, mens Lidén (2001) på sin side mener at et slikt fokus kan bane vei for at en undertrykker eller setter til side reelle forskjeller og forutsetninger hos elevene (s. 80). Banks (2008) forteller noe lignende, og argumenterer for en likeverdig pedagogikk. Der vektlegger han at en ved å knytte sammen egen kulturforståelse sammen med andres, kan fremme respekt og likeverd (sitert i Jortveit, 2017, s. 217).

Videre er det betydningsfullt å trekke frem lærerens holdninger og verdier i møte med elevene. Alle lærerne ovenfor uttrykker en bevissthet i møte med inkludering i flerkulturelle klasserom, selv om de praktiserer det på ulik måte. Flere forskere løfter frem betydningen av at lærere og andre ansatte er bevisst hva de formidler til elevene, for at skolen skal oppleves som et anerkjennende og inkluderende miljø (Gay, 2015, s. 56; Bjelland, 2016, s. 100). Gharaei et al. (2019) påpeker viktigheten av lærerens og medelevers handlinger og holdninger i møte med utvikling av minoritetselevens selvfølelse og identitetsutvikling (s. 140). Dette plasserer seg innenfor samme debatt som både Gay (2015) og Bjelland (2016), som begge vektlegger lærernes holdninger og understreker at et kritisk og negativt syn på elevene ikke legger til rette for god læring (Gay, 2015, s. 56-57; Bjelland, 2016, s. 100). En kan altså få forståelse for at informantene sin bevissthet og evne til refleksjon i møte med flerkulturelle klasserom, kan oppleves sentralt i møte med hva de formidler videre til elevene sine.

4.1.1.2 Lærernes fremgangsmåter

Gjennom intervjuene finner jeg at det løftes frem to ulike fremgangsmåter i møte med å inkludere det kulturelle mangfoldet i klasserommet; de planlagte og de spontane. Bente fremmer viktigheten av at det blir gitt rom for at elevene som ønsker å delta, faktisk får mulighet til det. Det at hun arbeider ved en skole der flertallet av elevene har flerkulturell bakgrunn, tror hun sørger for at hun automatisk tar hensyn til det i planlegging av undervisningen. Hun peker på et stort mulighetsrom for inkludering av elever i samfunnsfag, og at en ved å prioritere forberedelse kan bruke dette til noe positivt. Astrid løfter også frem betydningen av planleggingsfasen i forkant. Når hun planlegger, kan hun ta seg selv i å tenke at et undervisningsopplegg eller en tematikk kan bli for utfordrende for elevene, uten å egentlig være sikker på om det stemmer. Astrid tror det er lett å undervurdere elevene på forhånd og har erfart at dersom hun inkluderer de aktuelle elevene tidlig i prosessen, kan hun få gode innspill til både lærestoffet, vinklinger og gjennomføringsmåter.

Astrid viser også til de spontane tilfellene der minoritetselvene viser engasjement og har lyst til å dele noe med klassen. Hun forteller: «Dersom en får mulighet så bør en prioritere å utnytte tilgangen på en god og nær kilde til informasjon». Astrid opplever at dette gjør undervisningen mer nær og forståelig enn om hun skal formidle noe som hun selv opplever som mer fremmed. En kan altså forstå det som at Astrid i enkelte situasjoner ser verdien i å ta tak i det spontane elevene ønsker å dele. Dina, som har erfaring fra flerkulturelle elevgrupper, har lignende refleksjoner: «Snakker vi plutselig om et land, så blir det jo spontant å trekke inn elevene fordi foreldrene kommer derifra. Noen er veldig stolt av sin bakgrunn og ønsker å snakke språket og fortelle». Hun utdyper dette ved å vise til at det i hennes timer er overvekt av de spontane inkluderingstilfellene, men at hun trekker det inn ellers også dersom tematikken tillater det. En kan forstå det som at både Astrid og Dina opplever det som viktig å benytte anledningen til å høre fra elevene dersom de spontant ønsker å dele i undervisningen.

Astrid og Dina reflekterer videre over om de faktisk inkluderer ulike perspektiver, eller om de kun ønsker at de gjør det. De påpeker at det fort skjer at tanken om å gjøre det bare forblir en tanke, og at en faktisk glemmer å utnytte de naturlige mulighetene når de byr seg. Begge uttrykker et ønske om å gjøre samfunnsfagundervisningen til en arena for deling, både for minoritetselvene og medelevene. Astrid poengterer at: «Det er noe å tenke på som lærer; at jeg kan påvirke hva man ser. Tenker man over det ofte nok?». En kan forstå det som at hun er bevisst på den påvirkningskraften lærere har til å forme undervisningen, og at det derfor har en betydning hva og hvordan en velger å inkludere. Likevel fremstår det som at de begge føler på et spenn mellom dette ønsket, og hva de faktisk opplever som mulig å gjennomføre i løpet av en lærerhverdag.

Både Bente og Astrid løfter frem planleggingsfasen i forkant av undervisningsøktene. En kan forstå det som at begge opplever at forberedelsene legger til rette for en mer gjennomført undervisning, i tillegg til at en kanskje kan unngå enkelte uforutsette hendelser. Spørsmålet mitt i denne sammenhengen blir dermed om planleggingstiden kan være med å sørge for at undervisningen blir mer flersidig, gjennomtenkt og inkluderende. Bente og Astrid sin tankegang knyttet til forberedelse i forkant av undervisningen ligner på det Banks (2008) omtaler som transformasjonsnivå. Her verdsettes og aktualiseres ulike erfaringer og kunnskaper, kunnskaper som kanskje vanligvis ikke hadde passet like godt inn i den ordinære undervisningen (siteret i Jortveit, 2017, s. 216). På denne måten kan lærerne gå undervisningen mer forberedt i møte, med en tanke om hvordan det kulturelle mangfoldet kan utnyttes og anvendes.

På den andre siden stiller jeg spørsmål til om en er like åpen og observant på de spontane tilfellene, dersom en har planlagt undervisningen nøye på forhånd. Planleggingsfasen kan være verdifull, men kan kanskje virke mot sin hensikt dersom den overstyrer gullsjanser som spontaniteten kan tilby. Astrid og Dina anerkjenner verdien som kan ligge i de spontane inkluderingssituasjonene, og viser hvordan dette kan sørge for gode læringsmuligheter. I læreplanen til samfunnsfag blir det vektlagt at undervisningen skal inneholde samtale, refleksjon og utforsking. Dette vil altså si at en skal legge til rette for at elevene både alene og sammen med andre skal kunne få taletid, med rom for samtale og refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2019). En kan altså se at spontaniteten verdsettes, men informantene peker samtidig på faren for at det bare forblir med ønsket om å utnytte de spontane tilfellene. Lærerne fremhever her en interessant spenning mellom det en ønsker å få gjennomført, og hva som faktisk blir realiteten i lærerhverdagen. En vanlig kritikk av multikulturell undervisning er nemlig at inkluderingen ofte baserer seg på enkeltstående «happenings» (Eriksen & Sibeko, 2022, s. 47). Eriksen og Sibeko (2022) løfter frem den verdien som ligger i et kontinuerlig bevisst og kritisk blikk, noe en ikke opprettholder dersom inkluderingen kun baseres på enkelttilfeller (s. 47).

4.1.2 Den enkeltes identitet og tilhørighet

Informantene understreker verdien av å anerkjenne enkeltelevne som ulike individer, men opplever at det krever litt av læreren i møte med et sammensatte klasserom. Dina anser det som nødvendig å kjenne den enkeltes personlighet og bakgrunn for å være trygg på hvordan hun skal møte eleven. Hun forteller at: «noen elever har foreldre som er født i et annet land, men har vokst opp her selv. Da kan man ikke høre det på språket eller væremåten, men de skiller seg fra utseende til andre». Hun utdyper dette ved å fortelle at det finnes både synlige og usynlige kategorier som gjør at en som mennesker fort antar og setter hverandre i bås, men at en som lærer må unngå det. Videre peker hun på at en også kan møte elever som en ved første øyekast ikke tenker har utenlandsk opprinnelse, men som likevel har en personlighet, livsførsel og et språk som avslører noe annet. En kan forstå det som at denne læreren ønsker å fremheve at alle elever har en sammensatt identitet. Det virker som hun er oppmerksom på å ikke kategorisere elevene på bakgrunn av markører som utseende, etnisitet eller kulturelle bakgrunn.

Bente omtaler enkelte av elevene som «identitetsløse», noe en kan tolke som at læreren opplever at elevene sliter med å finne ut hvem de er og hvor de føler de hører til. Bente spør

seg om de kulturelle kontrastene mellom skole og hjem kan ha betydning for eleven sine følelser rundt tilknytning og tilhørighet. Hun viser til at noen elever kan uttrykke at de ikke er vant til den norske kulturen og begrunne dette med at de selv er «utlendinger». Dette til tross for at de har bodd hele eller store deler av livet i Norge, og heller ikke har mye kunnskap om foreldrenes hjemland. Med utgangspunkt i dette opplever hun en usikkerhet i møte med hvilke knagger som kan brukes for å koble dem på undervisningen, og hvordan undervisningen kan sørge for at også de opplever gjenkjennelse og tilhørighet.

Det er viktig for Bente at identitet blir snakket om i møte med denne gruppen elever, fordi det kan være med på å legge en viktig grunnmur for elevene senere i ungdomstiden. Hun poengterer viktigheten av at en som lærer husker på at noen elever vil holde fast ved kulturarven som følger med foreldre og besteforeldre, mens andre kun vil være en del av kulturen som dominerer skolemiljøet. Bente viser forståelse for at elevene hennes kan ha en sammensatt kulturell bakgrunn og identitet, og at en som lærer må vise respekt og forståelse for at elevene kan føle tilhørighet til flere steder. Astrid, som har erfaring fra elevgrupper der minoritetselevne er i mindretall, opplever også at enkelte kan føle på et krysspress:

Noen har en eller annen negativ opplevelse eller assosiasjon til å stå mellom to kulturer. Mange blir da opptatt av at de vil være som alle andre og ikke skille seg ut. Dette kan være sårt, fordi de også ser til familien sin. De strever med å finne balansen og forventninger mellom det å være en del av skolemiljøet, samtidig som de vil ivareta sin todelte kultur (Astrid).

Astrid peker på at kulturen noen møter hos venner eller i skolen, vanskelig lar seg forene med det en har med seg fra hjemmet. Unge elever har i stor grad bare et ønske om å passe inn, og det kan dermed oppleves utrygt og forvirrende å bli møtt med negative ord og holdninger for sin kulturelle bakgrunn fra medelever. Videre forteller hun at mange av elevene er i en prosess der de både ser til hjemmet og andre plasser for å finne ut hva som blir riktig for dem, men at dette kan være svært strevsomt og utfordrende. Hun undrer seg over om de kryssende forventningene kan være en av grunnene til at enkelte ikke ønsker å gjøre et poeng ut av den kulturelle bakgrunnen sin i samfunnsfagstimene, men heller kommer med små drypp til henne på tomannshånd.

Dina kommenterer spennet mellom å kategorisere elever med utgangspunkt i ytre faktorer, og bevisstheten knyttet til å se elevene for hvem de faktisk er. Hun er forsiktig i møte med dette, i

frykt for å gjøre elevene til representant for noe annet enn seg selv. Som tidligere nevnt, løfter forskere ofte frem betydningen av lærernes tanker og holdninger i møte med klasserommet (Gay, 2015, s. 56-57). Lærerens tanker, holdninger og antakelser i møte med tilhørighet, kan ha mye å si for hvordan elevgruppen blir møtt. For elever kan det ligge en verdi i å bli sett for den en er, også de delene som ikke er direkte synlig i møte med dem. Holdningene som fellesskapet møter menneskene med kan ha stor innvirkning på om en opplever anerkjennelse eller ikke, og dermed om de opplever tilhørighet og identitetsbekreftelse (Eriksen 2001, s. 39; Solbue, 2016, s. 55). Dette plasserer seg innenfor samme diskusjon som Chinga-Ramirez og Solhaug (2014), som forteller at skolesamfunn i større grad bør reflektere over hvordan de oppfatter, kategoriserer og møter elever med utgangspunkt i utseende og rase (s. 238-239).

Videre viser Bente og Astrid forståelse for at elever kan føle tilhørighet flere steder og ulike kulturer samtidig. Begge gir uttrykk for å strebe etter å gi elevene anerkjennelse for hele seg, og støtte dem i møte med en sammensatt og foranderlig identitetsfølelse (Eriksen, 2001, s. 52; Salole, 2018, s. 151). Ved at læreren bevisst inkluderer dem i klasserommet og verdsetter andre tilhørigheter, støtter de samtidig opp om elevene sin identitetsdannelse. Gruppen som Bente omtaler som «identitetsløse» og elevene som omtaler seg selv som «utlendinger», har kanskje nettopp et ekstra behov for å møte forståelse fra læreren for en flytende og flertydig tilhørighetsfølelse. De kryssende forventningene og denne både-og-tilværelsen kan være en svært forvirrende tilstand for dem det gjelder, og kan oppleves som både umyndiggjørende, slitsom og frustrerende. Enkelte opplever kanskje å tilhøre både «inne- og utegruppen» på flere av arenaene de er del av, og at andre har formeninger om hvor de «hører hjemme» (Salole, 2018, s. 179). Som Bente påpeker kan læreren ha en viktig rolle i å arbeide forebyggende, både i møte med enkelteleven og resten av klasserommet.

4.2 Samfunnsfag som fellesskapsarena

I andre del av analysen har jeg valgt å trekke frem hvordan de fire lærerne erfarer og reflekterer rundt det å inkludere minoritets elever, og rundt det kulturelle mangfoldet i møte med resten av elevgruppen. Kapitlet er delt inn i tre hovedtemaer, der et av de er strukturert med under-temaer. Det første hovedtema handler om mulighetsrommet lærerne ser i klasseromsfellesskapet, og hvordan de går frem for å benytte seg av dette. Videre vil jeg under utfordringer og ubehag løfte frem hvilken tematikk lærerne opplever som vanskelig å møte, og hva lærerne erfarer når det oppstår utfordrende samtaler i klassen. Til slutt vil jeg se nærmere på hvordan lærerne forholder seg til spennet mellom likheter og forskjeller i klasserommet.

4.2.1 Mulighetsrommet

Samtlige lærere jeg intervjuet løfter frem samfunnsfagundervisningen som en mulig delings- og inkluderingsarena for elevgruppen. De løfter frem det store potensialet som ligger i læring i fellesskap, men understreker samtidig betydningen av lærerens rolle og rammefaktorene rundt slike samtaler. Jeg har valgt å trekke frem og fokusere spesielt på tre momenter som lærerne trakk frem. Først ser jeg nærmere på mulighetene for kunnskapsdeling, og hvordan de personlige aspektene til elevene kan spille inn på undervisningen. Dernest vil jeg løfte frem lærernes tanker om hvilke muligheter en har for perspektivdeling og danning av demokratiske medborgere. Til slutt vil lærernes refleksjoner over eget møte med lærebøker og kritisk tenkning løftes frem.

4.2.1.1 Kunnskapsdeling eller personlig preg?

Det å benytte seg av bredden i det kulturelle mangfoldet til kunnskapsdeling og kunnskapsformidling av fagstoffet, er en gjenganger hos alle fire. Her peker lærerne på hvordan det å dele geografikunnskaper, språk, kulturelle tradisjoner og skikker, kan legge til rette for gode læringsmuligheter i fellesskapet. De påpeker at kunnskapsdeling på denne måten gjør at stoffet kommer nærmere på elevene, og at det legger godt til rette for sammenligning i klasserommet. Bente forteller at hun syntes at samfunnsfag gir gode muligheter for å inkludere egne kunnskaper og erfaringer. Hun er opptatt av å se bredden faget har for at elevene hennes kan delta aktivt, og ønsker at de på denne måten opplever at undervisningen er gjenkjennbar og nær. Dina utdyper dette ved å peke på at elevene ofte kan mer enn det de tror. Hun opplever at flere av dem synes det er veldig stas når læreren prøver å hente frem kunnskapen deres for å bruke den i undervisningssammenheng.

Astrid forteller at det stort sett er positive reaksjoner knyttet til kunnskapsdeling i klasserommet, og at flere syntes det er spennende å høre hva medelever kan. Hun ser på denne erfaringsdelingen som en arena der elevene får mulighet til å møte kunnskap og tankemåter som kanskje kan skille seg fra det de er vant med fra før av. Ved å prioritere denne kunnskapsdelingen, tror hun en kan legge til rette for å bygge bro og forhindre utvikling av fordommer. Samtidig påpeker både hun og Dina på at det også kan være en nyttig informasjonskilde. Astrid utdyper:

Noen av de etnisk norske elevene tenker jo ikke på at «alt» ikke er likt overalt. Det er ikke alle som feirer jul. Men ting blir så fjernt; derfor er det så greit å trekke det inn i fellesskapet i klasserommet. Det å gjøre både elevene og meg selv mer bevisst; det tror jeg er verdifullt (Astrid).

En kan forstå det som at Astrid opplever at kunnskapsdeling i klasserommet kan sørge for at en kan trekke kunnskap nærmere og legge til rette for at den blir mer forståelig. Et annet moment som lærerne trekker frem er hvordan personlige opplevelser, forhold og følelsesmessige uttrykk kan utnyttes i undervisningssammenheng. Lærerne forteller at en ved å ta tak i personlige opplevelser fra elevenes bakgrunn og erfaringer, kan en legge til rette for en mer personlig vri på undervisningen. Christian påpeker at dette selvsagt må være opp til eleven selv, men at det ofte gjør spesielt inntrykk på de andre dersom de får høre personlige aspekt fra medelever. Bente utfyller Christian ved å vise til det kanskje kan hjelpe noen å få et nært og kjent ansikt på noe, for å i større grad få forståelse for at en kan ha ulike erfaringer og kunnskapsbakgrunn. Samtidig løfter hun frem hvordan en slik personlig opplevelse også kan oppleves anerkjennende og positiv for eleven som får mulighet til å dele. Hun forteller hvordan klasserommet kan være en viktig arena for å bli introdusert for ny og utfyllende kunnskap, på en nær, trygg og personlig måte.

Bente forteller om hvordan hun selv har valgt å knytte sammen Romerriket og folkevandrings-tiden, med at minoritetselever i klassen har fått fortelle om egne opplevelser knyttet til å krysse landegrensene. Hun påpeker at dagens flerkulturelle klasserom består av elever som har mange ulike historier i møte med forflytning, der noen har flyktet og andre har flyttet frivillig. Læreren understreker at en bør ha god relasjon til elevene for å gjøre undervisningen såpass personlig, men opplever at flere av elevene setter pris på å kunne dele av sine erfaringer. Bente forteller at erfaringene legger til rette for gode sammenligningsmuligheter, og ønsker at elevene kan få en forståelse for at folkeforflytning har skjedd gjennom hele historien. Hun fremmer muligheten dette gir for å trekke lange linjer og aktualisere undervisningen.

Mitt inntrykk er at lærerne anser samfunnsfagundervisningen som en naturlig plass å inkludere kunnskapsformidling knyttet til det kulturelle aspektet i klasserommet. Lærerne har et ansvar for hvilke kunnskapssyn som blir formidlet, og ved å være bevisst på dette er de med på å sørge for større bredde i undervisningen. Flere av lærerne fremmer verdien av å dele kunnskap med hverandre, og at elevene ofte syntes det er mer spennende å høre fra medelever. Jeg forstår det

som at informantene ønsker mange ulike innfallsvinkler, teorier og forståelser i klasserommet, slik at en opplever det mangfoldet som eksisterer der. Det at lærerne fremmer verdien i å la elevene få lov til å trekke inn kunnskaper inn i fellesskapet, er en tankegang som også kan trekkes tilbake det som tidligere ble drøftet rundt identitet og tilhørighet. At kunnskapsdeling kan legge til rette for at elevene på en nær måte opplever bredden i forståelsesmåter, er tanker som også Lund (2017) og Banks (2018) trekker frem som sentralt når en som lærer arbeider med mangfold (Lund, 2017, s. 35; Banks, 2018, s. 45).

Lærerne poengterer også det følelsesmessige aspektet ved undervisningen. En kan på bakgrunn av det informantene forteller, forstå det som at de mener at den personlige vinklingen og inkluderingen i undervisningen kan gjøre større inntrykk enn om en kun driver kunnskapsdeling. Ved det Bente skisserer kan en forstå det som at personlige erfaringer, kunnskaper og språk bør synliggjøres og anerkjennes. En slik ressursorientert og nær tilnærming til mangfoldet i skolen kan bidra til at elevene opplever perspektivutvidelse, positive holdninger til elevmangfoldet og identifikasjon (Aamodt, 2017, s. 37; Hauge, 2014, s. 27-28). Her opplever jeg det relevant å stille spørsmål om i hvilken grad og med hvilken baktanke lærerne inkluderer elevene i denne kunnskapsformidlingen. Er det med elevenes læring i bakhodet, for å dele kunnskap på en mer nær, personlig og annerledes måte? Eller tar kanskje noen av lærerne elevene i bruk som kunnskapsformidlere for å få enkle kilder til informasjon innenfor tematikk som de selv ikke føler de mestrer i like stor grad.

4.2.1.2 Ulike perspektiv og demokratisk danning

De fire informantene kommer også innom verdien av perspektivmangfold i klasserommet. Alle informantene støtter opp om viktigheten av at undervisningen ikke er ensidig, og har et felles ønske om den skal speile elevmangfoldet. Dina viser til at de kulturelle variasjonene i samfunnet har blitt større de siste årene, og at hele dette spekteret må representeres i klasserommet. Astrid forteller at det er helt nødvendig at en anvender og vurderer hendelser, situasjoner og kunnskap fra ulike ståsted, vinkler og tilhørigheter. Hun forteller at hun opplever det givende og lærerikt at elever bidrar med sine tanker og vinklinger til undervisningen. Hun utdyper:

Tema må vi ta opp uansett, men det å fortelle om hvordan «du har opplevd det» hever ofte undervisningen. Er med på å realitetsorientere ting for mange elever. Det tror jeg mange elever har godt av; å få litt tydelig at det er ulike perspektiver på livet (Astrid).

En kan altså forstå dette som at hun ser verdien av å inkludere perspektivmangfoldet både for enkelteleven og medelever sin del. Bente, som har flertall av minoritets elever i klasserommet, tror at det å samtale med hverandre på denne måten er viktig: «Jeg skal ikke si at det ufarliggjør kulturen. Ufarliggjør blir feil ord fordi vi er vant til mangfold her. Likevel synliggjør og presenterer det noe for andre. Kanskje noe som de ikke greier å uttrykke til vanlig». Hun ser på klasesamtalens potensiale for samhandling og interaksjon, og at en kanskje kan utvikle en større forståelse for hverandre. En kan forstå det som at hun mener at en gjennom en lærerstyrt samtale kan komme inn på viktige spørsmål og tematikk som kan utfordre forståelsesmåter elevene har. Christian peker på at dette er en mulighet for elevene å øke kompetansen sin og få større innsikt i en annen kultur. Han har erfart at flere er nysgjerrige på andre kulturer, og har dermed valgt å av og til åpne opp for muligheten til å stille spørsmål i klasserommet. Både i helklasesamtale og mindre gruppesamtaler kan en bli nødt til å samtale om både meninger, verdier og holdninger som kanskje strider med det en mener selv. Likevel anser han dette som en god mulighet for elevene til å utvide perspektivene sine, på en trygg og kontrollert måte med læreren til stede.

Lærernes tanker peker mot et ønske om at klasserommet skal være en plass der alle, uansett kulturell bakgrunn, skal kunne delta i samtalen. Funnene kan indikere at de opplever det som givende å ha mulighet til å presentere elevene for et mangfold av perspektiver, og at de ser verdien av å ha et spekter av ulike personligheter. Dette kan se ut til å plassere seg innenfor samme felt som Hauge (2014) sin teori om perspektivmangfold (s. 28). Vår verden blir ofte forstått ut fra hvordan en har lært seg å forholde seg til andre. Det er dermed naturlig å ha ulike innfallsvinkler til en problemstilling ut fra erfaringer og bakgrunner, og det blir videre viktig å bli utfordret på egne holdninger og synspunkter (Lund, 2017 s. 36). Dersom en forener dette med lærernes tanker, kan en se for seg at et mangfold av perspektiver kan være med på å sørge for både et kreativt fellesskap og at toleransen for andres ideer etter hvert blir større. Opplever elevene med flerkulturell bakgrunn sjeldent at deres erfaringer nevnes i skolesammenheng, kan en se for seg at dette kan virke negativt både for utvikling av elevens følelse av tilhørighet og for medelevenes perspektivutvidelse.

Informantene snakker varmt om å inkludere ulike perspektiver, og påpeker at det er viktig at lærerne sørger for at det eksisterer et spekter av forståelsesmåter i klasserommet. Dette ligner på refleksjonene til Hauge (2014), knyttet til hvilken verdi det ligger i at elevene evner perspektivutvidelse (s. 28). Christian fremhever også verdien av at læreren er til stede underveis

i samtalen for å passe på hva som blir sagt mellom elevene. Banks (2014) poengterer noe av det samme, og påpeker at dersom læreren ikke passer på, kan samtalen virke mot sin hensikt, og rase- og etniske konflikter, stereotypisering og ujevne maktforhold mellom elevene kan øke (s. 9). Læreren kan altså ha en viktig rolle både i å inkludere og benytte bidragene, samt i å sørge for at meningsutvekslingene i klasserommet foregår på en respektfull måte.

Ut ifra materialet kan en se at det er ulikt hvor mange minoritetselever de fire lærerne har erfaring med, og det vil dermed trolig variere hvor ofte de klarer å få til direkte inkludering av perspektiver og erfaringsdeling fra elevgruppen. I forlengelsen av dette kan det være interessant å spørre seg hvordan lærerne møter denne situasjonen. Astrid forteller at: «Dette blir mer nært og forståelig om elevene selv forteller, enn at jeg skal formidle noe som er fremmed for meg. Men her må det være trygt for eleven». Hun fremmer altså fordelen ved at elevene formidler sine erfaringer og perspektiver i undervisningen, men erkjenner også at det skal være trygt for den det gjelder. Samtidig vil ikke alle ha tilgang på et mangfold av perspektiver en kan nyttiggjøre seg av, og det blir dermed lærerens oppgave å sørge for at det likevel blir inkludert. I møte med denne diskusjonen mener Banks (2008) at det kan det være lurt å være observant og bevisst på hvordan en møter tematikken, for at den skal bli fremstilt på riktig og rettferdig måte (siteret i Jortveit, 2017, s. 217).

Astrid understreker skolen sin rolle i utvikling av demokratiske medborgere, og knytter dette opp til perspektivmangfoldet i klasserommet. Hun peker på hvordan samtalene åpner dører inn mot ytringsfrihet, hvordan en bør samtale på en saklig og rettferdig måte, i tillegg til at en har lov og mulighet til å yte meningsmotstand. Astrid fremmer betydningen av å la elevene øve seg i å samtale, lytte og ta andre sine synspunkter. Hun forteller videre at: «Det blir en veldig viktig øvelse for alle elevene. De har ulike kulturelle erfaringer og tanker, mener ulike ting, og må læres opp i at det er greit». En kan få forståelse av at Astrid har en tydelig bevissthet i møte med mulighetsrommet en har i undervisningen som lærer, og spennet elevene kan føle på mellom å dele egne meninger og det å holde dem tilbake i samtale. Hun fremmer utviklingen av en trygg arena hvor elevene kan utvikle demokratiske ferdigheter som er viktig både nå, og senere i samfunnslivet.

Det påpekes også i læreplanen for samfunnsfag at: «Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Astrid er tydelig på at elevene må trenes i

demokratiske ferdigheter. For henne handler ikke dette bare om å tilegne seg kunnskap, men også øvelse i å samtale, lytte, ta andres synspunkt og å argumentere. Flere av beskrivelsene til Astrid ligner på den demokratiske kompetansen og samhandlingskompetansen som Børhaug (2018) beskriver (s. 19). Astrid fremhever også at alle elevene skal få fremme sine perspektiver, nettopp for at undervisningen skal oppleves inkluderende. Elevene må trenes i å være i dialog og samtale med andre elever for å oppleve at det eksisterer motstridende holdninger og meninger i samfunnet. Dette er refleksjoner som plasserer seg nært opp til argumenter for hvordan en transformerende medborgerskapsundervisning kan sørge for at elevene opplever å være mer symmetriske i klasserommet (Banks, 2014, s. 1; Enslin et al, 2001, s. 124). Astrid skisserer en opplæring som både kan være hensiktsmessig i møte med et klasseromsfellesskap, men også egenskaper som en kan trenge i et demokratisk samfunn.

4.2.1.3 Lærebokkritikk og kritisk tenking

To av lærerne peker på at det kan være lite variasjon i hvilke perspektiver og meninger som blir vektlagt i lærebøkene. Dominansen av det vestlige perspektivet gjør seg gjeldende i refleksjoner knyttet til bruken av lærebøker og andre læremidler i samfunnsfag. Bente forteller at det hender at lærebøkene eller andre læremidler fremmer perspektiv knyttet til kultur og mangold som ikke stemmer overens med minoritetslevenes opplevelser eller forståelse av situasjonen. Hun understreker da verdien av at en som lærer husker på å ta et skritt til side og åpne for at synsvinkelen blir inkludert. Christian opplever at enkelte bøker kan ha en stereotypisk og ensrettet vinkling på lærestoffet. Han nevner i sitatet under at flere av erfaringene som blir presentert kan være hentet fra en hverdagsforståelse som læreren og mange majoritets elever er kjent med, men som gjerne er mer ukjent for minoritets elever.

Lærebøkene er laget fra en felles forståelse og innfallsvinkel på verden og Norge. Må bruke mye annet materiell for å supplere og gjøre det bra. Har opplevd lærebøker som kun har en vinkling, men det betyr ikke at det er eneste riktige innfallsvinkel på hvordan ting er og kan forstås. Måten de ordla seg på... nei... Kan jo kanskje ha et typisk norsk blikk på ting. Det blir feil (Christian).

En kan forstå det som at Christian er skeptisk til hvor ensidig formidlingen kan bli dersom en som lærer ikke aktivt griper inn og viser flere sider av saken. Lærerne påpeker viktigheten av å benytte seg av friheten til å trekke inn andre læremidler, nettopp for å skape en bredde i det som blir formidlet. Han forteller at han opplever det som utfordrende å skulle undervise med

utdaterte læreverk, når klasserommene i dag er så mangfoldige. For at det skal bli en rettferdig undervisning og for at en større del av elevgruppen skal kjenne seg igjen i det som formidles, er lærerne nødt til å være kritiske i møte med læremidlene de tar i bruk.

Christian og Bente sitt ønske om å supplere undervisningen med andre læringsressurser, kan tyde på at de streber etter en nyansert fremstilling av det kulturelle og religiøse mangfoldet. Informantene stiller seg kritisk til innholdet og vinklingen, og spørsmålet mitt i denne sammenheng blir da om lærebøkene egentlig er med å bidra til å utvikle den samfunnskritiske tenkningen som læreplanen i samfunnsfag etterspør fra elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Flere forskere har spurt seg om lærebøkers formidling kan være med å opprettholde forestillinger om vestlig overmakt (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 125, 128; Eriksen, 2021, s. 106). Gay (2018) stiller seg blant annet kritisk til om skolen presenterer en for eurosentrisk undervisningspraksis (s. 28-29). I forsøk på å bryte med dette, gir informantene uttrykk for at de benytter seg av friheten til å selv inkludere annet innhold og andre kilder i undervisningen.

4.2.2 Ubehagelig tematikk og samtaler

Selv om lærerne gir uttrykk for at de er positive til å inkludere minoritets elever i undervisningen, peker flere på at noen temaer kan oppleves spesielt utfordrende når en har en flerkulturell elevgruppe. De forteller om ulike opplevelser, men fellesnevneren er ubehaget som kan oppstå, og frykten for å trå feil. Flere begrunner det med at mye tematikk er personlig, og at en er bekymret for hvordan elevene vil reagere. Astrid uttrykker en ambivalens i møte med å ta tak i tematikken: «Men tro meg, man kan få lyst til å droppe det altså, selv om det ikke blir riktig det heller». Hun forteller at det er utfordrende å ikke vite hvilke holdninger og meninger elever bærer med seg fra andre arenaer, og hva som kan dukke opp i klasseromssamtalen. En kan dermed forstå det som at hun føler på et spenn mellom å unngå tematikken, og det å faktisk ta tak i den. Christian forteller at rasismetematikken kan være ubehagelig og at han dermed er bevisst på hvordan han går frem. Han forteller at dette er utfordrende å snakke om uavhengig av kulturell bakgrunn og etnisitet, men at han likevel tenker litt ekstra over hvordan han uttrykker seg når det er minoritets elever til stede.

Christian reflekterer over hvilke perspektiv en har på undervisningen, og hvordan det kan føre til en vanskelig diskusjon: «Kanskje forstår man ikke helt hva det innebærer, eller kanskje jeg ikke tenker over det. Kanskje kan noen ta noe mer personlig enn man ønsker og mener». Denne usikkerheten Christian kjenner på, forteller Bente også om. Hun forteller at det er fort å ta seg

selv i å formulere setninger uten å tenke over at vinklingen forteller noe eget: «Det å si «sånn er det her hos oss og sånn er det der»; det er et farlig spor å gå inn på». Hun tror det er små nyanser som gjør at ubehagelige samtaler oppstår i klasserommet, fordi ting tolkes og oppleves ulikt. Likevel forteller Bente at hun i bunn og grunn ser på uenighet som noe positivt for klassen, fordi det bidrar til et mangfold av meninger. Hun mener det fører til at en lærer seg å lytte, og å tolerere at andre kan ha ulike meninger enn en selv, i tillegg til at en får tatt opp mye dags-aktuelt stoff. Informantene gir uttrykk for å føle på et ubehag i møte med utfordrende tematikk, men har likevel forståelse for at det er viktig å løfte det frem og samtale om det i fellesskap.

Dina forteller om et undervisningsopplegg i samfunnsfag og norsk der hun tok i bruk Nordahl Grieg sitt dikt «Sprinterne». Intensjonen var at elevene skulle få forståelse for at det var et antifascistisk dikt, og at de kunne samtale om ordbruken og virkemidlene i diktet. Hun forteller: «Det starter med «Niggeren Owens sprinter». Da var det i gang. En elev reiste seg og gikk. Vedkommende ble så støtt av at jeg leste det høyt og fikk ikke med seg innholdet, meningen med timen eller diktet». Dina opplevde dette som utfordrende, og forteller at hun ble beskylt for å være rasist en god stund etterpå. Hun tror at frykten for å støte noen eller oppleve ubehagelige situasjoner kan være grunnen til at mange lærere prøver å unngå denne type tematikk i undervisningen. Dina forteller at en frykter å ordlegge seg på en måte som er uheldig i møte med elevenes bakgrunn, erfaringer eller religion, og at en da frykter å fremstå som en lærer som ikke har den innsikten en burde ha.

Lærerne gir uttrykk for å føle på ambivalens i møte med utfordrende tematikk i klasserommet. På den ene siden kommer det til uttrykk et ønske om å bruke utfordringer og den vanskelige tematikken til noe positivt og læringsfremmende. Det eksisterer en bevissthet knyttet til hvilken verdi skolen og samfunnsfag har som øvingsarena, der en i fellesskap kan tilegne seg nye ferdigheter og kunnskap. Røthing (2019) viser til at det er mye ubehag knyttet til følelser og erfaringer av frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring i møte med elevgrupper (s. 42). Likevel poengterer Bente tydelig at nettopp uenigheten og følelsene kan utnyttes til noe positivt for elevgruppen, til tross for at det kan oppleves vanskelig. For at dette skal kunne gjennomføres, mener noen forskere innenfor denne diskusjonen at lærerne bør være bevisste, i tillegg til at det kan være lurt å tilegne seg strategier og kunnskap til når de samtalene skulle oppstå (Bjermeland, 2022). Dette ligner på det Røthing (2019) viser til i sin forskning, der hun fremmer at en må prøve å snu om på hvordan en møter ubehaget i undervisningen (s. 44). Denne

tankegangen samsvarer med ønsket om å være med på å danne demokratiske medborgere, som er omtalt noe tidligere i denne oppgaven.

På den andre siden, merker en at samtlige lærere uttrykker usikkerhet i møte med hvordan en skal håndtere samtalene og diskusjonene som kanskje følger. Det at lærerne er bevisst på at elever opplever noe tematikk som sensitiv og kontroversiell, bidrar til at undervisningen om blant annet rasisme oppleves som krevende å gjennomføre. Informantene uttrykker spesielt usikkerhet knyttet til hvordan de skal gripe an og ordlegge seg. En kan forstå det som at frykten for å virke fornærmende, til tider kan vinne over ønsket en har om å utnytte det til noe positivt. Denne formen for usikkerhet, i tillegg til manglende språk, kompetanse og følelsesmessig nærhet, kan også spores i tidligere forskning (Midtbøen & Lidén, 2016, s. 16; Anker & von der Lippe 2016, s. 262; Røthing, 2019, s. 42). Svarene til informantene mine kan altså peke mot at lærerne føler på en form for berøringsangst i møte med utfordrende tema med dagsaktuell kontekst. Frykten for hvordan elevenes mulige følelsesladete reaksjon vil bli, og for hvordan situasjonen videre utløper seg, gjør at lærerne frykter å gå tematikken i møte. Dette kan se ut til å være en stigende trend hos lærere (Bjermeland, 2022; Åberg, 2022, s. 192-193).

Det kan også være interessant å merke seg at flere av informantene implisitt forteller om «riktig» og «feil» språkbruk. En kan merke en usikkerhet i hvordan de skal uttrykke seg på, noe en kan se i sammenheng med at valøren i ord er i stadig endring og utvikling. Samnøy (2015) påpeker at det foregår en kamp mellom hva som er politisk korrekt språk- og begrepsbruk, og at begreper som ble brukt tidligere ikke lengre er aksepterte (s. 103). Denne språkutviklingen og bevisstgjøringen som fører til endring i ordene sin valør, kan altså føre til at språk kan oppleves som diskriminerende og sårende. Samnøy (2015) poengterer videre at et økende flerkulturelt samfunn og hyppige kontroverser i møte med ord og uttrykk, setter læreren på prøve i klasserommet. Det kan settes i sammenheng med kategorisering av ord og begreper i møte med «de andre», noe situasjonen mellom Dina og eleven hennes skisserer (s. 104). Der ble det tydelig at ord og begrep skaper visse assosiasjoner, og i dette tilfellet resulterte det i en ubehagelig og utfordrende situasjon for både lærer og elev.

Dina forteller at hun så muligheten til å inkludere det kulturelle mangfoldet i et undervisningsopplegg om imperialismen. Tanken var at de med slekt og familie fra et afrikansk land skulle få lov til å fokusere på dette landet. Oppgaven åpnet også for at en kunne inkludere foreldre, for så å sette dette inn i imperialismedebatten. Dina forteller videre at dette undervisnings-

opplegget fungerte dårlig, og at minoritetselvene var uinteressert, noe hun på daværende tidspunkt ble overrasket over. Lærerens baktanke var at opplegget skulle oppleves motiverende ved å åpne opp for å bli bedre kjent med egen kulturell bakgrunn og historie. Samtidig kunne den sørge for at medelever fikk større innsikt i et land en medelev hadde tilknytning til. Læreren reflekterer så rundt hvorfor reaksjonene ble som den ble:

Det kan være at det fortsatt eksisterer noen negative holdninger enda; at det vestlige er det bra og det riktige. *tenkepause*. Tror absolutt det sitter litt i enda. Vi har veldig lett for å tenke at man lever veldig enkelt i Afrika; der er de fattige og det er selvforskyldt. Tror det henger en del negative holdninger igjen selv om man snakker veldig mye om mangfold; både språk og kultur. At det skal være noe positivt, men jeg opplevde ikke at de var veldig stolte av at foreldre og slekten kom fra det området (Dina).

Læreren peker i sitatet over på at det fortsatt eksisterer negative holdninger knyttet til Afrika, og en kan tolke det som at eleven ikke ønsker å bli satt i bås av medelever med utgangspunkt i et vestlig perspektiv. En kan forstå det som at eleven reagerer på at han gjennom dette undervisningsopplegget blir assosiert med Afrika og på det å bli tildelt en form for offerrolle i undervisningssammenheng. En elev med familie fra Afrika vil kunne oppleve denne situasjonen svært annerledes enn elever med majoritetsbakgrunn, og som ikke har noe tilknytning til Afrika. Dina reflekterer videre over at det kanskje oppleves ulikt å dele kunnskapsfakta fra sin bakgrunn og familiens hjemland, sammenlignet med å knytte det til imperialismedebatten. Hun viser til at dette handler mer om følelser og identitet, og fort kan oppleves veldig personlig å dele med både lærer og medelever.

Ved den overnevnte undervisningssituasjonen, kan en få forståelse for at ulike bakgrunner og referanserammer kan påvirke hvilke temaer som oppleves følsomme og utfordrende. Ønsket til Dina var at undervisningssituasjonen kunne utnytte og verdsette elevene sine ressurser, en tanke som samsvarer med den inkluderende og likeverdige tankegangen den mangfoldssensitive undervisningen har (Ladson-Billings, 1995, s. 484). Det ble imidlertid oppfattet på en annen måte av eleven, noe som viser verdien av lærerens bevissthet i møte med egen makt og maktrelasjoner i klasserommet. Ladson-Billings (1995) plasserer seg innenfor denne diskusjonen, ved å peke på at den mangfoldssensitive undervisningen skal være med å avdekke maktstrukturer som eksisterer både ubevisst og bevisst (s. 476-477). Samtidig handler det å representere noen i klasserommet ikke bare om hvem som får plass i undervisningen, men også

om på hvilken måte dette faktisk skjer. Sibeko & Eriksen (2022) fremmer en undervisning som bygger på respekt og selvrespekt, fremfor angst og medfølelse. De spør seg om det er mer effektivt å fokusere på fortellinger der melaninrike ikke er passive, hjelpeløse ofre, men agenter med makt og myndighet (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 47). Imperialismehistorien er et tema som kan vekke ulike følelser hos mennesker alt etter hvilket ståsted en har, og kan dermed oppleves som et svært sensitivt område å nærme seg i undervisningssammenheng.

4.2.3 Likheter og/eller forskjeller?

I samtale med Bente og Christian kom det frem at kategoriene «oss» og «de andre» kan oppleves utfordrende. Christian understreker betydningen av å tenke over hvordan en ordlegger seg, fordi dette kan være et hinder for at elevene opplever undervisningen som et samlende fellesskap. Han tror at denne måten å tenke og ordlegge seg på allerede er innarbeidet i mennesker, og at det dermed skjer ubevisst. Dersom en i samfunnsfag underviser om «vår kulturelle tradisjon og deres kulturelle tradisjon», mener han at inkluderingen av det kulturelle kan virke mot sin hensikt. Christian spør seg om det kan sørge for at eleven føler seg mer som en gjest, og at ulikheten blir en form for merkelapp. Denne formen for språklige kategorier og skillelinjer er noe han selv ønsker å unngå i sitt klasserom. En kan altså tolke det som at Christian har et sterkt ønske om å skape en bevissthet, både for seg selv og elevene, om at språkbruk kan være med å skape kulturelle skillelinjer.

Bente griper tak i tematikken rundt «oss» og «de andre» fra et annet utgangspunkt. Hun forteller at siden et flertall av hennes elever er av minoritetsbakgrunn, vil det være naturlig å være opptatt av at elevene er ulike. Det legges større vekt på at en er forskjellig, og bærer med seg ulike tilhørigheter, erfaringer og preferanser inn i klassen. Hun forteller at det for mange elever kun er «meg og mitt» som er viktig, og at en gjennom samfunnsfagundervisningen får en plattform til for å oppleve denne forskjelligheten. Bente understreker likevel at det er viktig å omtale klassen som et samlende «vi», slik at en får inntrykk av at forskjelligheten verdsettes og er med å forene klassen. Hun påpeker at måten en ordlegger seg på i møte med forskjellene er avgjørende for om det oppleves stigmatiserende. For henne blir det dermed viktig å tydeliggjøre at forskjellene en har gjør noe med fellesskapet:

Selv om vi er veldig ulike så skal vi også være en gruppe. For alle er jo forskjellige og det er ikke noe som er riktig her, sant. Vi er både veldig ulike alle sammen, men samtidig er vi et «vi» (Bente).

En kan forstå det som at Bente synes det er viktig å løfte frem og anerkjenne hele eleven, også det som er med på å gjøre elevene forskjellige. Bente gir uttrykk for at en ved å sette fokus på, og samtale om, at en i en elevgruppe kan besitte kulturelle ulikheter, kan bane vei for et samlende og godt klasseromsfellesskap. Videre forteller hun, i likhet med Christian, at en som lærer må tenke over at en kan få noen til å føle seg «utenfor» ved måten en ordlegger seg på. Hun reflekterer rundt om mennesker fra Vesten kanskje ikke er så vant til å kjenne på følelsen av «utenforskap». Hun legger så vekt på at en som lærer bør være bevisst sitt ansvar for hva undervisningen formidler av inkluderende og ekskluderende holdninger.

Bente og Christian stiller seg kritisk til hvilken makt enkeltord og kategorier har til å skape distanse og undertrykkende effekt i møte med mennesker. Likevel har lærerne ulike refleksjoner knyttet til å løfte frem de kulturelle ulikhetene elevene representerer i undervisnings-sammenheng. En kan forstå det som at en som lærer kan havne i et spenn knyttet til hvilken innstilling en skal gå det kulturelle mangfoldet i møte med. Her blir Lidén (2001) sitt spørsmål om hvordan skolene forstår likhetsbegrepet relevant å stille seg (s. 80-81). På den ene siden ønsker Christian å skape et fellesskap med utgangspunkt i likhetene til elevene, dette for å forhindre utenforskap og usikkerhet. Noen forskere plasserer seg i en annen posisjon, og poengterer at en kan stå i fare for å underkjenne forskjeller dersom en velger å arbeide for at kulturell likhet er normaltilstanden i skolen. De mener at en med denne innfallsvinkelen bør være bevisst på å ikke bevege seg i retning av fargeblindhet og det Hauge (2014) omtaler som en problemorientert tilnærming til undervisningen (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 37-38; Hauge, 2014, s. 28-29).

På den andre siden argumenterer Bente for å ta tak i og løfte frem forskjellene. Ved å trekke frem forståelsesmåter og erfaringer, kan en sørge for å bekrefte ulike deler av eleven. Hun fremmer at læreren arbeider for at forskjellene og ulikhetene blir sett på som noe eget. Selv om det fellesskapet hun legger i «vi» ikke nødvendigvis bygger på hva en har til felles, så kan det å verdsette ulikheten føre til at en føler større tilhørighet og aksept i gruppen. Denne tankegangen kan ligne på Hauge (2014) sin ressursorienterte tilnærming og det å legge til rette for en identitetsbekreftende undervisning (s. 27). En kan se for seg at dersom en setter fokus på, og arbeider med mangfoldet på denne måten, kan forskjelligheten som preger klasserommet i større grad møtes med forståelse og aksept. Dette kan en også kjenne igjen hos Lidén (2001) sin forskning, som ønsker å se verdien av å se elevenes verdifulle ferdigheter (s. 80).

Samtidig blir det med Bente sin innfallsvinkel til undervisning viktig å ikke ha et så stort fokus på forskjeller at det virker mot sin hensikt. Hun poengterer hvor sentralt språket og formuleringer er i inkluderingsprosessen. Tankegangen reflekterer at Bente bevisst, ved å bruke det samlede «vi»-begrepet, åpner opp for en anerkjennelse av det interne mangfoldet som befinner seg i klasserommet. Denne bevisstheten rundt hvordan hun både anerkjenner mangfoldet og løfter frem forskjellene, kan ses fra samme perspektiv som refleksjonene Eriksen (1995) har gjort seg innenfor samme tematikk (s. 427, 435). Dette indikerer at det er viktig for Bente å skape et samlede fellesskap, men at dette fellesskapet i tillegg er med og bidrar til at forskjeller ikke blir oversett og marginalisert i klasserommet. Tankegangen kan reflektere at det ikke er noe likhetstegn mellom likhet og likeverd, og at å sette fokus på ulike menneskers assosiasjoner og referanserammer kan være en styrke for fellesskapet.

5.0 Avsluttende drøfting og refleksjon

Mitt formål med denne oppgaven er som tidligere nevnt å bidra med kunnskap om samfunnsfagslæreres erfaringer med inkludering i flerkulturelle klasserom. Problemstillingen som har vært grunnlaget for oppgaven min, lyder som følger: «Hvilke erfaringer har samfunnsfagslærere med å legge til rette for inkludering av minoritets elever og kulturelt mangfold i undervisningen?». I arbeidet med å operasjonalisere problemstillingen min valgte jeg å utforme to forskningsspørsmål. Det er med utgangspunkt i de to spørsmålene jeg nå videre vil løfte frem de funnene jeg anser som mest sentrale for å svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen min.

Det første forskningsspørsmålet dreier seg om hvilke muligheter lærerne erfarer ved å inkludere minoritets elever og kulturelt mangfold i samfunnsfagsundervisningen. Basert på funnene fra forrige kapittel får jeg inntrykk av at informantene på ulike måter, og i ulik grad forsøker å inkludere enkelteleven og deres kulturelle bakgrunn i undervisningen. Alle poengterer hvordan dette kan ha en positiv effekt for læring i samfunnsfag, både for enkeltelever og for medelever, samt hvordan det kan brukes i møte med perspektivutvidelse og enkeltelevers personlige utvikling. Dette innebærer altså en bekreftelse og anerkjennelse av de ulike elevene sine tilhørigheter og elevene som egne kulturbærere. Et annet funn er hvordan informantene ser ulike fremgangsmåter for inkludering av enkeltelever. Der noen ser verdien av planleggingsfasen, benytter andre seg i større grad av de spontane mulighetene som oppstår underveis i undervisningssammenheng. Tre av dem benytter seg av muligheten til å inkludere elevenes kulturforskjeller på en direkte måte i undervisningen, mens en av dem viser større tilbakeholdenhet i møte med direkte inkludering. Denne informanten ønsker i større grad å utnytte undervisningssituasjonen til å fronte likhetene som elevene bærer med seg, og argumenterer for at det er med å bevare komfort og trygghet i klasserommet.

Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om hvilke utfordringer lærerne møter i arbeid med å inkludere minoritets elever og kulturelt mangfold i undervisningen. Selv om samtlige informanter har en positiv innstilling til kulturelt mangfold i undervisningen, indikerer funnene på at det eksisterer en del usikkerhet. Sitatet til Astrid oppsummerer godt et av hovedfunnene, nemlig følelsen av ambivalens: «Men tro meg, man kan få lyst til å droppe det altså, selv om det ikke blir riktig det heller». På den ene siden eksisterer et ønske om å inkludere elevene sine erfaringer, opplevelser og perspektiver både for fellesskapet og enkelteleven sin del. Samtidig

eksisterer det en frykt for å håndtere og møte utfordrende tematikk som rasisme på en uriktig måte, og en får dermed lyst til å styre unna det. Dette er funn som samsvarer med forskningen til Åberg (2021). Videre viser funnene fra denne masteroppgaven at noen føler usikkerhet knyttet til hvilke formuleringer og ordforråd som bør brukes, og hvordan en som lærer skal møte det faktum at valørene i ordet er i stadig endring.

Gjennom analysekapittelet kommer det tydelig frem at det foreligger en spenning knyttet til hvilke inkluderingsform informantene opplever som det beste for enkelteleven og fellesskapet. På den ene siden uttrykker Christian bekymring for å gjøre enkeltelevne til representant for noe annet enn seg selv. Han opplever at lærere, ved å løfte frem forskjeller i undervisningen direkte, kan bygge opp om et asymmetrisk maktforhold mellom læreren og eleven og samtidig skape grobunn for usikkerhet og ulikhet. De tre andre informantene fronter i større grad utfordringene som følger med å ikke fremheve forskjeller mellom elevene, og reflekterer over om det å verdsette ulikhet kan føre til at en føler større tilhørighet og aksept i gruppen. Parallelt stiller også noen informanter seg spørsmål ved om inkluderingsønsket kun forblir med tanken om det, og at det kan med utgangspunkt i dette stilles spørsmål ved hvor mye direkte inkludering det faktisk skjer i skolehverdagen i praksis.

Problemstillingen blir i stor grad besvart ved de to forskningsspørsmålene, men det er likevel verdt noen avsluttende betraktninger. Det blir tydelig at det å gi et entydig svar på problemstillingen ville vært en forenkling av samfunnsfagslærernes opplevelser fra skolehverdagen. Tolkning av datamaterialet viser at lærerne føler på en ambivalent dragning mellom inkluderingsønsket og frykten for møtet med ubehagelige situasjoner. Jeg vil argumentere for, med utgangspunkt i datamaterialet som har blitt diskutert og analysert, at lærerne har en positiv og bevisst innstilling til inkludering av kulturelt mangfold og minoritets elever i undervisningen. I møte med både enkelteleven og resten av klasseromsfellesskapet, kaster de lys over muligheter og ulike fremgangsmåter. Samtidig blir det tydelig at lærerne føler på en engstelse i møte med særlige typer tematikk i frykt for å trække feil og møte utfordrende situasjoner. Det er viktig å ta berøringsangsten som informantene uttrykker på alvor, ettersom dette kan få konsekvenser både for minoritets elevene og resten av elevgruppen. Dersom dette er en trend blant lærere, kan det være med å undergrave kulturforskjeller, gjøre minoritets elever mindre synlig i klassen og tilsidesette samtaler om viktig og dagsaktuell tematikk. Lærerne må, i lys av forskningsfunnene mine, få kompetanse og trygghet nok til å møte og løfte frem denne type tematikk.

5.1 Veien videre

Denne oppgaven er basert på intervju med fire informanter på mellom- og ungdomstrinnet, og jeg har dermed fått mulighet til å gå i dybden av deres erfaringer. En svakhet ved oppgaven er likevel at den består av et lite og begrenset utvalg. For at en skal kunne si noe mer generelt om hvordan samfunnsfagslærere opplever det å inkludere minoritets elever og kulturelt mangfold i undervisningen, vil det dermed være behov for videre forskning. Grunnet begrensninger knyttet til både tid og omfang på masteroppgaven, kan ikke forskningsprosjektet mitt generaliseres, og er i større grad beskrivende og hypotesegenererende. For å få bedre innsikt i hvordan samfunnsfagslærere erfarer dette, kunne det dermed vært interessant å utvide omfanget av informanter, og kanskje følge dem over lengre tid. Dette hadde blitt en mer omfattende studie, men slik kunne en fått mulighet til å undersøke om erfaringene fra denne studien samsvarer med et bredere utvalg lærere. Samtidig kunne det åpnet opp for å observere hvordan lærerne møter og håndterer dette i praksis. Her kunne det blant annet vært interessant å se om det er flere lærere som viser samme tilbakeholdenhet i møte med direkte inkludering som den ene informanten min har vist i denne studien.

I denne oppgaven har jeg kun intervjuet to lærere fra ungdomstrinnet og to lærere fra mellomtrinnet. Lærerne har dermed erfaring fra ulike aldersgrupper, og det vil ikke være mulig for meg å si om aldersforskjellen til elevene kan ha noe å si for hvordan lærere arbeider i møte med inkludering av minoritets elever og kulturelt mangfold. Dette kunne slik sett også vært interessant å se nærmere på i videre forskning. Avslutningsvis peker også forskningsfunnene mine på at lærerne føler usikkerhet i møte med utfordrende og ubehagelig tematikk. Dette er forskningsfunn som det også kunne vært interessant å forske enda mer på.

Litteraturliste

- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde. & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24-37). Fagbokforlaget.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet forskning*, 4.
<https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A Synthesis of Research Across Content Areas. *Review of Educational Research*, 86 (1), 163-206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskolen i Volda.
https://www.eldhusetfagforum.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf
- Banks, J. (2014). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Journal of education*, 194 (3), 1- 12. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X08317501>
- Banks, J. (2018). *An Introduction to Multicultural Education* (6.utg). Pearson.
- Banks, J. A. (2019). Multicultural education: characteristics and goals. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Multicultural Education. Issues and perspectives* (10.utg., s. 3-24). John Wiley & Sons, Inc.
- Bjelland, C. (2016). Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom - monokulturelle eller interkulturelle? I V. Solbue, & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 83-104). Fagbokforlaget.
- Bjermeland, M. (Programleder). (2022, 20. januar). *Har norske lærerlar fått berøringsangst for rasisme?* [Audio podkast episode]. I Universitetsplassen. Universitetet i Oslo.
<https://podcasts.apple.com/no/podcast/87-har-norske-l%C3%A6rarar-f%C3%A5tt-ber%C3%B8ringsangst-for-rasisme/id1520200628?i=1000548456894>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brochmann, G. (2006). *Hva er innvandring?* Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2018). Demokrati i den nye læreplanen. *Bedre skole*, 30(3), 18-23.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202018.pdf>
- Chinga-Ramirez, C. & Solhaug, T. (2014). Jeg er annerledes! – en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I Westrheim, K. & Tolo, A. (Red.),

- Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (217-239). Fagbokforlaget.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2.utg). Gyldendal Akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Enslin, P., Pendlebury, S. & Tjiattas, M. (2001). Deliberative Democracy, Diversity and the Challenges of Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 115-130. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00213>
- Eriksen, T.H. (1995). We and us: Two modes of group identification. *Journal of Peace Research*, 32(4), 427–436.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022343395032004004>
- Eriksen, T. H. (2001). Identitet. I T. H. Eriksen (Red), *Flerkulturell forståelse* (s. 36-56). Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G. (2021). "We usually don't talk that way about Europe..." - *Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Gay, G. (2015). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum inquiry*, 43(1), 48-70.
<https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3.utg). Teachers College Press.
- Gharaei, N., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2019). Ethnic identity in diverse schools: Preadolescents' private regard and introjection in relation to classroom norms and composition. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 132-144.
<https://doi.org/10.1007/s10964-018-0881-y>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter – å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research*. Bloomsbury
- Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg). Universitetsforlaget.

- Jacobsen, D. I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg). Cappelen Damm AS.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity* (4.utg.). Routledge.
- Jortveit, M. (2017). Skolen i det flerkulturelle Norge. I B. E. Johnsen (Red), *På vandring og på flukt: Migrasjon i historisk perspektiv* (s. 209-224). Cappelen Damm akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.22>
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. Lien, H. Lidén & H. Vike (Red), *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 68-85). Universitetsforlaget.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119-130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Lund, A. B., (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28-47). Gyldendal Akademisk.
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 87-102. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- NAOB. (2022). Minoritet. *Det norske akademis ordbok*. Det norske akademi for språk og litteratur. <https://naob.no/ordbok/minoritet>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Meld. St. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Midtbøen, A. H., & Liden, H. (2016). Kumulativ diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 24(1), 3-26. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2928-2016-01-01>
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, R. J. Krumsvik (Red), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 11-27). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Punch, K. F. & Oancea, A. O. (2014). *Introduction to Research Methods in Education*. Sage.
- Raftostiftelsen. (u.å.). *Rasisme og diskriminering*. Hentet 16. mai 2022 fra <https://www.rafto.no/undervisning/rasisme-og-diskriminering?place=undervisning-pa-raftohuset>
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72-83. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse perspektiver på undervisning i yrkesfagene*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Salole, L. (2018). *Idenitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. utg). Gyldendal Akademisk.

- Samnøy, Å. (2015). Bilete av «dei andre» i ei globalisert verd. I K. Børhaug, O. R. Hunnes, Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsdidaktikken* (s. 103- 121). Fagbokforlaget.
- Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2022). Innganger til en antirasistisk undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen og M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 33-48). Universitetsforlaget.
- Solbue, V. (2016). Hvordan er prinsippet om likeverd forstått og praktisert i tre forskjellige klasser i videregående skole? I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft – i en monokulturell praksis* (s. 45-73). Fagbokforlaget
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse* (2.utg). Gyldendal.
- Statistisk sentralbyrå (SSB). (2022, 7. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 01.05.2022 fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Strand, G. M., Berge, Å. D. & Steen-Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møte mellom to kulturer. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 116-134). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, W. E. (2021). *Grunnskolelærerstudenters kompetanse for undervisning i flerkulturelle og flerspråklige klasserom – en “mixed methodes”-studie* [Doktgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg). Gyldendal Akademisk.
- Unicef. (2022). *U-REPORT NORGE: Hva mener barn og unge om rasisme?* Unicef. <https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv. *Nordic Studies in Education*, 24(3), 212-226. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2004-03-03>
- Åberg, I. B. (2021): Imagined sameness or imagined difference? Norwegian social studies teachers' views on students' cultural and ethnical backgrounds. *Journal of Social Science Education*, 20(4), 178-198. <https://doi.org/10.11576/jsse-4186>

Vedlegg

Jeg har lagt ved fire vedlegg til denne studien. Vedlegg 1 er intervjuguiden jeg tok utgangspunkt i da jeg gjennomførte intervju med informantene mine, mens vedlegg 2 er informasjonsskrivet de fikk utlevert. Vedlegg 3 er samtykkeskjema fra datainnsamling, og vedlegg 4 er godkjenning fra NSD til å gjennomføre datainnsamlingen. I disse dokumentene står arbeidstittelen og første forslag til problemstilling. Både tittel og problemstilling har blitt revidert og presisert i ettertid.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Høsten 2021

Intervjuguide

Fase 1:

Takk informant for at han/hun stiller opp, og presiser at intervjuet skal benyttes som del av datagrunnlaget til masteroppgaven min. Gjenta tema for oppgaven, og antyd hva som er interessant å vite noe om. Hør om informanten har lest og forstått informasjonsskrivet, og sjekk at vedkommende har skrevet under på og levert samtykkeskjema. Gi informasjon om at intervjuet vil bli tatt opp, men at anonymitet og personvern vil bli overholdt. Minn deretter på informanten om elevenes personvern, og viktigheten av dette i intervjusamtalen. Gi til slutt en oversikt over tidsrammen, og åpne for at informanten kan stille spørsmål før intervjuet starter. Pass også på å presisere at det er lærernes egne erfaringer og opplevelser du er interessert i at informantene deler fra.

Fase 2: Spørsmål

Spørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
Er det noen spesielle tema/områder i samfunnsfag du synes har større potensiale for å inkludere kulturelt mangfold i undervisningen?	<ul style="list-style-type: none">- Hva gjør at du opplever at det er mer rom for inkludering av kulturelt mangfold her?- Hvordan ser arbeid/vinklinga i de gitte temaene/områdene ut (vektlegging)?- Er det noen situasjoner der du tenker det er viktigere å inkludere enn i andre?
Er det noen tema/områder i samfunnsfag du opplever som mer utfordrende å gripe tak i/inkludere i et kulturelt mangfoldig klasserom?	<ul style="list-style-type: none">- Hva gjør at du opplever disse temaene som utfordrende?- Påvirker det valg av lærestoffet og vinkling av det du bruker?
Har du eksempler på andre undervisningssituasjoner (faglig/sosialt) som har gjort at inkludering av kulturelt mangfold oppleves som utfordrende?	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan opplevde du dette?- Hvordan grep du an den situasjonen?
Hva erfarer du at elevers kultur og erfaringsbakgrunn bringer med seg til undervisningen?	<ul style="list-style-type: none">- Hva gir det til minoritetsleven/klassen/deg som lærer?- Hvorfor tror du dette?- Kan du fortelle mer?

Side 1 av 2

Høsten 2021

Opplever du at minoritetselevne ønsker å dele fra sin flerkulturelle bakgrunn for klassen?	<ul style="list-style-type: none">- På hvilken måte opplever du at ulike elever ønsker/ikke-ønsker det?- Oppfordrer du elevne til å dele?- Har du eksempler på situasjoner?
Påvirker dette hvordan du planlegger undervisningen din?	<ul style="list-style-type: none">- Har du eksempler på hvordan det påvirker utvalg og vinklingen din av lærestoffet?- Setter du deg inn i landet/kulturen/bakgrunnen til elevne dine?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En studie av samfunnsfagslæreres erfaringer knyttet til kulturelt mangfold i klasserommet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samfunnsfagslærere erfarer å inkludere minoritets elever og kulturelt mangfold i undervisningen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I lys av samfunnets og skolens fokus på viktigheten av et inkluderende og mangfoldig fellesskap, knytter dette masterprosjektet seg opp mot inkludering og synliggjøring av kulturelt mangfold. Jeg vil med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilke erfaringer har samfunnsfagslærere med å legge til rette for inkludering av minoritets elever og kulturelt mangfold i undervisningen?* undersøke hvordan lærere planlegger og ser mulighetene undervisningen kan gi for å fremme et inkluderende fellesskap. Studien vil rette fokus mot hvordan lærere erfarer at undervisningen kan brukes til å inkludere den flerkulturelle kompetansen, og hvilke muligheter og utfordringer som følger med dette.

Dette er en masteroppgave på 45 studiepoeng, som skrives som del av grunnskolelærerutdanningen 5-10. trinn ved NLA Høgskolen i Bergen. For å kunne gjennomføre studien trenger jeg hjelp av informanter som vil delta i forskningsprosjektet. Datainnsamlingen vil bestå av et intervju hvor hovedvekten vil ligge på dine erfaringer som lærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen står ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får forespørsel om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du er lærer, og har undervist eller underviser i samfunnsfag på mellom- eller ungdomsskoletrinnet. Samfunnsfag har gjennom læreplanen en direkte kobling til arbeid rundt mangfold, identitetsutvikling og fellesskap. Det er nødvendig med noe erfaring med undervisning av minoritets elever. Utvalget til studien er hovedsakelig rekruttert ved å kontakte informanter direkte, gjennom ledelsen ved ulike skoler eller

gjennom et samarbeid med Dembra og Raftostiftelsen i Bergen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å bidra i dette prosjektet, innebærer det at du samtykker til å delta i et intervju. Intervjuet vil vare i 45-60 minutter, og kan gjennomføres på arbeidsplassen din eller et annet ønskelig sted. Spørsmålene vil i stor grad ta for seg dine opplevelser og erfaringer knyttet til samfunnsfagundervisning rettet mot inkludering, kulturelt mangfold, tilhørighet, gjenkjennelse og fellesskap i møte med minoritets elever i klasserommet. Intervjuet vil kun ha fokus på undervisning og før- og etterarbeid, og vil ikke inkludere personlige forhold eller personopplysninger. Elektronisk lydopptak vil bli brukt under intervjuet, i tillegg til at jeg vil ta egne notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ta da kontakt med meg på telefon eller e-post.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg (Solveig Songe Heggeland) og min veileder (Åshild Samnøy) som vil ha tilgang til informasjonen. Gjennom oppgaveskriveperioden vil ditt intervju være sikkert lagret, og vil slettes så fort transkribering er unnagjort. Personopplysninger, som navnet ditt, vil bli kodet med tall i oppgaven, deretter vil kontaktinfo og navn bli oppbevart på et annet sikkert sted. Notatene som blir tatt underveis i intervjuet vil også bli innelåst og makulert så snart intervju er transkribert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 20. mai.2022. Personopplysninger, lydopptak og notater fra intervjuet slettes/makuleres i etterkant av dette. Du vil ikke kunne gjenkjennes i arkivert datamaterialet eller i publikasjon.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NLA Høgskolen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NLA Høgskolen ved Åshild Samnøy. Tlf: 55 53 69 67. E-post: ashild.samnoy@nla.no.
- Vårt personvernombud: Forskningsrådgiver, Rolf Halse. Tlf: 55 54 07 10. E-post: rolf.halse@nla.no.

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

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

Med vennlig hilsen,

Åshild Samnøy
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Solveig Songe Heggeland
Masterstudent

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*En studie av samfunnsfagslæreres erfaringer knyttet til kulturelt mangfold i klasserommet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

- at det blir tatt lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

418224

Prosjekttittel

En studie av samfunnsfaglæreres erfaringer knyttet til minoritetslevers identitetsutvikling

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Åshild Samnøy , ashild.samnoy@nla.no, tlf: 55536967

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Solveig Songe Heggeland, solveigsheggeland@gmail.com, tlf: 46912210

Prosjektperiode

30.09.2021 - 20.05.2022

Vurdering (1)

16.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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 20.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!