

Forord

Jeg vil begynne med å takke min veileder, Knut Vesterdal, for god veiledning. Jeg sender også en takk til lærerne som stilte opp med sine refleksjoner og erfaringer. Engasjerte samfunnsfaglærere er viktig – så takk for at dere ville bidra!

Videre vil jeg takke venner, familien og forloveden min, for ubetinget støtte, hjelp og gode ord gjennom perioden.

Til slutt vil jeg gjerne sende en hilsen til gjengen på lesesalen, for mye latter, gode samtaler, datahjelp og hyppige kaffepauser. Dere har vært gull verdt.

God lesing!

Marie Alstad

Trondheim, mai 2017

Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien er mangel på forskning rundt hvordan integrering forstås og belyses i skolens samfunnsfag. Oppgaven ser på integrering i kontekst av det flerkulturelle samfunnet. Hensikten med studien er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere reflekterer rundt integrering og dens rolle i samfunnsfagundervisningen for videregående skole, vg1/vg2. Da det er mangel på tidligere forskning som undersøker dette, representerer denne studien ny innsikt på feltet. Studiens overordnede problemstilling er: **Hvordan reflekterer fem samfunnsfaglærere rundt integrering og dens rolle i samfunnsfagundervisningen på vg1/vg2?**

For å besvare problemstillingen ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan blir integrering forstått av lærerne?
2. I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?
3. Hva er viktig for lærerne å formidle til elevene?

For å undersøke dette har jeg benyttet meg av kvalitative intervju som forskningsmetode. Jeg har intervjuet fem samfunnsfaglærere i videregående skole.

Studien viser at det varierer hvordan lærerne forstår integrering, og hva integrering innebærer. Studien viser videre at lærerne stort sett ikke opplever at integrering har en tydelig plass i samfunnsfaget, men at integrering blir tatt opp litt tilfeldig via tema som kultur og arbeidsetikk. Bare én lærer forteller at integrering har en tydelig plass i hennes undervisning. Studien viser også at lærerne i større grad belyser integrering implisitt gjennom å tilegne elevene positive holdninger til etnisk og kulturelt mangfold. Oppgavens konklusjon er at lærernes varierte refleksjoner tyder på at integrering ikke har en *tydelig* rolle i samfunnsfagundervisningen for vg1/vg2. Lærernes tolkning av begrepet, læreplanen, og egen interesse og erfaring ser ut til å betinge i hvilken grad, og på hvilken måte, integrering blir belyst. Studien reflekterer rundt om lærerne forstår integrering som et gitt begrep elevene kan. En didaktisk konsekvens av disse funnene er at elevene risikerer å gå gjennom faget uten få diskutert hva integrering innebærer og hvordan det kan anvendes. Dette argumenterer jeg for er problematisk om vi ønsker at elevene skal forstå at også de, uavhengig av deres posisjon som majoritet eller minoritet, har et ansvar og er en del av integreringen i det flerkulturelle samfunnet.

Abstract

This study is based on the lack of knowledge about how the concept of integration, in the context of multicultural society, is understood and implemented in social studies in schools. The purpose of this study is to explore how social studies teachers reflect on integration and its role in social studies in the first or second year of upper secondary school (aged 16-17) in Norway. Since there is of lack research on this topic, this study represents new insight on the area. The problem statement is: **How do five social studies teachers reflect on integration and its role in social studies in the first or second year of upper secondary school?**

I explored the problem statement through three research questions:

1. How do the teachers understand integration?
2. In which context do the teachers talk about integration?
3. What is important for the teachers to communicate to the pupils?

To explore the research questions, I used qualitative interviews. I interviewed five social studies teachers who worked in Norwegian upper secondary schools.

The results of the study show that the teachers' understanding of integration varies. Furthermore, the study shows that the teachers largely experience integration as having no clear place in social studies, but is arbitrarily talked about under other subjects such as culture and work ethic. Only one teacher reports that integration has a clear place in her classes. The study also shows that the teachers largely shed light on integration through giving the pupils positive attitudes towards ethnic and cultural diversity. The thesis concludes that the teachers' reflections indicates that integration has no *clear* role in social studies. How the teachers interpret the concept, the curriculum, together with the teachers own interest and experience seems to condition the extent to which integration is talk about, and in what way. The study indicates that integration is understood by some of the teachers as a concept that is known to the pupils. A didactical consequence of these findings is that the pupils risk going through the subject without getting to discuss the meaning of the concept, and how it can be used. This, I argue, is problematic if we want the pupils to understand that they too, regardless of their status as a majority or minority, have a responsibility in, and are a part of, integration in a multicultural society.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
1. INNLEDNING – EN DIDAKTISK BEGRUNNELSE	1
1.1. VALG AV FOKUS OG PROBLEMSTILLING	1
1.2. OPPGAVENS OPPBYGNING	2
2. BEGREPSAVKLARING	5
2.1. KULTUR	5
2.2. FLERKULTUR	6
2.3. INTEGRERING	7
3. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	9
3.1. ULIKE MÅTER Å FORSTÅ INTEGRERING	9
3.1.1. <i>Evolusjonisme</i>	9
3.1.2. <i>Funksjonalisme</i>	10
3.1.3. <i>Multikulturalisme</i>	12
3.2. PEDAGOGIKK FOR ET FLERKULTURELT SAMFUNN	14
3.2.1. <i>Multicultural Education</i>	15
3.2.2. <i>Medborgerskapsundervisning for et inkluderende samfunn</i>	20
4. POLITISKE FØRINGER	23
4.1. FORMÅLSPARAGRAFEN, GENERELL DEL AV LÆREPLANEN OG PRINSIPPER FOR OPPLÆRINGEN	23
4.2. LÆREPLANEN I SAMFUNNSFAG	26
4.3. RELEVANTE UTREDNINGER	28
4.3.1. <i>NOU 2010:7 Mangfold og mestring</i>	28
4.3.2. <i>NOU 2015:8 Fremtidens skole</i>	30
4.3.3. <i>NOU 2017:2 Integrasjon og tillitt</i>	32
5. METODE	35
5.1. EPISTEMOLOGISK OG FAGLIG UTGANGSPUNKT	35
5.2. TILNÆRMING TIL STUDIEN	37
5.3. VALG AV METODE	37
5.4. VALG AV INFORMANTER TIL INTERVJU	38
5.5. VALG AV TYPE INTERVJU	39
5.6. UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE	40
5.7. FORSKERENS ROLLE OG FORSKNINGSEFFEKT	42
5.8. KVALITATIV ANALYSE	43
5.9. ETISK REFLEKSJON	44
5.10. RELIABILITET (PÅLITELIGHET)	45
5.11. VALIDITET (TROVERDIGHET)	46
ANALYSE OG DISKUSJON	49
PRESENTASJON AV INFORMANTENE:	49
6. "HVORDAN BLIR INTEGRERING FORSTÅTT AV LÆRERNE?"	51
6.1. PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE - "HVORDAN BLIR INTEGRERING FORSTÅTT AV LÆRERNE?"	51
6.1.1. <i>Hva er integrering?</i>	51
6.1.2. <i>Det motsatte av integrering, hva er det?</i>	56
6.2. DISKUSJON - "HVORDAN BLIR INTEGRERING FORSTÅTT AV LÆRERNE?"	58
7. "I HVILKE SAMMENHENGER BLIR INTEGRERING TATT OPP?"	63

7.1. PRESTENASJON AV FUNN OG ANALYSE - "I HVILKE SAMMENHENGER BLIR INTEGRERING TATT OPP?"	63
7.1.1. <i>Læreplanens fokus</i>	63
7.1.2. <i>Innhold</i>	65
7.1.3. <i>Undervisningsmetoder</i>	71
7.2. DISKUSJON - "I HVILKE SAMMENHENGER BLIR INTEGRERING TATT OPP?"	74
8. "HVA ER VIKTIG FOR LÆRERNE Å FORMIDLE TIL ELEVENE?"	83
8.1. PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE - "HVA ER VIKTIG FOR LÆRERNE Å FORMIDLE TIL ELEVENE?"	83
8.2. DISKUSJON - "HVA ER VIKTIG FOR LÆRERNE Å FORMIDLE TIL ELEVENE?"	87
9. AVSLUTNING	91
9.1. AVSLUTTENDE DISKUSJON	91
9.2. DIDAKTISKE KONSEKVENSER	92
9.4. FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	93
REFERANSELISTE:.....	95
VEDLEGG 1. INFORMASJONSSKRIV	I
VEDLEGG 2. INTERVJUGUIDE	II
VEDLEGG 3. GODKJENNING FRA NSD.....	III

1. Innledning – en didaktisk begrunnelse

Hvordan læreren behandler begreper som integrering (...) handler om mye mer enn at elevene skal kunne bruke dem i samtale og diskusjon. Her møter begrepsforståelse en annen del av kjernen i samfunnsfag, nemlig arbeid med demokratiske verdier og kritisk tenkning. (Mathé, 2015, s. 70).

Norsk integreringsdebatt har fra flere hold fått kritikk for å bruke begrepet integrering om det som i realiteten er en enveis prosess, hvor fokuset er på at 'den andre' skal integreres (Gullestad, 2001, Rugkåsa, 2014, Døving, 2013). Gjennom det som ofte omtales som 'flyktningkrisen' har integreringsdebatten igjen blitt høyaktuell i norsk kontekst, hvor begrepet har fått stor plass i nyhetsbildet.

Samfunnsfaget skal danne elevene til opplyste medborgere, som har kompetanse til å orientere og forholde seg til debatter i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2013). I tillegg er skolen en arena hvor elevene skal kvalifiseres til å leve sammen i et kulturelt mangfold, og hvor elevene skal tilegne seg holdninger som fremmer likeverd og kunnskap om mekanismer rundt diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Ser en på integrering som en toveis prosess, er majoriteten innstillinger, forståelser og holdninger avgjørende for om prosessen faktisk skjer, eller om den blir redusert til en ensidig tilpasning 'den andre' må gjøre for å nå majoritetens krav til innpass.

Om skolen skal drive en pedagogikk som sikrer at alle i samfunnet skal ha en likeverdig status, kan elevene derfor ikke ha en oppfattelse av at bare et utvalg av befolkningen skal integreres, da dette vil opprettholde en ujevn maktposisjon mellom majoritet og minoritet. Derfor er det svært relevant at elevene faktisk får kunnskap om hva integrering betyr, får diskutert meningsinnholdet, og reflektert over ens egen posisjon. Her har særlig samfunnsfaget et ansvar, ved at denne kunnskapen og flerkulturelle kompetansen rører ved fagets innholdsside.

1.1. Valg av fokus og problemstilling

Det foreligger en rekke studier som, med ulike vinklinger, tematiserer skolens rolle i et flerkulturelt samfunn – med en flerkulturell elevmasse (se kapittel 3. *Teori og tidligere forskning*). Disse omtaler alle *implisitt* integrering ved at de ser på hvordan norsk utdanningssystem håndterer mangfoldet og jobber for at samtlige elever skal føle seg som en del av skolen og samfunnet forøvrig. Det jeg med denne oppgaven ønsker å gjøre, er å undersøke hvordan integrering *eksplisitt* blir belyst. Denne oppgaven skiller seg derfor ut fra

forestående forskning ved at den ser spesifikt på hvordan integrering blir forstått og belyst av samfunnsfaglærere. Da det i liten eller ingen grad finnes tilsvarende forskning, representerer denne studien i så måte en ny innsikt på feltet.

Jeg har valgt å fokusere på samfunnsfaglæreres refleksjoner og erfaringer rundt tema. Lærere er i en unik posisjon i skolesammenheng ved at de fungerer som mellomledd mellom nasjonale mål og elevene. De kan både si noe om hvordan de opplever politiske føringer ovenfra, og hvordan de erfarer forholdene i praksisfeltet. Lærere er i så måte en god kilde for å få innsikt i valgene tatt rundt undervisning. Jeg har videre valgt å fokusere på samfunnsfaget for vg1/vg2 i videregående skole. Dette er begrunnet i at samfunnsfaget for vg1/vg2 er et obligatorisk fellesfag som samtlige elever i videregående skole må gjennomføre. Det er derfor didaktisk relevant å undersøke hva som formidles i dette faget. På grunnlag av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling: **Hvordan reflekterer fem samfunnsfaglærere rundt integrering og dens rolle i samfunnsfagundervisningen på vg1/vg2?**

For å kunne besvare på problemstillingen har jeg valgt tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan blir integrering forstått av lærerne?
2. I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?
3. Hva er viktig for lærerne å formidle til elevene?

Forskningsspørsmålene besvares gjennom kvalitative intervju med fem samfunnsfaglærere i videregående skole. Antall lærere er satt etter tidsrammen for oppgaven, samt oppgavens krav til omfang (se kapittel 5. *Metode*).

1.2. Oppgavens oppbygning

Oppgaven begynner med en begrepsavklaring av de mest relevante begrepene i oppgaven.

Disse vil bli nærmere undersøkt og aktualisert gjennom kapittel 3. *Teori og tidligere forskning*. Her vil jeg først presentere Døvings (2009) tre *integreringsstrategier*. Disse vil bli diskutert i forhold til tidligere forskning. Jeg vil så se på to teoretiske perspektiver på pedagogikk for et flerkulturelt samfunn; *Multicultural education* av James Banks, og medborgerskapsundervisning for et inkluderende samfunn av Audrey Osler og Hugh Starkey. Disse tematiserer integrering ved å se på hvordan undervisningen kan danne elever til å leve sammen i et flerkulturelt samfunn. Etter gjennomgangen av teori og forskning rundt

integrering og flerkulturell pedagogikk, vil oppgaven videre se på hvordan et utvalg politiske føringer forholder seg til integrering og flerkulturell pedagogikk. Her har jeg valgt å se på skolens formålsparagraf og utvalgte deler av læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06). I tillegg ser jeg på tre utredninger: *Mangfold og mestring* (2010), *Fremtidens skole* (2015) og *Integrasjon og tillitt* (2017). Til sammen søker kapitlet å se på det politiske landskapet lærerne er en del av, og hvilke føringer som legges for lærernes praksis. Videre følger kapittel 5. som er oppgavens metodekapittel. Her redegjør og diskuterer jeg rundt de metodiske valgene til studien. I de neste tre kapitlene blir studiens resultat analysert opp mot studiens tre forskningsspørsmål, for så å bli diskutert opp teori, tidligere forskning og politiske føringer. Til slutt følger et kapittel med en avsluttende diskusjon rundt studiens overordnede problemstilling. Her foreligger også en vurdering av didaktiske konsekvenser av studien og forslag til videre forskning.

2. Begrepsavklaring

Begreper er, blant annet i følge den tyske historikeren Reinhart Koselleck, komplekse og elastiske og må forstås ut fra sosial og politisk kontekst i samtid, samt dets utvikling over tid (Koselleck, Busck, Olsen, & Nevers, 2007). Begreper, skriver Koselleck, er ikke nøytrale, med både påvirker aktører, og påvirkes av aktører. ”Begreper er størrelser som involverer virkelighetsanskuelser, de sier noe om hvordan vi forstår verden, hvilke distinksjoner vi benytter oss av, og hvilke klassifiseringer vi organiserer vår forståelse gjennom” (Skinner, 2002 i Heggen & Engebretsen, 2012, s.37). Det er dermed en diskursiv kamp om kontroll over begrepene, for de er med på å influere politikk i en bestemt retning, og våre tanker om hva som er legitimt, naturlig og normalt. Denne studien er ikke først og fremst en begrepsanalyse, men det er relevant å ha i bakhodet at begreper er komplekse og påvirker våre handlinger og oppfattelser, når jeg undersøker hvordan integrering kan forstås på forskjellige måter. At begreper ikke er gitt, men kan tolkes ulikt, er også grunnen til at jeg i dette kapitlet undersøke meningsinnholdet for tre sentrale begrep i oppgaven, og redegjør for hvilken forståelse oppgaven støtter seg på.

2.1. Kultur

Begrepet *kultur* favner vidt og er derav vanskelig å beskrive. Den engelske antropologen Edward Tylor definerte det i 1871 slik: «Kultur eller sivilisasjon er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn» (Fosshaugen, 2016). Hypotesen som ligger i grunn er at mennesker, fordi de bor på samme sted og deler en historisk arv, utvikler særlige fellestrekk eller ”koder i bakhodet” (Djuliman & Hjort, 2007, s. 209). Djuliman og Hjort påpeker imidlertid at kultur ikke kan forstås som avgrenset og statisk. Tvert i mot, skriver de, er disse ”kodene i bakhodet” dynamiske, og viser til sosialantropolog Thomas Hylland Eriksen definisjon: ”Kultur er det omskiftende meningsfellesskapet som gang på gang etableres og forandres når mennesker gjør noe sammen” (Hylland Eriksen, 1997 i Djuliman & Hjort, 2011, s.211). Denne oppgaven støtter seg på denne tolkningen av begrepet.

Religionshistoriker og forsker Cora A. Døving problematiserer kultur-begrepet opp mot integrering, og sier at hvordan kultur forstås betinger integreringspolitikk og retorikk. Bli kultur forstått som essensialistisk - ”som en fast avgrenset og stabil enhet bestående av tradisjonelle forestillinger og verdier” (2009, s. 13) - kan det oppstå frykt for kulturell og

verdimessige ulikheter, en forestilling om at kultur er ensbetydende med identitet, og dermed en forenklet oppfatning og stereotypifisering av 'de andre' (dette vil bli nærmere diskutert i delkapittel 3.1. *Ulike måter å forstå integrering*).

2.2. Flerkultur

Den intuitive forståelsen av flerkultur er at det handler om *flere* kulturer som lever sammen. Man kan dermed trekke paralleller til det engelske 'multicultural', direkte oversatt til norsk: multikulturell, hvor 'multi' henviser til 'multiple', som betyr 'flere'. Samtidig handler flerkultur om noe mer enn en beskrivelse av antall kulturer. Det omfatter meningsdannelser, praksiser og diskurser. I denne oppgaven velger jeg å støtte meg på definisjonen benyttet av Østberg-utvalget: "Flerkultur angår oss alle og samfunnet som helhet. Det dreier seg ikke om minoritetene til forskjell fra majoriteten, men om et mangfold av kulturelle meningsdannelser og praksiser, et mangfold av diskurser som eksisterer i en samtidighet; noen ganger side ved side, andre ganger hierarkisk, eller overlappende." (NOU 2010:7, s. 36).

Følgende vil *flerkulturelle samfunn* være samfunn med flerkultur, og *flerkulturell pedagogikk* være en pedagogikk som tar utgangspunkt i en erkjennelse av at samfunnet er flerkulturelt, og søker likeverdig undervisning og muligheter for samtlige elever i skolen. Den danske universitetslektoren og pedagogen Thomas Gitz-Johansen beskriver pedagogikken slik:

Det grunnleggende princip for interkulturell pedagogikk er, at alle barn bør have samme muligheter for at lære mest mulig og for at klare seg godt i uddannelsessystemet og derefter på arbeidsmarkedet og i samfundet. Et sekulært mål er at bidraget til at skabe et samfund, der hænger sammen (er integreret) og har færrest mulige sociale og etniske konflikter, som splitter samfundet. (Gitz-Johansen, 2006, s. 232).

Gitz-Johansen velger å bruke termen 'interkulturell' som beskrivelse på pedagogikken.

Kritikken til begrepet 'flerkulturell' ligger i at det ikke på god nok måte får frem de interkulturelle prosessene som foregår kulturer i mellom - men reduseres til et begrep som bare normativt vedkjenner at det finnes flere kulturer. Interkulturell pedagogikk blir derfor ofte benyttet i stedet. Professor i flerkulturelle utdanningsstudier ved Høyskolen i Oslo, Joron Phil (2010). sier følgende om dette:

I internasjonal forskning brukes begrepene "interkulturell utdanning/pedagogikk" og multikulturell utdanning/pedagogikk" om hverandre (Holm & Zillacus, 2009). Bruken varierer imidlertid mellom Europa og USA. I Europa dominerer begrepet "interkulturell". I USA og Canada dominerer begrepet 'multikulturell'." (Pihl, 2010, s. 55).

Dette vil også komme frem i kapittel 3. *Teori og tidligere forskning* hvor ulike forskere velger å anvende ulike navn på pedagogikken. Jeg velger selv å benytte meg av 'flerkulturell' som term i denne oppgaven. Dette er fordi jeg under samtalene med lærerne ofte snakker om flerkultur og flerkulturelle samfunn, og at det derfor oppfattes som mest naturlig å snakke om flerkulturell pedagogikk i denne sammenhengen.

2.3. Integrering

I denne oppgaven benytter jeg meg av Døvings (2009) definisjon av integrering. Å integrere stammer fra latin og betyr "å gjøre hel". I forskningslitteraturen benyttes integrering og integrasjon litt om hverandre. Jeg velger i denne oppgaven å bruke integrering, da det i denne formen er et aktivt verb som får frem den aktive prosessen i å føye deler til en helhet eller enhet. Døving skriver følgende: "Når noe står utenfor, skal det passes inn: "Vi skal integrere de funksjonshemmede i samfunnet", eller "Norge er integrert i NATOs militærpolitiske system". (2009, s. 9). I denne oppgaven er det norske samfunnet enheten, som delene; befolkningen med ulike kulturelle og etniske bakgrunner, skal føyes inn i. "Integrering er med andre ord betegnelsen på en sosial prosess som, på et eller annet nivå, føyer sammen ulike minoriteter og majoriteten til "det norske samfunnet". (Døving, 2009, s. 9).

Begrepet favner bredt, og brukes både om formelle statlige styrte prosesser og uttalte mål, og om det uformelle mellommenneskelige som skjer i hverdagen, for eksempel i nabolaget og på arbeidsplassen. Om du føler deg integrert er også kontekststøttet. Du kan føle deg godt integrert i jobben, men ikke i nabolaget. Integrering kan altså både beskrive en følt tilhørighet til ulike fellesskap, til mellommenneskelige bånd, politiske prosesser og mål, og om følt nasjonal identitet og tilhørighet til storsamfunnet. Sosialantropolog Marianne Rugkåsa (2012) skriver også at i hvilken grad du er integrert ofte ikke er opp til deg selv, men avgjøres av andre. Å være integrert kan dermed også oppleves som et mål som *ikke* kan nås, ved at du selv ikke sitter med definisjonsmakten. Hun skriver videre at det er grenser for hvilke kulturelle variasjoner og særegenheter som er akseptable i Norge, og disse begrenser seg til de kulturelle praksisene som ikke utfordrer eller kommer i konflikt med de dominerende normene og verdiene i samfunnet (Rugkåsa, 2012, s. 174). Kritikken hennes ligger i at begrepet integrering misbrukes. Integrering, skriver hun, handler om en toveis prosess og en sameksistens mellom majoritet og minoritet hvor en skal bevare det kulturelle mangfoldet og nærme seg en sosial enhet og en følelse av tilhørighet. Rugkåsa argumenterer for at det i praksis ikke er tilfellet. I norsk sammenheng handler integrering som politisk begrep om at

minoritetsbefolkningen må tilpasse seg majoriteten. Det er en usynlig grense mellom mangfold og forskjellighet, hvor mangfold blir oppfattet som positivt, men forskjeller som truende. De kulturelle forskjellene anses som problemer som bør løses og ”fordi kulturforskjeller blir til problemer som kan eller må løses, stilles innvandrere overfor en assimilasjonsskarv. Dette kalles ofte for integrering” (Rugkåsa, 2012, s.175). I neste kapittel vil begrepets komplekse meningsinnhold videre blir undersøkt i forhold til Døvings (2009) tre *integreringsstrategier*.

3. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke teorier og tidligere forskning jeg baserer studien min på. Jeg begynner kapitlet med å se på ulike måter å forstå og praktisere integrering, det Døving (2009) kaller for *integreringsstrategier*. Disse perspektivene vil ses i sammenheng med tidligere forskning, og senere i oppgaven ses i sammenheng med empiriinnsamlingen.

3.1. Ulike måter å forstå integrering

Døving skriver i *Integrering – teori og empiri* (2009) at det i den norske debatten hersker ulike forestillinger om integrering og at disse kan knyttes til tre klassiske samfunnsfaglige teorier; evolusjonismen, funksjonalismen og multikulturalismen (2009, s. 67). Hvordan integrering kommuniseres vil kunne få ringvirkninger for hvordan begrepet forstås av andre, og hvilken praksis som blir legitim (jf. Koselleck). Derfor er det et poeng, med tanke på oppgavens problemstilling, å undersøke begrepets innhold og ulike fortolkningsrammer.

3.1.1. Evolusjonisme

En evolusjonistisk forståelse av integrering handler om at integreringen er avhengig av minoritetens sivilisatoriske utvikling (Døving, 2009, s. 67). Tankegangen har utspring fra sosialdarwinisme, som baserte seg på en idé om at ulike folkeslag gikk gjennom liknende faser; fra det enkle og primitive til det komplekse og siviliserte. Her kunne selv den enkleste kultur oppnå en sivilisert standard om kulturen lot seg inspirere og styre av den vestlige sivilisasjonen. Døving poengterer at selv om en selvsagt ikke kan påstå at dagens integreringsdebatt foregår innenfor et evolusjonistisk paradigme er det "(...) overleveringer fra den evolusjonistiske forståelseshorisonten til dagens tolkningsrammer." (2009, s. 68).

Denne påstanden forklares i Edward W. Saids (1935-2003) verk *Orientalism* (1978), og har blitt undersøkt i norsk kontekst av blant andre sosialantropolog Marianne Gullestad. Said analyserte hvordan bildet av *vesten* har blitt dannet i en hierarkisk binært opposisjon til *orienten* (Said & Aabakken, 2004, s. 58). Her fremstår vesten som alt det orienten ikke er; kultivert, sivilisert og moderne (Said & Aabakken, 2004, s. 52). Dette skaper, i følge Said, en legitimering av dominans, hvor det er vestens byrde å hjelpe 'de andre' til å komme like langt i evolusjonen som oss. Marianne Gullestad har i verket *Det norske sett med nye øyne* (2002) videreført Saids tanker, og analyser hvordan mennesker og hendelser kategoriseres i norsk

innvandringsdebatt¹. Gullestad skriver at innvandringsdebatten både er motsetningsfylt og har overlappende tolkningsrammer i form av verdier, ideer og forestillinger som tilsammen utgjør et ustabil hegemoni og todeling mellom 'oss' og 'dem', hvor vi ser på oss selv som moderne og 'de andre' som tradisjonelle. I dette tankegodset ligger det en legitimerende kraft i at vi siviliserte må hjelpe de andre til å komme dit vi er i utviklingen. Vi ser på oss selv som siviliserte, dannede og utviklet, og ved å se på oss og de andre som binære opposisjoner medfører det at vi ser på dem som mindre siviliserte, dannede og utviklet. Hegemoniets makt opprettholdes ved at majoriteten i en befolkning oppfatter denne fordelingen som naturlig og legitim (Gullestad, 2002, s. 16). Når denne forestillingen følger med oss ubevisst kan den være med å forklare vår forståelse av integrering.

Et annet aspekt ved den evolusjonistiske tankegangen er hvordan vi ser på kultur som et helhetlig produkt formet av en lineær utvikling (Døving, 2009, s. 72). Om en forstår ens egen kultur som et resultat av en indre utvikling, uten å ta hensyn til at en del verdier og holdninger faktisk er resultater av kamper og meningsutvekslinger inspirert av andre kulturer, vil tanken om noe som trenger inn utenfra oppfattes unaturlig og truende. Dette skriver Døving en finner igjen når en hører om frykten for at norske verdier og kultur skal utvannes (2009, s. 71). Innvandrere kan framstå "som en trussel mot det forestilte moralske fellesskapet, mot etablerte forestillinger om den norske velferdsstaten som en institusjonalisering av dette fellesskapet, og dermed som en trussel mot hva det per i dag vil si å være norsk." (Gullestad, 2002, s. 115-116). Summen av en tankegang om at 'vi' vet best, og en oppfattelse av innvandring som problematisk, gjør at 'integrering' defineres ut fra et majoritetssynspunkt, med en tanke om at likhet er nødvendig for å tilintetgjøre denne trusselen mot 'det norske', og for at det skal skje må 'de' bli lik 'oss'. Hva denne 'integreringen' skal innebære er derimot ikke klart definert, men det er alltid opp til majoriteten å dømme om 'de andre' har oppnådd dette eller ikke.

3.1.2. Funksjonalisme

Et annet fokus på integrering har sitt utspring fra sosiologen Émile Durkheims (1858-1917) teori om funksjonalisme og sosial integrasjon. Den sosiologiske retningen ser på hvordan samfunnet består av institusjoner med ulike roller og funksjoner, "Denne måten å tenke på ser samfunnet som ein heilskap med integrerte delar som er gjensidig avhengige av kvarandre"

¹ Gullestad poengterer at hun bruker 'innvandringsdebatt' om debatten som handler om mennesker som allerede er en del av den norske befolkningen (det som egentlig er en debatt rundt integrering), og ikke om debatten om hvem som *i fremtiden* skal få slippe inn i landet (den egentlige innvandringsdebatten). (Gullestad, 2002, s. 19).

(Aarre, Christophersen, & Børhaug, 2014, s. 85). En del av Durkheims funksjonalisme innebærer teori om sosial integrasjon. Teorien bygger på tanken om at samfunnsmedlemmer med et sterkt felles verdisyn er bedre sosialt integrert og samfunnet fungerer bedre.

(Durkheim, Østerberg, & Roll, 1978). Døving skriver ”i motsetning til evolusjonistene søkte ikke Durkheim opphavsteorier, men å forklare mekanismene som lå til grunn for sosialt samhold.” (2009, s. 72). Fokuset lå på forholdet mellom individ, samfunn og integrasjon, hvor felles faktorer som tradisjon, historie, kultur og religion var godt egnet til å skape en indre følelse av tilhørighet i samfunnet; ”et felles verdisystem ville sikre integrasjon”(2009, s. 73). Døving poengterer i denne sammenheng at Durkheims empiri rundt integrering ble hentet fra et samfunn som var etnisk homogent med felles kulturell arv, hvor det i dag først og fremst er snakk om integrering mellom ulike etniske fellesskap. Samtidig forblir spørsmålet ”Hvordan sikre solidaritet og fellesskap?” det samme, og Durkheims teori har derfor overføringsverdi til dagens debatt. Her trekker Døving frem offentlig debatt rundt sterkt felles verdisystemer, felles identitet, og at medlemmer bør *føle* tilhørighet og fellesskap, som eksempler på Durkheims arv.

Kritikken til denne integreringsstrategien er at om en krever et strekt felles verdisyn som premiss for integrering er det logisk å skylde på at minoriteten og majoriteten ikke er *like nok* i deres verdier, når integreringen mislykkes. Å se på integrering som et middel for å oppnå en sterk enhet eller likhet, betyr også å redusere ulikheter. Hvis løsningen blir at minoriteten må tilpasses til majoritetssystemet, at det er minoriteten og ikke samfunnet som helhet som må endres, snakker en i virkeligheten om en type assimilasjon (Døving, 2009, s. 74). Dette poenget støttes også av Rugkåsa: ”Jo likere en blir (eller oppfører seg som) majoriteten, desto større er sjansen for å bli oppfattet og definert som en integrert borger. Dette minner om en assimilasjonsprosess” (2012, s.174). Denne sammenhengen mellom verdisystem og integrering har derfor, i følge Døving, et potensial til å være integrerings*hemmende* framfor fremmende ved at den i virkeligheten også opprettholder maktforholdet som en finner i evolusjonismen, der minoriteter må endres for å innpass i det nasjonale fellesskapet.

Samtidig kan hva nasjonal fellesskap bygger på, variere. Et vanlig skille er mellom perspektivene *ethnos* og *demos* (Winje, Breidlid, Lybæk, & Valen-Sendstad, 2017). Demosperspektivet ser på nasjonen først og fremst som et politisk fellesskap, i kontrast til ethnosperspektivet som vektlegger nasjonens felles historie, kultur og slektskap. Winje et al., påpeker at Norge først og fremst fører en demos-basert politikk, hvor samtlige borgere har

like juridiske rettigheter og muligheter, men at nordmenn har en dominerende oppfattelse av Norge som en *etnisk nasjon*. Dette samsvarer med andre forskeres funn på feltet (Eriksen & Neumann, 2011; Gullestad, 2002; Winje et al., 2017, s. 19). Durkheims arv spiller på tanken om en tykk identitet, hvor forestillingen om likhet gjennom tradisjon, språk og kulturell arv minner om etnos-perspektivet. Om en ser på demos-perspektivet kan en snakke om at en enes om en *tynn* nasjonal identitet, hvor en enes om noen spilleregler og grunnleggende verdier, som lovverk, demokratiske og menneskerettslige verdier, uten at en stiller krav til likhet (forstått som *sameness*) for å være en del av fellesskapet. Neste perspektiv, multikulturalismen, har denne tynne identiteten i grunn, men argumenterer for at det i tillegg trengs en egen politisk strategi for å sikre det etniske mangfoldet et integrert samfunn.

3.1.3. Multikulturalisme

Som et svar på de to forestående perspektivene, viser Døving til en tredje kategori:

Multikulturalisme. Her er det viktig å skille mellom et multikulturelt land og multikulturalisme som strategi. Det førstnevnte er bare en beskrivelse av et kulturelt mangfoldig samfunn, mens den siste viser til en politisk strategi som har som mål å bevare kulturelle særtrekk gjennom kulturspesifikk forskjellsbehandling innenfor noen av samfunnets sfærer (Døving, 2009, s. 43). Målet med denne strategien er å skape et integrert fellesskap hvor minoritetsgrupper deltar med like rettigheter og plikter, uten å basere det på felles kulturelle særtrekk eller verdisyn. Tanken bak er at det er viktig for mennesker å vokse opp i et samfunn hvor kultur og livssyn får innpass og blir akseptert. Om disse faktorene er til stede er det også lettere å føle tilhørighet til storsamfunnet og landet en bor i. For å sørge for at alle har lik mulighet til å oppleve tilhørighet er det derfor viktig at staten gir minoriteter kulturbaserte rettigheter. Den canadiske liberale filosofen Will Kymlicka viser i denne sammenheng blant annet til det han kaller for *special representation right*: kvoteordninger og andre tiltak for å øke representasjonen av minoriteter og fremme mangfold og like muligheter (Kymlicka, 1995, s. 31-32), og *polyethnic rights*: gruppespesifikke rettigheter som skal fremme integrering i samfunnet ved at det juridisk og/eller finansielt tilrettelegges for å beskytte noen praksiser som er særegne for noen etniske eller kulturelle minoriteter². Dette kan for eksempel være retten til å bære tradisjonelle eller religiøse plagg i ulike situasjoner, tilrettelagte arbeidsdager og statlig finansiering til arrangement (Kymlicka, 1995, s. 30-31).

² Dette er særrettigheter for etniske og religiøse minoriteter. Urfolk spesielt, men også nasjonale minoriteter, har en annen juridisk, historisk og politisk status. En diskusjon rundt særrettigheter i forbindelse med disse minoritetene vil derfor til dels betinges av andre forhold (Kymlicka, 1995).

Poenget med rettighetene er å sikre rettferdige forhold i integreringsprosessen. Rettighetene skal sikre en rettferdig behandling og bevaring av ulike minoriteters kultur og praksis, og lette deres tilgang til offentlige institusjoner. Samtidig stilles det også noen krav til dem som har innvandret. Kymlickas multikulturalisme stiller blant annet krav til at alle lærer seg statens formelle språk, historie og samfunnsnormer. Dette fordi ”majoritetskulturen har legitim rett til selvbevaring.” (Døving, 2009, s. 46). Det stilles også krav om å enes om en felles *tynn* kultur, hvor samtlige samfunnsborgere slutter opp under liberale demokratiske prinsipper og støtter opp under en tolerant pluralistisk stat. Integrering forstås her som en tilpasningsprosess hvor kollektive rettigheter beskytter en gruppes eksistens ovenfor storsamfunnet og at en til gjengjeld tilpasser og lærer seg aspekter ved majoritetens kultur, og at begge enes om en felles *tynn* kultur basert på demokratiske, pluralistiske prinsipper. Døving skriver at det i norske offentlige dokument er refleksjoner som minner om multikulturalisme, men at toleransen for kulturforskjeller begrenses til det private, og blir ikke innlemmet i offentlige tiltak: ”Myndighetene opererer med et ideelt integreringsbegrep som stemmer med en multikulturalistisk ideologi (innlemmelse med bevaring av kulturell ulikhet), men fører en integreringspolitikk (praksis) som stort sett tar avstand fra multikulturalismen.” (Døving, 2009, s. 47).

I den offentlige utredningen *Integrasjon og tillitt* (2017) understreker Brockmann-utvalget behovet for standardiserte retningslinjer for kulturelle praksiser, slik at det ikke blir opp til hver enkelt skole, bedrift o.l. å avgjøre hvilke særrettigheter som er greit/ikke greit. Utvalget tar ikke stilling til om disse rettighetene bør være grupperettigheter for å verne noen praksiser hos kulturelle eller etniske minoriteter, i tråd med multikulturalismen som integreringsstrategi, eller om retningslinjene bør forhindre særegne grupperettigheter. Blant annet blir det spesifisert at utvalgets medlemmer Asle Toje og Erling Holmøy ønsker å understreke individenes rett og plikt til å tilpasse seg i det ’eksisterende kulturfellesskapet’ i landet de har utvandret til:

Det eksisterer en bred kritikk av multikulturalisme som samfunnsmodell, som viser at normaliseringen av «å stå med ett bein i to kulturer» er aktivt integrasjonshemmende. Utvalgsmedlemmene mener at en større grad av aksept blant innvandrere for norsk kultur og norske verdier vil fremme integrasjon ved å bidra til å redusere graden av problematiske spenninger i det norske samfunnet. Dermed vil det også bidra til å øke det norske samfunnets evne, her under majoritetsbefolkningens vilje, til å absorbere flere innvandrere. Det er spesielt viktig at man i frykt for å bli stemplet fremmedfiendtlig ikke viser toleranse for intoleranse og verdier/normer som er det norske samfunnet fremmed. Kulturelt motivert valg av trygd fremfor arbeid blant kvinner i enkelte grupper er et åpenbart eksempel. Det er naturlig at en stat med sjenerøse, universelle skattefinansierte velferdsordninger kan ha tydeligere forventninger om at

innvandrere tilpasser seg norsk kultur og norske verdier enn stater som tilbyr innvandrere færre slike goder. (NOU 2017:2, s. 186-187)

Tjore og Holmøys resonnement er at multikulturalisme hemmer integrering ved at innvandreren står med 'ett bein i to kulturer'. Antallet kulturer blir tallfestet til to; én norsk og én annen. Dette kan fremstå som det Døving (2009) kaller en *essensialistisk kulturforståelse*. Det argumenteres også for at multikulturalismen er integreringshemmende med at det vernes om praksiser som er fremmede for det norske samfunnet. En liknende kritikk finner vi fra feministisk ståsted. Her går kritikken ut på at innad i grupper er det ofte menn som har mest makt, og at gruppebaserte rettigheter i praksis kan innebære at kvinner og seksuelle minoriteter opplever diskriminering i den private og uformelle svære (Bangstad, 2011). Kritikken omhandler også at genser mellom 'anerkjennelse' og 'tvungen påføring' av identiteter er langt mer flytende enn tilhengere av multikulturalismen vil ha det til. Kritikere uttaler at en risikerer å skape en statisk gruppeforståelse hvor en sementer identitet og fremmedgjør, framfor at særegne grupperettigheter fremmer integrering (Bangstad, 2011). Døving (2009) tar til motmæle mot kritikken med å poengtere at samfunnets lover og menneskerettighetene gjelder samtlige borgere, uavhengig om staten har multikulturalisme som politisk strategi. Videre sier hun:

Aksepterer vi et syn på kultur som noe foranderlig, en prosessuell kulturforståelse, faller (...) mye av kritikken mot særrettigheter bort. (...) Dersom vi godtar at minoritetsgrupper ikke lever innen lukkede kulturelle og moralske sfærer, kan heller ikke kollektive rettigheter gitt til videreføring av et aspekt ved en gruppes kultur, antas å påvirke en hel gruppes livsverden”(Døving, 2009, s. 53)

Gjennomgangen av begrepsavklaringen og de tre integreringsstrategiene tydeliggjør at det ikke er konsensus om hva integrering innebærer, og hvilke strategier som fremmer det på best mulig måte. Samtidig illustrerer gjennomgangen at hvordan en forstår begrepet betinger hvilken praksis som virker legitim og formålstjenlig (jf. Koselleck).

3.2. Pedagogikk for et flerkulturelt samfunn

Gjennom utdanningssystemet skal skolen kvalifisere elevene til å leve i et flerkulturelt samfunn. *Integrasjon og tillitt* (2017) knytter skolens oppdrag til integrasjonsevnen til det norske samfunnet:

Bedret integrasjonsevne i det norske samfunnet er vesentlig for å motvirke økt ulikhet og segregering, der innvandrere kommer systematisk svakere ut enn den øvrige befolkningen. Å motarbeide diskriminering er en viktig del av dette arbeidet. Det norske samfunnets evne til å håndtere mangfold må styrkes – i arbeidslivet, i utdanningen og i sivilsamfunnet (NOU 2017:2, s. 24)

Å føre en pedagogikk for et flerkulturelt samfunn vil blant annet si å kvalifisere samtlige elever til å leve sammen. Denne studien argumenterer for at integrering er en toveis prosess hvor både majoritetens og minoritetens holdninger, verdier og kunnskaper er avgjørende for at alle skal kunne føle seg som en integrert del av samfunnet. Å føre en pedagogikk for å kvalifisere dette er direkte knyttet opp mot integrering. I dette delkapitlet skal jeg derfor redegjøre for teoretiske perspektiver rundt flerkulturell pedagogikk. Perspektivene har den hensikt at de, senere i oppgaven, skal sette lærerens refleksjoner i en større forskningsmessig sammenheng.

3.2.1. Multicultural Education

Professor og direktør for *Center of Multicultural Education* i Washington, James Banks, har gjennom flere studier skrevet om *multicultural education* med særlig vekt på amerikanske forhold. *Multicultural education* er en utdanningsreform som søker likeverdig undervisning og muligheter for alle mennesker uavhengig av rase, etnisitet, kjønn og andre sosiokulturelle bakgrunner. Målet er en mer rettferdig og demokratisk verden, hvor elever gjennom likeverdig og informativ undervisning blir myndiggjort og dannet til å slutte opp under et rettferdig samfunn basert på demokratiske verdier og menneskerettigheter. Banks skriver at *multicultural education* blant annet har som mål å redusere utfordringer og diskriminering som noen etniske grupper møter på, hvor assimilering blir en strategi for å oppnå samme muligheter som majoriteten: "(...)Puerto Rican Americans, and Chinese Americans often deny their ethnic identity, ethnic heritage, and family in order to assimilate and participate more fully in mainstream institutions" (Alba & Nee, 2003, i Banks, 2008, s.3). Banks poengterer at *multicultural education* ikke er en pedagogikk som er spesifikt rettet mot minoriteter, men en pedagogikk og en bevegelse som skal myndiggjøre *alle* elever: "To fully participate in a democratic society, all students need the skills a multicultural education can give them to understand others and to thrive in a rapidly changing, diverse world" (Banks, 2008, s.110). Her snakker Banks om at samtlige elever, uavhengig av deres status som majoritet eller minoritet, må lære og leve sammen – noe som minner om en forståelse av integrering som en toveis prosess hvor samfunnets som helhet flytter posisjon og tilpasser seg hverandre.

Her legger Banks vekt på fem dimensjoner som må være til stede for at en kan implementere en god multikulturell utdanning; 1. Content integration, 2. The knowledge construction process, 3. Prejudice reduction, 4. An equity pedagogy, og 5. An empowering school culture and social structure (Banks, 2014, s. 4). I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan

integrering blir forstått av lærere og hvordan integrering blir belyst i samfunnsfagundervisningen - blant annet ved å se på hvordan lærerne reflekterer rundt hensikten med å undervise i tema, og hva de ønsker at elevene skal sitte igjen med. Banks teori om *multicultural education* omhandler alle ledd i skolestrukturen og ikke alt er relevant for min problemstilling. Derfor vil jeg fokusere på den delen av Banks teori som omhandler undervisning. Banks skriver at *multicultural education* bør foregå med metoder som involverer, er interaktive, personlige og med fokus på samarbeid. Læreren bør lytte og legitimere de ulike 'gruppene' i klasserommet - etniske, kulturelle, språklig, og/eller kjønnsmessige. Siden flerkulturelt innhold ofte er følsomt og personlig er det et viktig poeng at undervisningen har takhøyde for at elever får uttrykke følelser og uttrykke sinne eller stolthet når multikulturelle tema tas opp.

Den danske universitetslektoren og forskeren Gitz-Johansen argumenterer også for viktigheten med å ta opp sensitive tema. En del av interkulturell pedagogikk handler om å streve etter å bekjempe elevens fordommer og stereotyper ovenfor forskjellige minoriteter, og ”bidraget til at skabe et samfund, der hænger sammen (er integreret) og har færrest mulige sociale og etniske konflikter, som splitter samfundet.”(Gitz-Johansen, 2006, s. 232) . Læreren, skriver Gitz-Johansen, kan ha kvaler ved å ta opp problematikk rundt rasisme, diskriminering, og andre tabubelagte tema, men at dette er viktig å snakke om for å fremme toleranse og respekt:

Den forskningsmessige erfaring er dog, at børn ned til treårsalderen allerede er opmærksomme på etniske forskelle og den betydning, de tillægges af deres omverden (Nieto 2003). Det er derfor essentielt, at intolerance imødegås aktivt bl.a. ved at diskutere med elevene, hvad fordomme og racisme er, og hvad de gør ved den enkelte og ved samspillet mellem mennesker. (Gitz-Johansen, 2006, s. 234).

Læreren har derfor en viktig oppgave med å ta opp sensitive tema rundt flerkultur. Samtidig poengterer Banks at det er viktig at undervisningen ikke er sentrert rundt læreren og hans/hennes belæringer. Flerkulturelle tema er ofte interaktive, og krever en opptrening i samarbeid og dialog. I tema hvor mangfold av meninger og ulike perspektiver står sentralt, er det viktig at elevene selv erfarer og reflekterer, samt utvikler evnen til å snakke om flerkultur på en opplyst og respektfull måte (Banks, 2008, s. 118).

Banks har et fokus på at elever trenger å erfare og møte mangfold: ”In an diverse democratic society, effective citizens have positive attitudes and behaviours toward individuals from different racial, ethnic, social-class, and language groups; engage in deliberation with these

individuals; and participate in equal-status contact situations with them” (Banks, 1993, 2001, i Banks, 2008, s.98). Dette begrunnes i forskning gjort etter andre verdenskrig av Allport (1954). Allport utviklet en *Contact Hypothesis* som går ut på at kontakt mellom grupper har en positiv effekt på relasjonene gruppene i mellom, når fire forutsetninger er tilstede: ”1. equal status; 2. common goals; 3. intergroup cooperation; and 4. support og authorities, law and custom” (Banks, 2008, s.98). Banks skriver at forskning gjort siden viser stor støtte til Allports hypotese, og det er derfor et pedagogisk poeng å sørge for at elever møter andre grupper i samfunnet, så fremst de fire nevnte forutsetningene er til stede.

Banks skriver også om andre tiltak for å redusere fordommer og forberede elevene til en flerkulturell, kompleks og stadig endrende verden. Disse innebærer å:

- Inkludere positive og realistiske bilder av mangfoldet i samfunnet i undervisningsmaterialet
- Lære elevene å se variasjon innad i grupper
- Eksponere elevene for mangfoldet via film, bøker o.l.
- Bruke positive verbale og non-verbale forsterkninger til fargen brun
- Involvere elevene i samarbeid med andre elever fra andre samfunn, områder, land o.l. (Banks, 2008, s. 103).

Banks perspektiver og tiltak finner en også igjen i norsk forskning. Professor i flerkulturelle utdanningsstudier ved Høyskolen i Oslo, Joron Pihl (2010) poengterer blant annet viktigheten i at skolen ”formidler kunnskap om positive virkninger av innvandring til Norge både når det gjelder utvikling av kulturlivet og av næringslivet” (s. 268), slik Banks snakker om å inkludere positive og realistiske bilder av mangfoldet for å redusere fordommer. Pihl har også, i likhet med Banks, et fokus på hvordan elever må trenes i å se mangfoldet innad i gruppene, hvordan de har gjensidig påvirkning på hverandre, kunnskap om etnosentrisme og evne til selvrefleksjon (Pihl, 2010).

Annen forskning gjort på feltet viser at norsk kulturelt mangfold ikke i god nok grad reflekteres i skolens læremidler. Gjennom en kartlegging gjort av norske læremidler, kom det frem at det i en del tilfeller, til tross for gode intensjoner, henvises til et antatt ’vi’ som ikke reflekterer den etniske og religiøse sammensetningen norsk elevmasse består av (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014, s. 11). Kartlegging, bestilt av Utdanningsdirektoratet, besto av to

rapporter, hvor den første rapporten undersøkte hvordan læremidler for grunnskole og videregående beskrev etniske og religiøse minoriteter i ulike kontekster. Til tross for at Midtbøen et al., fant tendenser som var kritikkverdige i læremidlene, observerte de likevel til det de kalte for en 'modning' i det kulturelle feltet i Norge. De observerte at begrepene i nye verk i større grad var reflekterte, med et fokus på nedbrytning av stereotyper, hadde mer relevante tema, og var mer inkluderende (2014, s.15). Dette gjaldt særlig på videregående nivå, hvor bøkene hadde en mer inkluderende skrivemåte, og "gode eksempler og nyanserte fremstillinger av denne tematikken" (Midtbøen et al., 2014, s.11).

Den andre rapporten hadde et lærer- og elevperspektiv, og tok blant annet for seg hvordan lærere reflekterte rundt å undervise om etniske og kulturelle minoriteter. Gjennom intervjuene kom det frem at selv de lærerne som var fornøyde med lærebøkene også brukte andre kilder når de underviste om etniske minoriteter, innvandring og flerkulturelle samfunn. Her ble det nevnt både film, dokumentarer, nettressurser og artikler i aviser og forskning. Lærerne søkte oppdatert, dagsaktuell informasjon, og opplevde at elevene engasjerte seg mer i temaet på denne måten. I tillegg opplevde de at de klarte å skape et mer nyansert bilde med disse ressursene, enn om det bare hadde forholdt seg til læreboken (Midtbøen et al., 2014, s.43). Dette fokuset på å skape et nyansert forhold via ulike kilder, sammenfaller med Banks forslag til tiltak for å redusere fordommer (2008).

Fra lærerintervjuene kom det også frem at et fokus på minoriteter ble begrunnet i deres oppfattelse av skolen som arena for å fremme toleranse, forståelse og dannelse. "Lærerne oppfatter det som viktig å ta opp tema og problemstillinger knyttet til dagens innvandring og det mangfoldige Norge, for å gi elevene gode forutsetninger til å leve og fungere i et flerkulturelt og fler-religiøst samfunn" (Midtbøen et al., 2014, s.33). Flere av lærerne syntes det var viktig å gi elevene verdier, språk og fortolkningsverktøy for å tenke rundt temaer om etniske og religiøse minoriteter. "Undervisningen om temaene blir et slags dannelsesprosjekt" (Midtbøen et al., 2014, s.42).

Tilsvarende funn fant også professor og statsviter Kjetil Børhaug og dosent, sosiolog og siviløkonom Jonas Christophersen i sin analyse av norske lærebøker for samfunnskunnskap i grunnskolen (2012). Børhaug og Christophersen så på spenningen mellom problematisering

og kritisk tenkning³ på den siden og legitimering på den andre. Forfatterne fant at integrering ble av samtlige læreverk forklart som den rådende normen for hvordan 'fremmedkulturelle', slik de beskriver det, skal bli møtt i Norge. Denne normen forsvares i lærebøkene, uten at lærebøkene i noe, eller særlig grad, problematiserer eller diskuterer ulike forståelser av hva integrering er og innebærer. De fant tvert i mot at norsk integreringspolitikk "framstår som den gjeldende og den rette utan at det vert stilt spørsmål ved han." (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 98). Oppsummert fant de at diskursen som omhandlet kultur er normativt påståelig om at det flerkulturelle samfunnet er bra, og at læreverkene er opptatt med å fremme en positiv holdning til innvandring og kulturelt mangfold, uten å åpne for diskusjon. Diskursen dreier seg altså om å skape oppslutning til et felles verdigrunnlag, og ikke om å skape kritiske borgere. Børhaug og Christophersen påpekte så at det er et ubesvart spørsmål om et så sterkt normativt trykk er formålstjenlig for å nå frem til elevene som ikke deler dette positive synet på flerkultur, da det tross alt er disse som i særlig grad er målgruppen. For å nå disse ville det kanskje heller vært mer formålstjenlig og faktisk åpne for diskusjon.

Midtbøen et al., hadde også elevintervju i forbindelse med sin kartlegging. Her viste Midtbøen et al. til et intervju hvor en elev snakket om at han aldri blir helt norsk. Han hadde tidligere i intervjuet sagt at det ikke var rasisme på skolen og at de var venner på tvers av etnisk og kulturell bakgrunn. Til tross for dette snakket han om en følelse av å aldri blir fullt godtatt som norsk (jf. Forskning av Rukåsa, Døving og Gullestad). Annen forskning på feltet viser også funn som samsvarer med dette. Førsteamanuensis ved Samfunns- og utdanningsvitenskap, NTNU, Carla Chinga-Ramirez, fant i sin avhandling at etniske og religiøse minoriteter opplevde at norsk skole ikke så hele dem og deres ressurser, men ubevisst fremmedgjorde dem blant annet gjennom kulturelle koder og undervisningsmetoder (2015). Midtbøen et al., ser i rapporten elevens utsagn i forhold til definisjonen av etnisk tilhørighet, hvor "etnisk tilhørighet skapes gjennom et samspill mellom selvidentifikasjon og tilskrivelsen av identitet fra andre" (Barth, 1969 i Midtbøen et al. 2014, s.64). Midtbøen et al., kaller det for *norskhetens grenser*, og skriver også i denne sammenheng om hvordan samme utenforskap kan skapes dersom lærer for eksempel ensidig kobler terror med muslimer, eller at lærer stigmatiserer elever med minoritetsbakgrunn. Rapporten poengterer at dersom andre,

³ Her skilles det mellom kritisk diskusjon og å mislike noe. Å mislike noe kvalifiserer ikke til samfunnskritikk. Klasseromsdiskusjoner må kvalifiseres med felles 'kjøreregler', som saklighet, respekt, og normative reguleringer som oppslutning rundt demokratiske prinsipper og menneskerettighetene (Børhaug & Christophersen, 2012).

for eksempel lærer, media og storsamfunnet, ikke definerer deg innenfor fellesskapet, kan dette skape en følelse av manglende tilhørighet. Dette gjør lærerens jobb krevende, hvor en må ”undervise på en måte som fanger inn og reflekterer de komplekse tilhørighetsforhold som preger mange skoleungdommers hverdag i Norge” (Midtbøen et al., 2014, s.64). Midtbøen et al. understreker så at det er viktig at elever får innsikt i hvordan ekskluderende mekanismer fungerer, uavhengig om de selv har følt det på kroppen. Skolen må derfor være ”(...) en arena der det gis rom for å tematisere, forstå og språkfeste erfaringer med utenforskap og eksklusjon” om den skal ha en nasjonsbyggende funksjon som sørger for at samfunnsmedlemmene bindes sammen i et kulturelt, sosialt og politisk fellesskap (2014, s. 78). Midtbøen et al., poengterer med det samme som Banks og Gitz-Johansen understrekte, at tematikken må snakkes om for at den skal kunne motvirkes.

3.2.2. Medborgerskapsundervisning for et inkluderende samfunn

Et annet relevant teoretisk perspektiv kommer frem i *professor of citizenship and human rights education* Audrey Osler og Hugh Starkeys verk *Changing Citizenship – Democracy and Inclusion in Education* (2005). Her drøftes det hvordan *citizenship education* kan fremme inkludering og en følelse av tilhørighet. (Osler & Starkey, 2005). *Citizenship* må forstås som noe mer en å være en statsborger. Det involverer også en følelse av tilhørighet som et statsborgerskap ikke nødvendigvis gir, og en myndiggjørende dimensjon for å praktisere statsborgerskapet. I norsk kontekst skiller en ofte mellom statsborgerskap og medborgerskap. Den engelske termen *citizenship* rommer både statsborgerskap og medborgerskap. Det er også ulike måter å forstå *citizenship* og hva det innebærer. Osler og Starkey presenterer en forståelse av *citizenship* som henger sterkt sammen med tilhørighetsfølelse: ”Citizenship requires a sense of belonging. To neglect the personal and cultural aspects of citizenship is to ignore the issue of belonging.” (2005, s. 93). Siden denne tolkningen av *citizenship* har et sterkt preg av medborgerskap, er dette termen jeg oversetter *citizenship* til.

Selv om oppgaven ikke undersøker hvordan lærerne underviser i medborgerskap, tas tema opp indirekte om en forstår følelsen av tilhørighet og inkludering i samfunnet som en form for integrering. Osler og Starkeys teori om inkluderende medborgerskap kan derfor brukes til å belyse lærernes refleksjoner rundt innhold og hensikten bak å undervise i tema. Jeg har på grunnlag av dette valgt å ta perspektivet med.

Osler og Starkey skriver at medborgerskap handler fundamentalt om å jobbe sammen med

mål om et bedre samfunn. Kritikken de gir går ut på at det i alt for stor grad er majoritetsbefolkningen i et samfunn som bestemmer om minoriteter føler seg inkludert eller ikke:

It is clear that the attitudes and behaviour of majority groups may determine whether or not minorities are able to feel included. Access to citizenship therefore requires a commitment by the state to ensuring that the education of all its citizens includes an understanding of the principles of democracy and human rights and an uncompromising challenge to racism in all its forms.” (Osler & Starkey, 2005, s. 14)

Skolen har dermed en jobb å gjøre for at alle skal få ta del i medborgerskapet. Å jobbe for at alle i et samfunn skal kunne føle seg inkludert, uavhengig av om en er minoritet eller majoritet, innebærer en forpliktelse fra skolen om at alle skal forstå prinsippene bak demokrati, menneskerettigheter og mekanismene rundt diskriminering (jf. Banks, Gitz-Johansen, Midtbøen et al.). Osler og Starkey uttrykker videre at i en globalisert verden må utdanningen til medborgerskap vært *kosmopolitisk* for å faktisk gjøre plass for at alle skal føle seg som en reell medborger. Den pedagogiske innfallsvinkelen ser på at rammene til medborgerskap må gå ut over det nasjonale, men må forstås som både noe lokalt, nasjonalt og globalt. Den tar for seg hvordan en utdanner unge til å leve i et flerkulturelt samfunn, hvor demokratiske verdier og mangfold står sentralt: ”includes a focus on both democracy and diversity and specifically ways in which youth are educated for living in contexts of diversity, at various scales from local to global.” (Osler & Lybaek, 2014). Dette innebærer en evne til å se sammenhenger mellom lokale, nasjonale og globale forhold, en evne til å se seg selv i en større kontekst, og å se at hva nasjonal identitet innebærer, og hvordan nasjonal identitet erfares, kan forstås ulikt ut fra hvilken posisjon du har i samfunnet (Osler & Starkey, 2005, s. 23). I tillegg innebærer det en anerkjennelse av likeverd og evne til å føle solidaritet. Det er derimot ikke tilstrekkelig å føle solidaritet for de langt borte om en ikke kan føle det for de i nærmiljøet. En del av utdannelsen må derfor være å trene opp en evne til å føle ansvar og solidaritet for medmennesker på alle plan. Sosiolog Idunn Seland (2011) skriver følgende om medborgerskap i forhold til integrering: ”Ved medborgerskapsbegrepet utvides forståelsen av integrasjon i den klassiske sosiologiske betydningen som grunnlag for innbyggernes mulighet til politisk deltakelse fordi enkeltmenneskets selvforståelse blir sentral for deltakelsen.” (Seland, 2011, s. 42). Fokuset på at elevene skal utvikles til medborgere innebærer med andre ord at integrering må forstås som noe mer enn å skaffe seg formell innpass. Den *følte* tilhørigheten spiller en rolle. I så måte har Osler og Starkeys perspektiv på medborgerskap noen likhetstrekk med Durkheims teori om sosial integrasjon når det kommer til vektleggingen av *følt* tilhørighet og solidaritet på lokalt nivå. Samtidig videreføre Osler og Starkey Durkheims tanker om følt tilhørighet fra homogene små samfunn, til et overnasjonalt

perspektiv, hvor de søker et integrert medborgerskap på tvers av språk, etnisitet, kjønn, kultur og andre faktorer som skaper mangfold.

Osler og Starkey påpeker videre at undervisningen må innebære refleksjon rundt å tilhøre flere samfunn (*communities*), og en forståelse for hvordan identitet ikke er fastsatt og en gitt størrelse, men foranderlig, og til dels kontekstavhengig. Osler og Starkey viser til at etnisitet, kultur og religiøse identiteter ofte kan forstås som faste størrelser, men at mennesker kan oppleve en hybridisert, en både og følelse til samfunn og identiteter (*multiple identities*). Dette perspektivet er viktig å få med i undervisning rundt medborgerskap for det åpner for at elevene utforsker ens egen identitet(er), i tillegg til at elevene utvikler evnen til å se og forstå individ fremfor faste grupper. Med denne teorien kan en si at forfatterne legger ansvaret på alle i et samfunn for å utvikle kunnskaper og holdninger for å nærme hverandre og leve sammen – en forståelse av integrering som en prosess alle i samfunnet må delta i. Oppsummert skriver Osler og Starkey at kosmopolitisk medborgerskapsundervisning både bør 1. innebære opplysning om menneskerettigheter, demokratiske prosesser og verdier, 2. sikre inkludering i skolen og samfunnet forøvrig, 3. innebære refleksjon, holdninger og kunnskap om og rundt kultur- og identitetsprosesser og 4. gi elevene evne til demokratisk deltakelse, lokalt, nasjonalt og internasjonalt. (Osler & Starkey, 2005, s. 88)

Osler og førsteamanuensis ved Høyskolen i Sørøst-Norge Lena Lybæk finner i en diskursanalyse fra 2014 at det i norsk utdannings retningslinjer og føringer ikke er et sterkt fokus på å få innført en 'citizenship education' som er kosmopolitisk. I kosmopolitisk 'citizenship education' ligger en forståelse av at identitet er fleksibel, en evne til å gjenkjenne mangfold, og evner og holdninger til å kjempe for rettferdighet og menneskerettigheter: "Education for cosmopolitan citizenship emphasises our common humanity and human solidarity" (Osler & Lybaek, 2014, s. 559). Poenget deres er at selv om det står om at en skal lære om demokrati og at dokumentene uttrykker toleranse og solidaritet, er dette ikke nok om en ikke på en god måte åpner for at alle innenfor landets grenser blir ansett som likeverdige borgere: "Education policy stresses Norway's role in an independent world, but there is limited value in fostering solidarity with strangers in distant places if solidarity with strangers in one's neighbourhood is neglected or neighbours are not fully recognised as citizens" (Osler & Lybaek, 2014, s. 559). Dette vil bli nærmere diskutert i neste kapittel om *politiske føringer*.

4. Politiske føringer

Politiske føringer må lærere, skoleledere og -eiere i større eller mindre grad må forholde seg til, avhengig av dokumentets status. I dette kapitlet vil jeg derfor redegjøre for hvordan et utvalg politiske føringer omtaler integrering og det flerkulturelle samfunnet, og hvordan føringer de legger for den norske skolen⁴. Disse vil senere i oppgaven bli drøftet opp mot lærernes refleksjoner rundt læreplanen og skolens samfunnsoppdrag. Jeg begynner med å se på hvordan relevante deler av opplæringsloven og læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) omtaler skolen rolle og oppgave i forhold til flerkulturelle spørsmål, etterfulgt av en gjennomgang av relevante offentlige utredninger.

4.1. Formålsparagrafen, Generell del av læreplanen og Prinsipper for opplæringen

Opplæringsloven er norsk skole pålagt å følge. Den legger derfor direkte føringer for skolens praksis. Under paragraf 1-1 i opplæringsloven listes det opp en rekke punkter som 'formålet med opplæringa' i skolen. Paragrafen er gjengitt i sin helhet nedenunder:

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

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. (Opplæringslova, 1998)

Utdraget viser at formålsparagrafen har et fokus på flerkultur som en gode, og verdier som fremmer likeverd og solidaritet. Opplæringen skal blant annet gi kulturell innsikt i mangfold, fremme demokrati, holdninger til å mestre og delta i samfunnet. I tillegg skal alle former for

⁴ Norsk politikk påvirkes av internasjonale strømninger, forskning, satsningsområder og avtaler, og disse vil også ha vært relevant undersøkt. Likevel har jeg med hensyn til oppgaven rammer valgt å avgrense dette kapitlet til nasjonale føringer. Disse går direkte på norske forhold, og legger trolig mest føringer for lærernes praksis.

diskriminering motarbeides. Utdraget viser også at formålsparagrafen har et fokus på historisk og kulturell innsikt og forankring, og fokus på 'den nasjonale kulturarven'.

Læreplanverket for *Kunnskapsløftet* (LK06) består av en generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for de enkelte fagene, samt en fag- og timefordeling (Kunnskapsdepartementet, 2016). Den generelle delen av læreplanen tar innledningsvis opp hvordan opplæringen skal utvikle elevenes samhørighet, fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet - "Ho må venje dei til å ta ansvar - til å vurdere verknadene for andre av eigne handlingar og å dømme om dei med etisk medvit (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Videre gjentas det samme poenget i ulike lys og varianter, men essensen er det samme; skolen skal gi elevene et syn på mennesker, kultur og religion som likeverdige, gi dem evne til å se mulighetene i kulturelt mangfold og gi en oppfostring som motvirker fordommer og diskriminering. Samtidig understrekes det nasjonale perspektivet gjentatte ganger, og læreplanen snakker om "å gjere fortruleg med vår kristne og humanistiske arv - og gi kjennskap til og respekt for andre religionar og livssyn."(Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Denne 'hybriden' mellom nasjonale forestillinger og flerkulturelle innslag har fått kritikk fra flere hold. Førstelektor Halldis Breidlid finner i sin undersøkelse av formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen at kristne og humanetiske verdier knyttes sterkt sammen med en forestilling om 'norsk kultur' og 'norskhet'. Dette gjør at en ekskluderer dem som ikke identifiserer seg med kristne eller humanetiske verdier fra den norske 'vi-et'. Breidlids poeng er at "selv om dokumentene på et overordnet nivå tydelig uttrykker et ønske om integrasjon, viser den diskursive språkbruken hvordan "den fremmede" faktisk fremmedgjøres enda mer dersom styringsdokumentene får styre" (2017, s. 10). Styringsdokumentene tar heller ikke, i følge Breidlid, høyde for *kulturell kompleksitet*; at hvert individ berøres av komplekse sosiale relasjoner og dermed skaper ulike tilhørigheter. (Winje et al., 2017, s. 17). Det uttrykkes positiv anerkjennelse av et 'fargerikt mangfold' og 'mulighetene til berikelse minoritetsgrupper gir', men formuleringene er preget av en 'vi'-og 'de'-dikotomi, med en forståelse av gruppetilhørigheter som statiske (Winje et al., 2017, s. 48). Tilsvarende funn blir også funnet av Pihl "Det er et misforhold mellom konstruksjonen av "norsk kultur" i L-97 og *Kunnskapsløftet* (generell del) og demografi og kulturell kompleksitet i Norge." (Pihl, 2010, s. 55) Dette støttes også av Seland (2011) og Osler og Lybæk (2014).

Osler og Lybæk gjorde i 2014 en diskursanalyse hvor de undersøkte hvordan norsk

utdannings retningslinjer og føringer responderer til høyreekstremisme, islamofobi og rasistiske tendenser i Norge. Gjennom diskursanalysen fant de at både i den generelle læreplanen og formålsparagrafen er et sterkt fokus på nasjonal identitet og tilhørighet, og begge dokumentene poengterer utdanningens viktige rolle for å skape dette. Begge uttrykker hvordan utdanningen ikke bare skal promotere nasjonal identitet og demokrati, men også internasjonal bevissthet. I formålsparagrafen finner de at dette er beskrevet som 'å åpne dører til verden utenfor', og å gi elever 'et historisk og kulturelt anker' og at dette blir direkte koblet opp mot den kristne og humanetiske kulturarv. Osler og Lybæk skriver så at det er slik en hyppig referanse til 'kristne og humanetisk kulturarv' i sammenheng med utdanning og verdier det er verdt å etterstrebe, at det er en fare for at formuleringen uten å mene det ekskluderer andre religioner, med å si at kristendom og humanetisk tradisjon er de tradisjoner og tro som støtter under menneskerettighetene. Osler og Lybæk argumenterer videre for at den generelle læreplanen ikke skriver om integrering som en toveis prosess hvor etablerte nordmenn også kan lære noe fra nyankommende. Tvert i mot er erkjennelsen av mangfoldet formulert som en abstrakt respekt for *de andre*.

Kritikken går først og fremst på formålsparagrafen og den generelle del av læreplanen. Andre områder innenfor læreverket for *Kunnskapsløftet* finner en et mer eksplisitt fokus på flerkulturell kompetanse uten at det knyttes til 'kristen og humanetisk arv'. Innenfor *Prinsipper for opplæringen* står det blant annet i læringsplakaten at "Skolen og lærebedrifta skal stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking" (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Særlig relevant for oppgaven er kapitlet *Sosial og kulturell kompetanse*. Her står det:

Eit tydeleg verdigrunnlag og brei kulturforståing er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og eit læringsfellesskap der mangfaldet blir sett høgt og respektert. I eit slikt læringsmiljø er det rom for samarbeid, dialog og meningsbryting. Elevane får delta i demokratiske prosessar og kan slik utvikle demokratisk sinnelag og forståing for at aktiv og engasjert deltaking er viktig i eit mangfaldig samfunn.

For å utvikle den sosiale kompetansen til elevane skal skolen og lærebedrifta leggje til rette for at dei i arbeidet med faga og i verksemda elles får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthandtering. Elevane skal utvikle seg som sjølvstendige individ som vurderer konsekvensane av og tek ansvaret for egne handlingar. Opplæringa skal medverke til å utvikle sosial tilhøyrse og meistring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritida.

For å utvikle elevane sin kulturelle kompetanse til delta i eit multikulturelt samfunn, skal opplæringa leggje til rette for at dei får kunnskap om ulike kulturarv og erfaring med eit breitt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvnnsikt og

identitet, respekt og toleranse. (...) (Kunnskapsdepartementet, 2015b).

Det legges vekt på at elevene må utvikle sin kulturelle kompetanse for å kunne delta i et flerkulturelt samfunn. Dette innebærer kulturforståelse, selvinnsikt, evne til meningsutveksling og samarbeid, og arbeid med å utvikle sosial tilhørighet for samtlige elever – noe som kan tolkes som en annerkjennelse og fokus på integrering som en toveis prosess, uten at dette nevnes eksplisitt. Dette fokuset kommer også frem i læreplanen for samfunnsfaget.

4.2. Læreplanen i samfunnsfag

Læreplanen i samfunnsfag er delt opp i formål, grunnleggende ferdigheter, hovedområder og kompetansemål etter ulike trinn (Kunnskapsdepartementet, 2013). Denne oppgaven vil konsentrere seg om samfunnsfaget for vg1/vg2. I formålet med faget beskrives det hvordan kulturen en vokser opp i påvirker holdninger, kunnskaper og handlinger, og å forstå denne sammenhengen kan være med på å ”erkjenne mangfoldet i samfunnsformer og levevis.” ”I samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt. I den sammenheng inngår kunnskap om Sápmi/Sábme/Saepmie og situasjonene til samane som urfolk. Kunnskap om andre urfolk og minoritetar i verda er óg viktig” (Kunnskapsdepartementet, 2013). Videre står det at elevene skal i gjennom faget få verktøy til å analysere og drøfte aktuelle samfunnsproblemer og maktrelasjoner. Det er altså mange sammenhenger hvor evne til å reflektere rundt integrering kan være interessant og nødvendig.

Under formålet med samfunnsfaget for vg1/vg2 finner en ulike hovedområder med tilhørende kompetansemål. Spesielt hovedområdet *Individ, samfunn og kultur* har fokus på flerkulturelt samfunn. ”Det handler (...) om likestilling, urfolk, etiske og nasjonale minoritetar, korleis framandfrykt og rasisme kan motarbeidast, og kven og kva som påverkar ungdom i dag” (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her finner en igjen en annerkjennelse av at samtlige elever må ha kunnskap om ulike minoriteter, og prosessene rundt rasisme og fremmedfrykt. Under dette hovedområdet er det en rekke kompetansemål hvor diskusjon om integrering i forhold til flerkulturelle spørsmål vil være naturlig en del, noen mer direkte enn andre:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- definere sentrale omgrep knytte til sosialisering og bruke dei til å undersøkje og diskutere trekk ved sosialiseringa av ungdom i Noreg
- definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid

- beskrive trekk ved samisk kultur i dag og reflektere over kva det vil seie å vere urfolk
 - diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar
 - drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette
- (Kunnskapsdepartementet, 2013)

Også andre hovedområder har kompetansemål hvor integrering er relevant. Under *arbeids- og næringsliv* lyder et av kompetansemålene: ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne finne informasjon om ulike yrke og diskutere moglegheiter og utfordringar på arbeidsmarknaden i dag” (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her er det naturleg at ein tar opp situasjonar i arbeidsmarkedet i forhold til Norge som et flerkulturelt samfunn. Hovedområdet *politikk og demokrati* ”omfattar det politiske systemet på alle nivå og velferdsstaten.”

(Kunnskapsdepartementet, 2013). Under dette området tas dei ulike partiene opp, og hva som kan true demokratiet, samt sammenheng mellom styreform, rettstat og menneskerettigheter.

Integrering kan vere et relevant tema under blant annet kompetansemålene: ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne gjere greie for ulike utfordringar for demokratiet, mellom anna representasjon frå urfolk og minoritetar” og ” Mål for opplæringa er at eleven skal kunne diskutere korleis makt og innverknad kan variere på grunnlag av etnisitet og sosioøkonomiske forhold” (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her er det fokus på å utvikle en evne til å se forhold fra flere sider, og sette seg inn i utfordringer og muligheter knyttet til mangfoldet.

Under hovedområdet *Internasjonale forhold* diskuteres konsekvensen av blant annet globalisering og internasjonale konflikter. Diskusjon rundt integrering har også her en naturleg plass, og er spesielt relevant for kompetansemålene ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne definere omgrepet globalisering og vurdere ulike konsekvensar av globalisering” og ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne diskutere kjenneteikn på og årsaker til terrorisme” (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Det er altså flere plasser integrering vil vere relevant å belyse, men det er ikke satt opp som et eksplisitt krav. Det er derfor tenkelig at det blir opp til hver enkelt lærer om integrering blir belyst, og på hvilke måter det i så fall belyses. Samtidig kan ein argumentere for at integrering handler om å tilegne seg kunnskap og kompetanser for å leve i et flerkulturelt samfunn. I så måte kan ein argumentere for at læreplanen har et fokus på integrering implisitt gjennom ulike kompetansemål som går på å nærme seg hverandre og å leve sammen.

4.3. Relevante utredninger

Kunnskapsløftet gir direkte føringer for lærerne ved at den er juridisk bindende. Samtidig lever ikke lærerne i et vakuum hvor læreplanen er det eneste de forholder seg til. Norske offentlige utredninger (NOU) er gode kilder på hva som er aktuelt i norsk politikk, og kan gi oss et bilde på det politiske landskapet lærerne lever i, og sier noen om hvordan tema 'rammes inn' i den nasjonale politikken. Nedenfor følger derfor en redegjørelse av tre offentlige utredninger.

4.3.1. NOU 2010:7 Mangfold og mestring

Østberg-utvalgets utredning om flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet er interessant for oppgaven da den har vært lenge nok ute i fagmiljøene til at en kan anta den har fått innvirkning på skolen praksis⁵. Utredningen ser på ulike forhold rundt å være etnisk, språklig og religiøs minoritet og utdanningssystemet i Norge. Særlig interessant for denne oppgaven er hva utvalget skriver om flerkulturelle perspektiver i undervisning og læreplan, samt lærernes kompetanse til å håndtere kulturelt mangfold. I utredningen blir det understreket at "skolens viktigste oppgave er å utvikle gode fellesskapskulturer der vekten legges på det som forener mer enn det som skiller. Utfordringen er å gjøre dette samtidig som en aksepterer og verdsetter ulike verdier og variert kulturell praksis." (NOU 2010:7, s. 42).

Østberg-utvalget peker på at læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) ikke er innholdsorientert slik de forestående læreplanene R94 og L97, men at det nå er fokus på elevers kompetanser og hva de skal mestre. Dette gjør at *innholdet* i stor grad blir bestemt av skolene og lærerne selv: "LK06 skiller seg fra tidligere læreplaner ved at det nå er overlatt til pedagogen/skolen å bestemme innholdet i fagene. Skolene har ansvar for å velge innhold og arbeidsmåter som kan realisere kompetansemålene i læreplanen til beste for den enkelte elev." (NOU 2010:7, s. 168). Utdanningsdirektoratet fikk derfor i 2007 oppdrag fra Kunnskapsdepartement om å kartlegge i hvilken grad flerkulturelt perspektiv og kulturelt mangfold ble ivaretatt i læreplanene, hvordan temaet ble vektlagt i de ulike læreplanene, og om dette inngikk i kompetansemålene for hvert enkelt fag⁶. Her kom det frem at flerkulturelle perspektiver ikke ble satt opp som eksplisitt krav i de generelle retningslinjene for utvikling av læreplanene, og at det derav ikke finnes et helhetlig fokus på tvers av fagene. Læreplanen

⁵ I 2010 framla regjeringen Stoltenberg II stortingsmelding 22 (2010-2011) *motivasjon – mestring – muligheter*, med fokus på ungdomstrinnet. Deler av utredningen ble med det fulgt opp. (St. meld. 22 (2010-2011), 2011).

⁶ Utdanningsdirektoratet er underlagt kunnskapsdepartementet. Kartleggingen er dermed litt begrenset, da den ikke er utført av en uavhengig part.

for samfunnsfag er den planen ”som mest eksplisitt legger vekt på kulturelt mangfold og flerkulturelt perspektiv, både i formålsteksten, i omtale av ett av hovedområdene og i flere av kompetansemålene. Det er sammenheng mellom de tre delene, og opplæringen skal gi elevene både kunnskap om og forståelse for de ulike aspektene ved et flerkulturelt samfunn.” (NOU 2010:7, s. 168). Her peker Østberg-utvalget på to forhold. Behovet for en mer helhetlig implementering av flerkulturelle perspektiver i alle fag, samt kompetanseøkning hos lærerne:

Utvalget vil understreke betydningen av at det flerkulturelle perspektivet gjenspeiles i ulike fag. Det at læreplanverket i Kunnskapsløftet er bygd opp etter måloppnåelse og gir stor metodefrihet, medfører et stort ansvar på læreren i å utnytte det flerkulturelle perspektivet i under visningen. Dette stiller også store krav til lærerens kompetanse, (...). Utvalget viser til at flere av læreplanene ikke i tilstrekkelig grad ivaretar det flerkulturelle perspektivet. Utvalget vil understreke behovet for å inkludere dette perspektivet ved en revidering av læreplanene (NOU 2010:7, s. 186).

Dette underbygges med funn fra OECD-undersøkelsen fra 2009:

Lærerne spiller en nøkkelrolle når det gjelder å tilpasse læreplaner og pedagogikk, men ofte er det slik at lærere i skoler med begrenset eller manglende erfaring fra integrering av minoritetsspråklige elever har fått veldig lite spesialopplæring på området, hvis de i det hele tatt har fått noe. De er derfor ikke godt nok forberedt på å håndtere behovene til en stadig mer mangfoldig befolkning (NOU 2010:7, s. 371).

I tillegg understreker utvalget dette med tall fra kartlegging av Aamodt (2007). Disse viser at 33,1 % av lærerne på studiespesialisering og 42,2 % av lærerne på yrkesfag, idrettsfag og musikk, dans og drama, som deltok i undersøkelsen, svarte at de hadde stort eller moderat behov for kompetanseheving på å undervise i et multikulturelt miljø (NOU 2010:7, s. 371). Utvalget anbefalte derfor en redigering av læreplanen, og kompetanseheving hos lærerne, som tiltak for at skolen skulle samsvare bedre med et flerkulturelt, mangfoldig samfunn. En redigering av læreplanen for ble gjort i 2013, men det er lite som tyder på at den helhetlige implementering av flerkulturelle perspektiver på tvers av fag, som Østberg-utvalget anbefalte, ble fulgt opp.

Osler og Lybæk fant i sin diskursanalyse at *Mangfold og mestring* (2010), at til tross for dens poengtering av kompetanseheving blant lærere, og en positiv tilnærming til mangfold og globalisering, var det fremdeles snakk om toleranse, og ikke solidaritet, mot *de andre*: ”Despite growing public recognition in Norway as a multicultural nation, education policy promotes an ‘us’ and ‘them’ discourse, counter to education for cosmopolitan citizenship.” (Osler & Lybaek, 2014, s. 560). Det er derfor, i følge Osler og Lybæk, et behov for en annerkjennelse av at mangfold er et essensielt trekk ved demokratiet og potensiell ressurs og

styrke. Her skriver de at minoriteters perspektiver og narrativ må integreres inn i læreplanen og asymmetriske maktrelasjoner må erkjennes, slik at en får en skolekultur som myndiggjør alle elever, og åpner for at elever selv får definere hvem de er. Dette sammenfaller med Banks (2008) perspektiv om at multikulturell utdanning krever innsats gjennom alle ledd i skolestrukturen.

4.3.2. NOU 2015:8 Fremtidens skole

Ludviksen-utvalget kom i 2015, året etter Osler og Lybæks diskursanalyse, med en utredning der utvalget drøftet fremtidens skole med fornyelse av fag og kompetanser. Utredningens fokus på skolens rolle i et flerkulturelt Norge er særlig interessant for oppgaven. Utredningen tematiserer dette på flere måter:

- Norge er en del av det internasjonale migrasjonsbildet ved at innvandrerandelen i befolkningen antas å øke. Det bidrar til økt etnisk, religiøs og kulturell mangfold i det norske samfunnet. (NOU 2015:8, s. 19).
- Kulturell mangfold og flerspråklighet er en berikelse og en ressurs for samfunnet. Samtidig ser vi at kulturell kompleksitet i samfunnet skaper spenninger som kan føre til konflikter mellom ulike grupper. (NOU 2015:8, s. 19)
- I et demokratisk samfunn er det en målsetting at innbyggerne slutter opp om sentrale samfunnsverdier og prinsipper, og at ulike grupper i befolkningen deltar i organisasjonsliv, valg og engasjerer seg i samfunnet. Samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering gir behov for å legge økt vekt på demokratisk deltakelse og det å leve sammen i et samfunn. (NOU 2015:8, s. 20).
- En viktig rolle skolen har, er å bidra til å bygge identitet og fellesskap i befolkningen. Det betyr imidlertid ikke å holde fast ved et snevert register av kulturuttrykk som oppfattes som å representere «det norske». Skolens rolle må forstås på en dynamisk måte. Det vil si at den har en plikt til å legge til rette for en stadig utvidelse av mangfoldet av kulturelle uttrykksformer. Disse perspektivene må komme til syne i fagene. (NOU 2015:8, s. 50).

Ludviksen-utvalget snakker om muligheter og utfordringer knyttet til kulturell mangfold, og poengterer at økt mangfold og individualisering gir behov å utvikle evner til å samarbeide på tvers av ulikheter - samt behov for å utvikle positive holdninger til flerkultur og demokrati. Her argumenterer de for at skolen står i en særstilling ved at det er en arena hvor alle barn og unge møtes, og bør derfor ha fokus på å utvikle disse egenskapene. ”Forskning tilsier at strategier for samarbeid, å våge å ytre seg og å forstå at ens egen deltakelse betyr noe for andre, kan læres og utvikles og bør få økt oppmerksomhet i skolen. (...)Utviklingstrekk som økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap.”(NOU 2015:8, s. 21).

Utredningen viser også til behovet for en fagfornyelse, både for grunnskolen og videregående opplæring. Utvalget sier følgende om fremtidens samfunnsfag:

Å forstå og analysere historiske, kulturelle, geografiske og samfunnsøkonomiske sider ved samfunnet rundt oss er viktig både i dag og fremover. Det generelle konfliktnivået i verden og økonomiske vanskeligheter i mange land påvirker samfunnet både globalt, regionalt og lokalt. Det aktualiserer behovet for at elevene forstår ulike sider ved det lokale, det nasjonale og det globale samfunnet de er en del av. I en mer integrert internasjonal verden må elevene få kjennskap til ulike geografiske regioner og kulturer. Kunnskap om og refleksjon over ulike religiøse og kulturelle verdier og normer er sentralt i et flerkulturelt samfunn. Forståelse av etiske problemstillinger og behovet for handling er viktig på ulike områder, for eksempel i tilknytning til konflikter i verden. Kunnskap om demokratiske prinsipper og styringsformer vil være sentralt fremover. Sosial ansvarlighet og holdninger til demokrati er relatert til dette. Utvalget vektlegger demokratisk kompetanse spesielt, se punkt 2.5.2 om samhandlingskompetanse. (NOU 2015:8, s. 25)

Utdraget viser at det internasjonale samfunnet beskrives som mer *integrert*, og peker på at dette nødvendiggjør at elevene har kunnskap og evne til samhandling.

Samhandlingskompetanse blir beskrevet som en av kompetansene som særlig bør vektlegges i fremtidens skole. Dette knyttes opp til å leve i et mangfoldig samfunn: ”Å kunne lytte til andre, forsøke å ta andres perspektiv og se ting fra flere sider er viktig i et mangfoldig samfunn. Likeså å kunne reflektere over og revurdere sine standpunkter i møte med nye perspektiver og akseptere at det finnes meningsforskjeller.” (NOU 2015:8, s. 30). Under dette punktet snakker også utvalget om demokratisk kompetanse. Kompetansen innebærer kunnskap og evne til å aktivt delta og bidra på ulike samfunnsarenaer. Demokratisk kompetanse knyttes altså til medborgerskap.

Ludviksen-utvalget anbefaler også at tema som krever kompetanse fra ulike felt får en mer tydelig plass i læreplanverket, med mål i fag på tvers av fagområder. Her pekes ’det flerkulturelle samfunn’ ut som et av tre flerfaglige tema, begrunnet i at det er særlig viktig i fremtidens skole. Utvalget begrunner det slik:

Etnisk, kulturelt og religiøst mangfold utspiller seg ikke bare globalt, men er en del av hverdagen for et stort antall elever i norsk skole. I kjølvannet av demografiske endringer lokalt og globalt blir det å kunne leve sammen i et samfunn og en verden med forskjellighet spesielt viktig i et perspektiv på 20–30 år. Utvalget mener at dette må prege skolens ansvar for elevenes utvikling av samhandlingsevne, kommunikasjonskompetanse, toleranse og ansvarlighet. Skolen kan motarbeide uønsket sosial atferd og uønskede holdninger ved å skape et godt fellesskap preget av trygghet, tillit og respekt, og der forskjellighet ses på som noe positivt. (NOU 2015:8, s. 50)

Kulturelt mangfold i samfunnet blir her et eksempel på utviklingstrekk som krever at fagene fornyes og at temaet ’det flerkulturelle samfunn’ får en særstilt status som flerfaglig tema i skolen (slik også Østberg-utvalget anbefalte i NOU 2010:7). Ludviksen-utvalget påpeker at det er nødvendig med ’det flerkulturelle samfunnet’ som flerfaglig tema for å utvikle evnen til ’å kunne leve sammen’. Om en forstår integrering som evne til å leve sammen i et

flerkulturelt samfunn, kan en si at å fremme integrering er et implisitt mål for dette flerfaglige temaet.

Regjering Solbergs stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag – fordypning – forståelse* satset på noen anbefalinger fra Ludviksen-utvalget, blant annet fokus på dybdelæring, og en fagfornyelse for alle gjennomgående fag. De ønsket også å videreutvikle flerfaglige tema, men gikk bort fra Ludviksen-utvalgets forslag om 'det flerkulturelle samfunn' og erstattet dette med 'demokrati og medborgerskap' (St. meld. 28 (2015-2016), 2016). Anbefalingen om et særstilt fokus på det flerkulturelle samfunnet har med det ikke blitt fulgt opp av den sittende regjeringen.

4.3.3. NOU 2017:2 Integrasjon og tillitt

I februar i år ble Brockmann-utvalget utredning om langsiktige konsekvenser av høy innvandring publisert. Utredningen er interessant for oppgaven da det kan peke på faktorer som er, og kommer til å bli, relevante for norsk skole fremover. Utredning understreker at "Hvis det norske samfunnet ikke lykkes bedre med integreringen av innvandrere og flyktninger fra land utenfor Europa, er det risiko for at økende økonomisk ulikhet kan spille sammen med kulturelle forskjeller og svekke grunnlaget for samhørighet, tillit og samfunnsmodellens legitimitet." (NOU 2017:2, s. 11). Utredninger drøfter derfor blant annet hva som kan bidra til å « redusere faren for polarisering og konflikt og styrke fellesskaps- og trygghetsfølelsen i befolkningen » (NOU 2017:2, s. 29).

Her peker utvalget på økt satsing på utdanning og arbeidsrettene tiltak, og påpeker "Det er imidlertid ubetinget viktig å legge til rette for at innvandreres barn og norskfødte etterkommere skal sikres de samme mulighetene som barn i den øvrige befolkningen." (NOU 2017:2, s. 16). Som vist i kapittel 3. finner Brockmann-utvalget at evnen til å håndtere mangfold må styrkes i utdanningen for å motarbeide diskriminering og øke integrasjonsevnen til det norske samfunnet (NOU 2017:2, s. 24). Utvalget understreker at denne diskriminering gjør det vanskelig for innvandrere å delta på lik linje med befolkningen, og sier "Dokumentasjonen av diskriminering understreker at integrering er, og må være, en toveisprosess." (NOU 2017:2, s. 141). Utvalget anbefaler videre, som nevnt under delkapittel 3.1.3. *Multikulturalisme* at det utarbeides nasjonale retningslinjer for utdanningssektoren og offentlig tjenesteyting, som omtaler bruk av religiøse symboler, ansiktstildekkende plagg, krav om fritak fra undervisning eller arbeidsoppgaver som kan hindre integrasjon i arbeids- og hverdagslivet. Dette begrunnes i at "(...) det bør være noen klare grenser for hvor mye den

enkelte kan kreve at omgivelsene skal tilpasse seg hans eller hennes spesielle behov. Felles nasjonale retningslinjer på disse sentrale områdene kan være en hjelp for institusjonenes ansatte i de konkrete situasjonene der beslutninger må tas, og det vil også fremme likebehandling på tvers av regioner.”(NOU 2017:2, s. 18). Utvalget peker altså på et behov for klare retningslinjer for kulturell forskjellbehandling.

Tilsammen sier utredningene noe om diskursen rundt integrering og flerkulturell pedagogikk i norsk politikk. *Framtidens skole* (2015) og *Integrasjon og tillitt* (2017) gir et frem-pek på hva som vil være relevant i tiden fremover, og aktualiserer begge behovet for å at utdanningen kvalifiserer befolkningen til å 'leve sammen'. Integrering er med den et gjennomgående fokus. Gjennomgangen viste også en del kritikk mot særlig formålsparagrafen og generell del av læreplanen. De politiske føringene danner tilsammen et bilde av hva lærerne i mer eller mindre grad må forholde seg til. De vil derfor være relevant å se opp mot lærerne refleksjoner og erfaringer i neste del av oppgaven.

5. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt for å på best mulig måte svare på problemstillingen: **Hvordan reflekterer fem samfunnsfaglærere rundt integrering og dens rolle i samfunnsfagundervisningen på vg1/vg2?** Problemstillingen er, som skrevet i innledningen, delt opp i forskningsspørsmålene:

1. Hvordan blir integrering forstått av lærerne?
2. I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?
3. Hva er viktig for lærerne å formidle til elevene?

Jeg har valgt å strukturere kapitlet slik at jeg tar for meg de ulike metodevalgene steg for steg. Jeg har i all hovedsak brukt *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* av Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010), og Thagaards *Systematikk og innlevelse* (2013) som teoretisk utgangspunkt - men også supplert med andre kilder. Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for valgene gjort i forbindelse med forskningen. Ved å gjøre dette søker jeg gjennomskiktighet i forskningen og dermed å styrke dens reliabilitet.

5.1. Epistemologisk og faglig utgangspunkt

Johannessen et al., beskriver epistemologiske teorier som ulike teorier rundt hva kunnskap er og hvordan en kan gå fram for å sikre seg denne kunnskapen (2010, s.54-55). Å redegjøre for mitt epistemologiske utgangspunkt handler derfor om å klargjøre hvilken forståelse jeg har for hva kunnskap er og hvordan denne anskaffes. Denne oppgaven har et moderat sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. I tillegg vil jeg bruke en hermeneutisk innfallsvinkel når jeg token datamaterialet.

Hermeneutikken går kort fortalt ut på at kunnskap oppstår i fortolkningen. Kunnskap er ikke gitt, men dannes av forskeren når han eller hun er med på å fortolke det han eller hun hører og ser. Siden alle mennesker har ulike bakgrunner og erfaringer, har hvert individ ulike faktorer som betinger fortolkningsrammene. Det finnes dermed ikke en gitt objektiv 'sann' kunnskap, siden forskning på menneskers meninger og tanker er subjektive. (Thurén, Gjerpe, & Gjestland, 2009, s. 104-108). Dette vil alltid være en del av metoden kvalitativt intervju, da forskningen vil skje i interaksjon mellom forsker og informant, og forsker selv tolker og analyserer sitt materiale. Men selv om kunnskapen oppstår i hans eller hennes fortolkning, kan en forsøke å etterstrebe objektivitet. Dette kan gjøres ved å redegjøre for alle valgene

gjort i forskningsprosessen. I tillegg er det viktig at jeg som forsker er bevisst og reflekterer over min egen bakgrunn, slik at personlige erfaringer og fordommer i minst mulig grad påvirker hva jeg fortolker og ser.

Kunnskapssynet denne forskningen preges av er det konstruktivistiske kunnskapssynet. Thurén beskriver kunnskapssynet slikt: ”I vitenskapelige sammenhenger snakker man om ”konstruktivisme” når man (...) påviser hvordan begreper ikke er gitt en gang for alle, men tvert i mot er sosial konstruerte. De finnes ikke i virkeligheten bortsett fra i tankene og språket” (2009, s. 157). Tanken bak er at begreper er konstruerte og nødvendige for å kunne orientere seg i verden og beskrive fenomener. Implisitt betyr dette at ved at begreper er konstruerte kan de også dekonstrueres, og at de som makt til å gi begreper meningsinnhold også har makt til å styre tankesett – hva en oppfatter som legitimt og naturlig.

Konstruktivismen favner over et bredt spekter, fra det radikale til en mer moderat sosialkonstruktivistisk tankegang. Denne tankegangen handler kort forklart om at sosiale prosesser former språket, kunnskapen og virkelighetssynet vårt. Sosiale prosesser kan med andre ord påvirke hvilket meningsinnhold en legger i ulike begrep. I denne oppgaven finner en igjen dette synet i ønsket om å forstå hvordan meningsinnhold som blir tillagt begrepet *integrering* - og hvordan denne forståelse betinger valgene lærerne tar og hvilken forståelse av begrepet som blir introdusert til elevene.

Det er også et poeng å reflektere rundt mitt faglige utgangspunkt, da dette er med på å farge min forståelse og har betydning for empiriinnsamlingen, analysen og diskusjonskapitlet. Johannessen et al., skriver at ”Forskerens faglige utgangspunkt springer gjerne ut fra forskerens utdanning og bakgrunn” (2010, s.56), og denne kan gi klare føringer for forskningens innhold og vektlegging. Jeg har en faglig bakgrunn som nyutdannet adjunkt, med undervisningskompetanse i matematikk og samfunnsfag for 5-10 trinn. Siden jeg gikk rett over fra adjunktutdannelse til en master i samfunnsfagdidaktikk har jeg begrenset erfaring som lærer, og mer erfaring med å diskutere teori, forskning og samfunnsfagdidaktikk fra ’sidelinjen’. En nysgjerrighet på hvordan ting utspiller seg i praksis har nok fått konsekvenser for både valg av tema og perspektiv, og min begrensede erfaring fra praksisfeltet gjør at jeg ikke har klare forventninger til hva jeg vil finne. Jeg mener også selv at det er viktig å diskutere begrepet integrering og flerkultur med elever, og formidle en forståelse for hvordan begrep kan tillegges meningsinnhold og brukes for å legitimere handlinger. Jeg har derfor selv et fokus på makt-dimensjonen ved begrepet, i tillegg til en sterk formening om at skolen skal

fremme toleranse, likeverd og kompetanse til å leve i et flerkulturelt samfunn. Dette skinner nok igjennom i valg av fokus og teori. Jeg har samtidig prøvd å forholde meg objektiv og ikke la mine personlige meninger lyse gjennom i intervjuguiden og i intervjusituasjonene.

Diskusjonen rundt integrering er likevel svært verdiladet og noen meninger er svært 'politisk korrekte'. Det kan derfor være en mulighet for at informantene kan ha svart det de regnet med at jeg, som forsker innenfor samfunnsfagdidaktikk, vil høre - selv om jeg aktivt har prøvd å unngå og legge føringer for dem. I tillegg til dette er det viktig å prøve og være bevisst min hegemoniske fortolkningsramme som hvit, norsk kvinne. Gullestad skriver at alle forskere har til dels en ikke-erkjent fortolkningsramme (Gullestad, 2002, s. 105), og at jeg kan ha en forståelse og holdninger som ubevisst legger føringer for hvordan jeg ordlegger meg, tolker informanter og hva jeg anser som normalt, naturlig og legitimt. Et viktig skritt på veien til objektivitet er altså å være bevisst dette.

5.2. Tilnærming til studien

Før jeg utarbeidet problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide, leste jeg meg opp på tidligere forskning og teori på feltet. Jeg var interessert i å undersøke hvordan integrering ble belyst i samfunnsfag på videregående skole, men oppdaget når jeg leste at det manglet tidligere forskning og teori som tok opp akkurat dette. Jeg bestemte meg derfor for å formulere litt åpne spørsmål, for så å se hva lærerne selv tok opp av tema og perspektiver. Ut fra lærernes svar gikk jeg tilbake til teorien og tilpasset innholdet slik at det best mulig kunne belyse lærernes tanker. Jeg har altså gått fra teori til empiri og så tilbake til teori igjen. Denne type tilnærming kalles *abduksjon* (Thagaard, 2013, s. 201), og beskrives som en mellomting mellom deduksjon og induksjon.

5.3. Valg av metode

Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte meg av kvalitativt intervju som metode. Kvalitativ metode har, i følge Thagaard, et ønske om å forstå sosiale fenomener. Problemstillingen er det Johannessen et al., beskriver som *fortolkende spørsmål*; hvor spørsmålet handler om "hvordan informantene vurderer, oppfatter og tolker hendelser og sammenhenger" (Johannessen et al., 2010, s.136). Jeg ønsker å få innblikk lærernes refleksjoner og erfaringer rundt integrering, da er kvalitativt intervju egnet som metode fordi det gir forskeren en innsikt i meninger og opplevelser. Her er det viktig å understreke at i kvalitative intervju får en frem beskrivelser og *fremstillinger* av verden. Dette kan ikke ukritisk bli tatt som sannheter. Hva lærerne *sier* at de gjør, og hva de *faktisk* gjør kan være to forskjellige ting. Deres refleksjoner og erfaringer kan

heller ikke generaliseres til å gjelde samfunnsfaglærere generelt. Samtidig gir det oss en annen type verdifull innsikt. Det viser oss tendenser om hvordan tema blir snakket om, hvordan disse lærerne reflekterer og erfarer rundt tema, i tillegg til at det kan vise oss tendenser innenfor utvalget.

Kvalitativ metode åpner, som tidligere nevnt, for en nærmere kontakt mellom informant og forsker og medfører en rekke etiske og metodiske valg forsker må forholde seg til (Thagaard, 2013, s.11). Forskeren er med på å tolke informantens handlinger og svar, så for å etterstrebe objektivitet og gjennomsiktighet er det derfor et poeng at forsker presiserer og tydeliggjør hva han eller hun gjør, og på hvilket grunnlag valg blir tatt, til hver tid. Dette vil igjen være med på å styrke reliabiliteten i oppgaven. Nedenfor følger derfor en redegjørelse for de ulike valgene som har blitt tatt innenfor metoden kvalitativt intervju.

5.4. Valg av informanter til intervju

Problemstillingen ønsker å undersøke refleksjoner og erfaringer til lærere, og da var det hensiktsmessig i forhold til ordlyden i problemstillingen å velge lærere til intervjuinformanter. Innenfor denne målgruppen var det videre hensiktsmessig å velge lærere som underviser i samfunnsfag vg1/vg2, da det er disse problemstillingen etterspør. Jeg foretok det Johannessen et al., beskriver som en *strategisk utvelgelse*; en kriteriebasert utvelgelse hvor informanter velges strategisk ut på grunnlag av gitte kriterier (Johannessen et al., 2010, s.109). For å rekruttere informanter er det et poeng å se på hvilken type utvalg som er best egnet i forhold til problemstillingen. I denne oppgaven ikke er hensiktsmessig å finne informanter med typiske eller spesielle meninger, eller at de skal representere ulike ståsted. I tillegg til dette poengterer Thagaard at de som sier seg villig til å delta i intervju ofte er dem som er trygge på tema (2013, s.63). Det er derfor en viss sjans for at de som sa seg villig til å delta også var de som føler seg trygg på tema. Samtidig er det ikke et poeng med tanke på problemstillingen at informantene oppfyller noen gitte kriterier, så for oppgavens del var det ikke et problem om jeg så hadde godt reflekterte informanter.

I forskning er det et prinsipp at deltakere i et forskningsarbeid skal gi samtykke uten å føle seg presset. For å sørge for at dette blir overholdt, foreslår Thagaard at en kontaktperson først spør informant om lov før hun/han tipser om informant til forsker. Jeg valgte i denne studien å sende e-post til rektorer ved aktuelle videregående skoler i Sør-Trøndelag og Nordland. I e-posten til rektor ba jeg om hjelp til å komme i kontakt med avdelingsleder eller andre egnede

kontaktpersoner. Jeg valgte å inkludere rektorene for å informere og inkludere dem i prosjektet. Jeg ba så avdelingslederne om å videreformidle min henvisning til aktuelle lærere (se vedlegg 1: Informasjonsskriv). Her fra ble jeg kontaktet via e-post fra de lærerne som så seg villige til å la seg intervjuet.

De kvalitative intervjuene ble begrenset til fem. Thagaard skriver i denne sammenhengen at ”det avgjørende utvalgsprinsipp i kvalitative studier er at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen” (2013, s. 65). Da problemstillingen ikke stiller krav til noen spesiell form for representativitet, avgjorde tid og oppgavens rammer størrelsen på utvalget.

5.5. Valg av type intervju

Når en skal planlegge et intervju er det ulike strukturer som kan velges, ut fra hva som er mest egnet til å besvare problemstillingen. Jeg har i denne oppgaven valgt *semistrukturert* intervju. Johannessen et al., beskriver semistrukturert intervju slik: ”Et semistrukturert (...) intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres. Forskeren kan bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden.” (2010, s.137). Intervjuguiden beskrives altså som en liste over generelle spørsmål som skal stilles under det kvalitative intervjuet. Gjennom prosessen identifiserer forsker sentrale tema fra problemstillingen og utformer spørsmål egnet til å besvare den (Johannessen et al., 2010, s.139). Prosessen åpner også for at forsker får tenkt gjennom ulike faktorer og reflektert over forventninger og hans eller hennes rolle som forsker (se delkapittel 5.7. *Forskerens rolle og forskningseffekt*).

Fordelen med å strukturere intervjuet til en viss grad er at det gir både informant og forsker mulighet til å føre en mer naturlig samtale enn med et strengt strukturert intervju. I tillegg har forsker i større grad mulighet til å styre samtalen, og spørre utdypende spørsmål om informanten er uklar eller sier noe av relevans og interesse. Videre gir den forarbeidede intervjuguiden forskeren holdepunkt å forholde seg etter, som skal sikre at intervjuet ikke sporer av. Samtidig byr et semistrukturert intervju på utfordringer om forsker, til tross for intervjuguiden, faktisk sporer av. Ordlyden til forskeren kan i større grad variere når forsker har mulighet til å bare til en viss grad forholde seg til intervjuguiden, og ordlyden på spørsmål kan gi føringer for svaret. Derfor er det et poeng at forsker er bevisst sin rolle, og tar dette i betraktning når han eller hun forbereder og gjennomfører intervjuet.

Alternativt kunne jeg ha benyttet meg av *strukturert* intervju. Strukturert intervju beskrives av Johannessen et al., som forhåndsatte, åpne spørsmål med et fast oppsett (2010, s.137). At informantene får samme spørsmål gjør at det kanskje hadde vært lettere å sortere og sammenligne lærernes svar. Dette hadde kanskje vært en fordel, da jeg under det semistrukturert intervjuet har en mer åpen samtale, og kan risikere å oppleve en utfordring med å kategorisere informantenes svar i analysen. Samtidig er det viktigere å få en forståelse for deres refleksjoner og erfaringer, enn å plassere svarene i forhåndsgitte kategorier. Strukturert intervju vil ikke kunne gi meg mulighet til å be om utdypende svar hvis det er noe jeg som forsker ønsker utdypelse på. Et annet alternativ ville kunne vært *ustrukturert* intervju. Dette beskrives av Johannessen et al., som en intervjuform hvor tema er gitt, men spørsmålene blir til under samtalen, som er svært uformell (2010, s.137). Mitt ønske, om muligheten til å få utdypende svar fra informantene, taler for denne intervjuformen, - da denne formen gir forsker mulighet til å velge hva jeg spør om underveis. På den andre siden er denne type intervju ikke ideell for mitt ønske om å undersøke tendenser lærerne i mellom. Semistrukturert intervju derimot gir meg muligheten til å få den trygge strukturen fra strukturert intervju, og mulighet til utdypelse som en finner igjen i ustrukturert. Derfor konkluderte jeg med at semistrukturert intervju ville tjene formålet mitt bedre enn de andre intervjutypene.

5.6. Utarbeidelse av intervjuguide

I følge Johannessen et al., er det en rekke punkter forsker må ha med i sin intervjuguide (2010, s.141). Innledningsvis må forsker blant annet informere om hva som skal skje, og poengtere en del etiske rettigheter informantene har, som anonymitet og mulighet til å trekke seg. Etter dette bør selve intervjuet begynne med *faktaspørsmål*; enkle spørsmål for å etablere relasjon og en trygg atmosfære. Disse spørsmålene (se vedlegg 2) hadde ingen direkte relevans med tanke på å problemstillingen, men var en fin måte å starte på.

Neste steg beskrives av Johannessen et al., som *introduksjonsspørsmål* hvor forsker introduserer informant for temaet for intervjuet, i dette tilfellet integrering, hvor ”forskeren ønsker at informantene skal rette oppmerksomheten mot temaet og komme med sine egne erfaringer og betraktninger rundt temaet for han setter i gang med hoveddelen av intervjuet.” (2010, s.141). Her hadde jeg spørsmål som gikk ut på at informantene skulle fortelle litt om utdannelsen sin og hvilke fag de underviste i. Her ble det spurt om lærerne hadde kompetanse

eller kursing i tema rundt flerkultur, innvandring og liknende. På denne måten ble fokuset rettet fra enkle faktaspørsmål til at informant blir introdusert til tema.

Fra disse introduksjonsspørsmålene hadde jeg en flytende overgang fra det Johannessen et al., kaller for *overgangsspørsmål*: hvor formålet er ”å gå fra generelle betraktninger til personlige erfaringer” (2010, s.141). Her var de overordnede tema lærernes personlige tanker og refleksjoner rundt integrering; integrering som begrep, integrering som tema i media, integreringspolitikk i samfunnet, og integrering som tema i skolen. Disse var samtidig en del av intervjuets *nøkkelsspørsmål*, da de var relevante for å besvare særlig forskningsspørsmål nr. 1: ”Hvordan blir integrering forstått av lærerne?”. *Nøkkelsspørsmålene* beskrives av Johannessen et al., som hoveddelen av intervjuet og krever lengst tid. ”Disse bør være formulert slik at forsker får informasjon og betraktninger for å kunne besvare problemstillingen.” (Johannessen et al., 2010, s.141). Denne kategorien rommet også spørsmålene rundt hvordan integrering blir tematisert i undervisningen. Her fulgte spørsmål som gikk ut på innhold, metode og hensikt, og hadde som formål å gi informasjon som særlig belyste forskningsspørsmålene 2 og 3: ”I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?” Og ”Hva er viktig for lærerne å formidle til elevene?”. Intervjuet ble så avsluttet med spørsmål om lærerne hadde en avsluttende kommentar, eller noe mer de ville ta opp. Dette gjorde jeg for å runde av på en god måte, og for å forsikre meg om at det ikke var noe lærerne satt og holdt inne på noe som de gjerne ville få sagt.

Intervjuguiden fungerte som en mal som sikret at jeg som forsker fikk spurt de viktige spørsmålene. Samtidig føres det, i semistrukturert intervju, en samtale hvor ordlyden på spørsmålene kan variere. Dette medfører en risiko for at en under intervjuet formulerer spørsmålene på en måte som ikke er presise nok, og dermed ikke gir deg informasjonen du trenger. For å unngå dette skriver Johannessen et al., at det er lurt å ha øve på intervjusituasjonen og testet intervjuguiden, da ”du får da øvet deg på intervjusituasjonen, på hvordan du skal håndtere ulike svar, og finner ut om din teknikk egner seg for å få svar på dine spørsmål” (2010, s.145). Jeg valgte derfor å gjennomføre testintervju for å bli vant til intervjusituasjonen, i tillegg til at jeg fikk gjennomgått intervjuguiden. Her fikk jeg testet ordlyden på spørsmålene ved at jeg sammen med test-informant gjennomgikk hvert spørsmål og diskuterte hvordan han forsto spørsmålene, i tillegg til at jeg fikk sett om noen spørsmål var overflødige, og lite relevante for problemstillingen. Eksempelvis kom det fram i testintervjuet at jeg i spørsmålet ”Hva tenker du god integrering er?” ikke presiserte om jeg

mente i samfunnet generelt eller i skolesammenheng. Jeg hadde ikke reflektert over hvordan spørsmålet kunne forstås ulikt. Dette kom fram når test-informant svarte ut fra hva han tenkte god integrering i skole var, og hva han som lærer kunne gjøre. Med å gjøre et testintervju fikk jeg dermed revidert en del formuleringer, og strukturerte intervjuguiden på nytt.

5.7. Forskerens rolle og forskningseffekt

Å reflektere rundt seg selv som forsker er et viktig poeng under kvalitativ forskning (Repstad, 2007, s.71). Under kvalitative intervju må en ta høyde for at en selv aldri kan være helt objektiv, da en alltid vil ha med seg erfaringer, verdier, fordommer og en viss forventning og tanker om hva informant vil si og gjøre. Om en ikke er klar over ens egen rolle i tolkningen en gjør som forsker, vil det, som poengtert tidligere i kapitlet, være vanskelig å etterstrebe objektivitet.

En annen viktig faktor å ta høyde for er det Repstad (2007) beskriver som *forskningseffekt*; ”Med forskningseffekt menes alle virkninger på aktørene og deres samspill av at de er under utforskning og vet om det.” (Repstad, 2007, s. 66). Blant annet handler dette om hvordan ens tilstedeværelse og relasjon vil påvirke informanten. Repstad påpeker i denne sammenheng at hvilken relasjon det er mellom forsker og informant kan legge føringer for hva informanten sier. Er forskeren en ukjent vil informant kanskje svare mer ærlig enn om informant kjenner forsker. Faktorer som relasjon, tid og sted for intervjuet kan være med på å legge føringer for hvordan intervjuet utarter seg. Blant annet skriver Johannessen et al., at en bør la informanten selv bestemme tid og sted for intervju, slik at maktforholdet mellom forsker og informant blir til dels utjevnet (2010, s. 142-143). Derfor gjorde jeg et bevisst valg med å la informantene velge tid og sted, og prøvde å holde samtalen mest mulig naturlig og ikke sitte meg direkte ovenfor informanten.

Videre er et poeng å være bevisst under bearbeidelsen av intervjumaterialet. Under transkriberingen skrev jeg ned alt, men under analysen valgte jeg ut utdrag jeg mente belyser forskningsspørsmålene. Under denne prosessen gjøres en vurdering hvor en tillegger deler av intervjuet større eller mindre verdi. For å forhindre at jeg som forsker overtolket, prøvde jeg å forholde meg mest mulig til hva informantene uttalte, og unngikk og tolke for mye ut fra hva de sa. Samtidig kan noe av meningsinnholdet ha gått tapt under denne prosessen. Derfor er det viktig å redegjøre for valgene tatt under denne prosessen også.

5.8. Kvalitativ analyse

Johannessen, et al., beskriver analyse på følgende måte: ”Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer. Det forskeren undersøker, betraktes som sammensatt av enkelte bestanddeler, og målet er å avdekke et budskap eller en mening, å finne et mønster i datamaterialet.” (2010, s. 164). For å behandle datamaterialet samlet inn under de kvalitative intervjuene, må disse organiseres. Johannessen, et al., skriver i denne sammenheng at datamaterialet må organiseres for at de kan bli håndterlig, og at forsker må lage kategorier for å kunne formidle sine funn på en oversiktlig måte (2010, s.163). For eksempel kan en utvikle kategorier fra de deler av tekstmateriale som omhandler samme tema ”Når vi klassifiserer teksten i kategorier, kan store datamengder sammenfattes til en mer oversiktlig tekst” (2013, s.160). Thagaard skriver at det kan være hensiktsmessig å starte den kvalitative analysen av intervjueteksten med å se på problemstillingen og de tema som er definert, ”(...) og deretter utvikle kategorier som viser seg å være relevante i løpet av analysen” (2013, s.166).

Jeg hadde på forhånd en tanke om at første del av intervjuet var særlig relevant for forskningsspørsmålet som gikk ut på lærernes forståelse, mens siste halvdel var særlig relevant for forskningsspørsmålene om innhold, metode og hensikt. Gjennomføring av analysen tok utgangspunkt i denne tanken. Jeg benyttet meg av en kategoribasert inndeling (Thagaard, 2013), hvor jeg i første omgang sorterte svarene etter hva som passet under forskningsspørsmål nr.1, 2 og 3. Dette ble også den overordnede inndelingen i analysekapitlene. Thagaard poengterer her at det er viktig at kategoriene er fleksible, slik at en ikke mister meningsinnhold ved å prøve å plassere informasjonen i de fastsatte kategoriene. Nye kategorier ble dermed opprettet etter hvert som datamaterialet ble behandlet. Under forskningsspørsmål nr.1 valgte jeg å kategorisere datamaterialet etter hvilke svar som handlet om hva integrering er, og svar som handlet om hva integrering *ikke* er. Under forskningsspørsmål nr.2 kategoriserte jeg datamaterialet etter svar som i hovedsak handlet om deres refleksjoner om læreplanen, svar som handlet om innholdet i undervisningen, og svar som handlet om metode. Ved å benytte meg av denne inndelingen opplevde jeg at noen av lærernes svar var med på å belyse flere forhold samtidig. Jeg forsøke derfor å trekke linjer mellom kategoriene, slik at det kom frem at innholdet henger sammen. Samtidig ble funnene sortert på en oversiktlig måte, slik at lærernes refleksjoner og erfaringer ble mer oversiktlig og lettere å se i forhold til hverandre.

Jeg benyttet meg også av kodeord i margen som ble utviklet i løpet av analysen. Noen av disse var 'prosess', 'møter', 'mellommenneskelig', 'kritisk sans' og 'holdningsundervisning'. Disse hjalp meg til å se om noen perspektiver gjentok seg blant lærerne, og identifisere noen mønstre. Disse ble så benyttet for å strukturere analysen. I tillegg valgte jeg å ta med mest mulig av utdrag fra samtalene med lærerne for å få frem lærernes egne stemmer. Dette var også et valg jeg tok for å vise mest mulig av datamaterialet, før jeg analyserte dem. Med dette forsøkte jeg å være mest mulig gjennomiktig i analysen min. Samtidig var det en balansegang for å ikke la utdragene stå ukommentert og usammenhengende. Hva av datamaterialet som fikk innpass i analysen ble derfor, som skrevet over, vurdert etter hva som i størst grad var relevant for forskningsspørsmålene.

5.9. Etisk refleksjon

Etiske utfordringer er nevnt tidligere i kapitlet, men jeg vil i dette avsnittet reflektere mer konkret rundt tema. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora beskriver forskningsetikk slik: "Forskningsetikk er en sammenfatning eller kodifisering av praktisk vitenskapsmoral. Forskningsetiske retningslinjer er konkretiseringer av forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier." (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). All forskning må forholde seg til forskningsetikken, derfor er det et poeng at jeg redegjør rundt hvordan jeg selv har forholdt meg til dette under denne studien.

Thagaard presenterer en rekke punkter en kan tenke over, blant annet behandling av personopplysninger, informert samtykke og konfidensialitet. Behandling av personopplysninger handler blant annet om at personene som har sakt seg villig til å delta i studiet ikke skal kunne gjenkjennes (Thagaard, 2012, s.25; De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Da personopplysninger ikke er relevant for å besvare problemstillingen, kan en spørre seg om det var nødvendig av meg å ha personopplysninger som spørsmål i intervjuet overhode. Dette ble i delkapittel 5.6. begrunnet ut fra at det å begynne med lette faktaspørsmål er en fin måte å varme opp, i tillegg til at noen personopplysninger kan være med på å danne et bilde av informantene, og dermed kan gi informasjon om noen forhold implisitt. Spørsmålene er heller ikke av den sort at informantene kan identifiseres, så jeg valgte å ta dem med.

Videre under dette følger prinsippet om konfidensialitet. Dette innebærer at de som sier seg villig til å delta i forskning har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2013, s.28; De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Jeg valgte å benytte meg av en lydopptaker under intervjuene. Denne oppbevarte jeg innlåst i et skap. Etter hvert intervju ble datamaterialet transkribert, og lydfilen sletten. Intervjuene ble anonymisert etterhvert som jeg transkriberte. Dette gjorde jeg ved å kalle dem lærer nr.1, 2, 3, osv. I tillegg ble navn og stedsnavn som ble nevnt under intervjuene anonymisert.

Et annet punkt jeg måtte ta hensyn til var ”At samtykket er *fritt*, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensinger av personlig handlefrihet.” (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Under delkapittel 5.4. ble det skrevet om hvordan jeg rekrutterte lærere for å sikre fri deltakelse. Informert samtykke innebærer også at informanten skal ha mulighet til å trekke seg fra studiet når tid som helst uten konsekvenser, og med visshet om at alle data angående personen vil bli slettet (Thagaard, 2013, s. 26). Informantene ble både opplyst om dette i informasjonsskrivet og i begynnelsen av intervjuet. Samtidig er det selvfølgelig ønskelig at informantene ikke velger å trekke seg fra studien. For å unngå at dette skjer er det et poeng å utvise nøyaktighet og redelighet i presentasjonen av forskningsresultatene. Under intervjuet var det derfor viktig for meg å prøve og få en god forståelse for hva informantene mente, så jeg ikke under analysen tilla dem meninger de ikke hadde uttrykt.

For å få en kvalitetsvurdering på valgene jeg tok meldte jeg studien inn til personvernombudet for forskning Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD). Her ble alle stadier av studien gjennomgått og godkjent (se vedlegg 3).

5.10. Reliabilitet (pålitelighet)

Reliabilitet handler om nøyaktighet, målsikkerhet og representativt utvalg. Kristen Ringdal beskriver i *Enhet og mangfold* (2013) reliabilitet i kvalitativ metode som ”(...) forskerens refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått, med sikte på å bli seg bevisst mulige feilkilder” (2013, s. 248). Johannesen, et al., knytter reliabilitet til begrepet pålitelighet, og skriver i denne sammenheng at i kvalitativ forskning kan pålitelighet styrkes ved at forsker dokumenterer og beskriver alle leddene i forskningen slik andre har mulighet til å spore forskerens dokumentasjon (2010, s.239). En annen person skal altså ha muligheten til å ”gå forskningen i sømmene” og i prinsippet få sammen resultat om han/hun fulgte samme oppsett.

Dette er i realiteten ikke mulig i kvalitativ forskning, da forsker er en del av forskningen, og samspillet mellom forsker og informant spiller inn på resultatet – poenget er at forsker skal strebe etter gjennomsiktighet i forskningen sin, og reflektere over om datainnsamlingens mulige feilkilder.

Når det gjelder denne oppgaven vil reliabiliteten kunne styrkes ved at jeg forsøker å etterstrebe en gjennomsiktighet i alle valgene jeg tar, og resultatene jeg får, - og vurdere validiteten slik at jeg ikke får systematiske målefeil. Ved kvalitative intervju vil jeg som forsker måtte være nøye med å ikke prøve å generalisere funnene, men ta hensyn til begrensningene metoden har. På den andre siden er det ikke et mål å generalisere lærernes tanker, holdninger og praksiser, men å få innsikt i fem læreres refleksjoner og erfaringer rundt tema. I så måte styrker jeg reliabiliteten ved å presisere at dette gjelder fem tilfeldige lærere, og på ingen måte er et representativt utvalg for populasjonen.

Et annet prinsipp under reliabilitet er målsikkerhet. Gjentatte målinger vil kunne undersøke om det som blir utalt faktisk er stabile meninger og holdninger - men gjentatte målinger er vanskeligere å oppnå med kvalitative intervju som metode. Det er både tidskrevende og urealistisk at de samme informantene stiller opp på det samme intervjuet gjentatte ganger. En kan risikere at informantene av vane svarer det samme, og det sikrer heller ikke kvaliteten på spørsmålene som blir stilt av forsker. Selv om uttalelsene hadde vært stabile, kunne det ha vært systematiske målingsfeil ved at jeg som forsker gjentatte ganger har stilt de samme ledende spørsmålene. Dette henger sammen med begrepsvaliditet, og vil bli diskutert videre i neste delkapittel.

5.11. Validitet (troverdighet)

Validitet handler om i å sikre gode kriterier for at forskningen skal være gyldig. Johannessen, et al., snakker i denne sammenheng om *troverdighet*: ”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (2010, s.230).

Dette kan gjøre på flere måter, blant annet ved å etterstrebe objektivitet. Å etterstrebe objektivitet handler om å være selvkritisk til alle stegene en tar som forsker, klargjøre standpunkt og reflektere rundt tidligere fordommer og oppfatninger som kan spille inn under empiriinnsamling og tolkning. Videre kan det å la fagfeller se over og tolke resultatene være

med på å sikre at forsker ikke har misforstått eller tolket feil. Dette kan også gjøres ved å tilby informant om å se gjennom tolkningen av datamateriale. Samtidig er det et viktig at forsker stoler på sitt profesjonelle skjønn, og ikke redigerer på sine funn for å tilfredsstille en uenig lærer. Poenget er å være oppmerksom og reflektert over rollen som forsker, og å etterstrebe objektivitet. (Johannessen et al., 2010, s.230). I dette tilfellet har veileder vært med på prosessen med analysekapitlet, og dermed vært med på å sikre objektiviteten, da begrenset tid og ressurser gjorde en gjennomgang fra lærerne vanskelig å gjennomføre.

Et annet forhold jeg har måttet ta hensyn til i denne oppgaven er at jeg undersøker et normativt ladet temaområde. Det er en risiko for at det skjer en systematisk målefeil når jeg spør lærerne om integrering, hvis lærerne vrir svarene til det som de tolker som sosialt ønskelig. Hvis dette skjer undergraves målingens validitet (Ringdal, 2013, s.97). Jeg som forsker må vurdere hvordan jeg ordlegger spørsmålene slik at jeg ikke styrer informantene til å svare det som er sosialt forventet, samtidig som det er etisk problematisk å "lure" informantenes tanker ut av dem ved å skjule motivet med undersøkelsen. Tiltaket jeg gjorde for å prøve å unngå dette var å gjennomføre testintervjuet som så på om formuleringene var forståelige, ikke ledende og åpner for gode svar. I tillegg til dette hadde jeg det Holstein og Gubrium (1995) kaller et *aktivt intervju* – hvor forsker inntar en aktiv posisjon og forhandler frem meningsinnhold med informanten (Holstein & Gubrium, 1995). Utdraget under illustrerer hvordan kunnskapen konstrueres under samtalen:

I: Det er en prosess og ikke et mål, det er jo litt slik, nå er jeg veldig på tynn is da men, men jeg tenker jeg har jo, noen ganger så har jeg hatt elever som har vært, litt ute å kjøre, å bli trukket med ned av andre elever, hvis du får en slik elev. Jeg opplevde en elev inne i en klasse som godtok og trekker opp, fordi at de andre synes det er kult å gjøre lekser, så godtas det og de andre trekker opp. Og litt slik med integrering også, at du kan ikke kjøre veldig mange, altså det må ikke være for mange som skal integreres og så bare to nordmenn hvis du skjønner ... Du må ha en, det må være flest av dem som er stødig for å trekke opp den siste.

F: Ja, så du tenker kanskje at rollen til de som er i landet er å hjelpe til? Og så at vi kanskje må tilpasse oss tilbake eller at det ikke blir assimilering men at//

I: //Ja, ja, ja, nei det skal jo ikke bli assimilering.

Utdraget illustrer en meningsforhandling mellom meg som forsker og læreren, hvor jeg som forsker ikke bare spør spørsmål til læreren, men også kommer med forslag til tolkning av læreren, som åpner for en re-forhandling av meningsinnholdet. Ved å gjøre dette uten å lede informanten, kan datamaterialets validitet styrkes, ved at jeg har forsikret meg om at jeg har forstått hva læreren mener.

Oppsummert har dette kapitlet redegjort for de metodiske valgene jeg gjorde i forbindelse med studien og oppgaven. Jeg valgte å benytte meg av kvalitative intervju som metode for å undersøke hvordan samfunnsfaglærere reflekterte rundt integreringen og dens rolle i samfunnsfagundervisningen for vg1/vg2. Videre valgte jeg semistrukturert intervju, for å kunne ha en overordnet struktur og spørsmål, samtidig som jeg hadde sjansen til å lede samtalen mer fritt enn ved et strukturert intervju. Jeg redegjorde så for valg tatt rundt intervjuguiden, og reflektere rundt intervjusituasjonen og min rolle som intervjuer. I tillegg har kapitlet sett på hvordan jeg har tenkt rundt den kvalitative analysen, som neste del av oppgaven vil ta for seg. Til slutt fulgte en etisk refleksjon, i tillegg til en vurdering av studien og oppgavens helhetlige reliabilitet og validitet.

Analyse og diskusjon

I denne del av oppgaven vil jeg presentere og analysere funn fra de kvalitative lærerintervjuene, for så å drøfte empirien opp mot teori, tidligere forskning og politiske føringer. Det er tre kapitler, delt inn etter studiens tre forskningsspørsmål; ”Hvordan blir integrering forstått av lærerne?”, ”I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?” og ”Hva er viktig for lærerne å formidle til elevene?”. I hvert kapittel vil det foreligge en presentasjon av funn og analyse, etterfulgt av en diskusjon. Deretter følger et avsluttende kapittel hvor diskusjonene rundt de tre forskningsspørsmålene vil bli trukket sammen til en avsluttende diskusjon rundt den overordnede problemstillingen.

Presentasjon av informantene:

- Lærer nr.1 er en kvinne fra en stor, urban videregående skole i Sør-Trøndelag fylke. Hun har tidligere undervist i samfunnsfag vg1/vg2 på studiespesialiserende, men underviser nå samfunnsfag vg1/vg2 på yrkesfaglig linje. I tillegg underviser hun i sosiologi og sosialantropologi.
- Lærer nr.2 er en mann fra en stor, urban videregående skole i Sør-Trøndelag fylke. Han underviser i samfunnsfag på vg1/vg2 og programfag innenfor samfunnsfag på vg3.
- Lærer nr.3 er en mann fra en stor, urban videregående skole i Sør-Trøndelag fylke. Han underviser i samfunnsfag vg1/vg2 både på studiespesialiserende og yrkesfaget teknikk og industriell produksjon.
- Lærer nr.4 er en kvinne fra en mellomstor videregående skole i Nordland fylke. Skolen har innføringsklasser for minoritetsspråklige elever. Hun underviser for tiden i sosialkunnskap på studiespesialiserende, og har tidligere undervist i samfunnsfag vg1/vg2 og sosiologi og sosialantropologi.
- Lærer nr.5 er en kvinne fra en mellomstor videregående skole i Nordland fylke. Skolen har innføringsklasser for minoritetsspråklige elever. Hun underviser i samfunnsfag vg1/vg2 på yrkesfag – én klasse på bygg- og anleggsteknikk og to klasser på elektrofag.

Tegnsetting: F: Forsker, I: Informant, //: Avbrytelse, ...: Tenkepause, (...): Utdrag er tatt bort da det ikke er relevant for oppgaven

6. "Hvordan blir integrering forstått av lærerne?"

Dette kapitlet presenterer og analyserer funn som kan være med på å belyse det første forskningsspørsmålet: "Hvordan blir integrering forstått av lærerne?". Jeg begynner med å se på hva lærerne svarte på hvordan de selv forsto begrepet, for så å drøfte det opp mot relevant teori og tidligere forskning.

6.1. Presentasjon av funn og analyse - "Hvordan blir integrering forstått av lærerne?"

6.1.1. Hva er integrering?

Under de kvalitative intervjuene ble lærerne spurt om hvordan de forsto begrepet integrering. Lærernes svar ble fulgt opp med spørsmål om hvordan de forsto god integreringspolitikk. I flere tilfeller ga dette mer utfyllende svar, og var til hjelp for å få frem deres tanker rundt integrering. Utdrag fra intervju med lærer nr.1 illustrer dette:

F: Hva legger du i begrepet da, hva tenker du integrering er?

I: Ja det der er slikt elevspørsmål, slikt man spør elevene om. Vil du ha det der vanlige svaret?

F: Nei hva tenker du at integrering//

I: //Jeg tenker jo som det vanlige svaret; du får ta med deg dine skikker med du må tilpasse deg det norske lovverket og de formelle reglene vi har her. Og det høres jo greit ut, i praksis er det jo vanskeligere enn som så. For "å ta med seg sine skikker", hvor langt inn går det? Og... , ja.

Lærer nr.1 uttrykker at det er et vanlig svar på hva integrering er, og beskriver så hva dette vanlige svaret er. Her er fokuset utelatende på hva 'du' må og kan gjøre: ta med deg dine skikker, men tilpass deg det norske lovverket som 'vi' har. Hun problematiser det hele med at det finnes en utydelig grense for hva som aksepteres ved "å ta med seg sine egne skikker" – implisitt hva 'vi' aksepterer at 'du' tar med. Det den som skal integreres må tilpasse seg på, er likevel det norske *lovverket*. Under spørsmålet hva lærer nr.1 *selv* synes er god integreringspolitikk, kommer det i tydeligere frem hva hun legger i begrepet:

I: Det er jo en prosess, altså vi skal jo alle sammen integreres, det er ikke bare nye landsmenn som skal integreres, så det er en prosess som ruller og går. Så, jeg skjønner ikke helt spørsmålet. God integrering?

F: Ja jeg skulle til å si, tenker du god integrering er at 'våre nye landsmenn' har lært seg språket, og da er det greit, eller at det er, slik du svarer nå, at det er en toveis prosess og ikke et mål sånn sett?

I: Det er en prosess og ikke et mål. Det er jo litt slik, nå er jeg veldig på tynn is da men, men jeg tenker jeg har jo, noen ganger så har jeg hatt elever som har vært, litt ute å kjøre, å bli trukket med ned av andre elever, hvis du får en slik elev. Jeg opplevde en elev inne i en klasse som godtok og trekker opp, fordi at de andre synes det er kult å gjøre lekser, så godtas det og de andre trekker opp. Og litt slik med integrering også, at du kan ikke kjøre veldig mange, altså det må ikke være for mange som skal integreres og så bare to nordmenn hvis du skjønner ... Du må ha en, det må være flest av dem som er stødig for å trekke opp den siste.

F: Ja, så du tenker kanskje at rollen til de som er i landet er å hjelpe til? Og så at vi kanskje må tilpasse oss tilbake eller at det ikke blir assimilering men at//

I: //Ja, ja, ja, nei det skal jo ikke bli assimilering.

Utdraget viser at det forhandles frem en forståelse av hva integrering er. I utdraget beskriver hun integrering som en prosess som 'ruller og går' og gjelder oss alle, samtidig skiller hun mellom dem som skal integreres og 'nordmenn'. Ut fra utdraget ser vi også hun legger vekt på at forholdet mellom majoritet og minoritet må være slik at det er flest av dem som hun beskriver som 'stødig', som skal 'trekke opp' minoriteten og hjelpe dem. Rollen til majoriteten er altså å være tilpasningsdyktige og hjelpsomme for at det ikke skal bli assimilering.

Lærer nr.2 har en litt annen tolkning av begrepet:

I: Nei jeg bruker å si og tenke at jeg forstår det slikt elevene forstår læreplanmålene. Fordi det er læreplanmålene som er styrende for oss. Det der med å få til den prosessen at både storsamfunnet og de som skal integreres må flytte seg i posisjon og ståsted for at det skal skje en positiv utvikling.

Han beskriver begrepet som en prosess, slik også lærer nr.1 gjorde, hvor både storsamfunnet og 'de som skal integreres' må 'flytte seg i posisjon'. Samtalen fortsatte slik:

F: Så du ser på det på en måte som en toveis prosess, at begge to må røre på seg, både storsamfunnet og de som kommer som ny, eller?

I: Ja det er vel det som skjer på mikroplanet egentlig, i relasjonene i lokalsamfunnet og i institusjonene der det blir mer flerkulturelt. Som for eksempel her i lokalmiljøene i byen der for eksempel kvoteflyktningene blir utplassert og kommunen har program. (...) folk får nye naboer og da skjer det jo noe læring. At de flytter posisjoner (...) det kan jo innebære mye, at de flytter på holdninger eller praksiser, eller atferder. Men det er sikkert en toveis prosess da, hvis vi ser litt nøye på det.

Utdraget viser at lærer nr.2 også knytter begrepet til mellommenneskelige handlinger på mikroplan, så vel som overordnede prosesser i 'storsamfunnet'. Han knytter integrering på det lokale planet til læring, og reflekterer rundt at nye naboer i gata kan føre til at holdninger, praksiser eller atferder endres.

Lærer nr.2 uttrykker videre at han mener integrering må skje innenfor rimelighetenes grenser "det må være en eller annen rimelig sammenheng allment med hva folk oppfatter som rimelig, slik at det ikke blir sånn type vanskelig og problematisk for folk i lokalsamfunn og i kommunene". Lærer nr.2 uttrykker her at majoriteten subjektive følelse og oppfattelse må tas hensyn til, slik at det integrering ikke oppfattes som 'vanskelig og problematisk'. Han sier så at det bør jobbes med dem som har minst ressurser når de ankommer Norge, og presiserer at han mener mødre og døtrene deres:

I: Det ville vært en stor forbedring hvis det har vært jobbet mer målrettet med å få mødrene integrert, og få dem, at det har vært lettere for mødrene å endre rolleadferden sin og se andre muligheter. Jeg tenker

et veldig greit eksempel: hvordan kontantstøtta fungerer som tiltak, det burde vel sannsynligvis ha vært fjernet hvis vi vil ha god integrering tror jeg. Men jeg har ikke tenkt så voldsomt over det.

Lærer nr.2 tematiserer kvinner som et område hvor det bør jobbes mer målrettet for at det skal være lettere for dem å se andre muligheter og endre rolleadferd. Han nevner kontantstøtten⁷, og sier denne kunne med fordel vært fjernet for å bedre integreringen for denne målgruppen. Å endre rolleadferd blir her beskrevet som et positivt tiltak for integreringen.

Lærer nr.3 reflekterte rundt spørsmålet slik:

I: Ja, jeg har tenkt litt på at begrepet er litt ullent. Integrering betyr at man ikke presser nye folk til å bli som oss. Da har vi den der assimileringssaken. (...) Så integrering har et mindre element av tvang og press kulturelt over seg da. Og den vanligste definisjonen av integrering går vel i retning av at man, det legges til rette, man beholder sin opprinnelige kultur samtidig som man blir en del av det norske, blant annet ved å kjenne til og følge opp regler. I integreringa ligger det åpenbart gjensidig respekt for de ulike kulturene og at ... Integrering betyr at man blir en del av det norske samfunnet også. Jeg tenker at integrering er definitivt noe annet enn segregering, som det at man går i en klasse her og tar del av det samme som de andre. Det kan virke som en slags assimilering i praksis men.

Lærer nr.3 velger blant annet å forklare integrering gjennom hva det *ikke* er. De som skal integreres ser ut til å være, for lærer nr.3, personer med en annen kultur, da integrering defineres som at 'man får beholde sin opprinnelige kultur' – som implisitt betyr at kulturen er noe annet enn den norske. Han legger vekt på fraværet av tvang, og at selv om noe kan virke som assimilasjon så er den frivillige delen en viktig distinkt forskjell. Han beskriver også at de som skal integreres skal bli en del av 'det norske', og at dette gjøres blant annet ved å følge opp lover og regler, slik også lærer nr.1 fokuserte på. Han snakker også om en *gjensidig* respekt – som kan tolkes dit at det er noen på den andre siden, og deres rolle er å vise respekt for 'de andres' kultur.

Under spørsmålet om hva lærer nr.3 synes er god integreringspolitikk legger han særlig vekt på rollen arbeid spiller. Han eksemplifiserer med at det kom en del vietnameske flyktninger fra 1975 og ut over:

I: (...) har hørt noe om at de kom raskt ut i arbeid, det var relativt greie tider i industrien, og de jobbet og var i så måte integrert. Men med tanke på språkopplæringa, de trengte ikke mye språk da, i den jobben sin, så de ble ikke noe spesielt gode ressurser for barna sine i så måte. De forble litt utenfor. Så jeg tenker nok at i tillegg til å få jobb, som er det viktigste definitivt, så kan man også prøve å lære folk norsk da.

⁷ En statlig finansiert kontantytelse for å ha barnet hjemme fram til fylte 2 år i stedet for i barnehage.

Utdraget viser at lærer nr.3 reflekterer rundt integrering som noe relativt, man kan være integrert på noen områder, men ikke på andre. Han snakker videre om trusler mot integrering, og uttrykker at motvilje mot å ansette folk som har en annen bakgrunn kan være en slik trussel. Motviljen, sier han, kan komme av uvitenhet eller en slags erfaring eller inntrykk om at folk ikke vil jobbe like mye som nordmenn. Han konkluderer med at å sørge for at alle har jobb kan rette på denne skepsisen.

Lærer nr.3 diskuterer også integrering i forhold til gruppebaserte rettigheter. Han uttrykker at han støtter etniske og religiøse gruppers rett i morsmålsopplæring og særskilte fridager. På andre punkter er han mer i mot gruppebaserte rettigheter, og reflekterer rundt det slik:

I: Når det gjelder noen slike konfliktområder så kan det hende jeg er litt mer over på den her assimileringssaken. Adskilte jenter og gutter i klassen for eksempel, ikke ta i handen, adskilt gym, svømming, den biten der. Det kan hende det er litt uvant for meg, at det rett og slett, jeg føler at det her vil ikke være lurt for integreringa. Men samtidig; respekt for kultur og det hele og det andre, det er jo egentlig storsamfunnet Norge som presser folk ut i svømmebassenget sammen med gutter, dersom det skjer da. Så det har nok en grense for meg da, den respekten for den hjemlige kulturen. Jeg er også litt usikker på det der med veldig tildekket klær til unge jenter, ikke sant, er ikke helt sikker på om det er den rette veien og gå. Og jeg sliter litt med det, for det å begrense plagg til folk det er jo helt håpløst tenker jeg. Samtidig så, jeg vil definere meg som en slags ateist ikke sant, og jeg vet hva jeg ville ha tenkt dersom det har dukket opp unge jente i nonnedrakt på ungdomsskolen min på *navn på hjemplass*. De ville *ikke* ha blitt integrert. Og det kan hende det var litt røffere den gangen, men det er en slags segregeringssak egentlig tenker jeg. Men saken er ikke enkel da.

Utdraget viser at lærer nr.3 reflekterer rundt 'begrensende' klesdrakt som et hinder for integrering, og sammenligner det hvordan det ville vært om noen dukket opp med nonnedrakt på hans ungdomsskole da han vokste opp. Han reflekterer rundt at det ikke er sikkert det er like 'røft' nå som før, men at han likevel ser på 'veldig tildekkede klær' til jenter som en 'segregeringssak'. Han uttaler også at han har en grense for 'den hjemlige kulturen', hvor han på noen punkter er over på 'den her assimileringssaken'.

Lærer nr.4 svarte på spørsmålet om hvordan hun forsto integrering på følgende måte:

I: Jeg tenker at integrering er jo, betyr jo rett og slett bare at vi skal kunne omgås hverandre med den bakgrunnen vi har. Og med de hensyn som kreves, uansett hvor vi er. Om jeg kommer til Iran så må jeg ta hensyn til hvordan det er der, og kommer de hit så tar de hensyn til slik det er her. Jeg er fryktelig opptatt av det der hverdagsintegreringa - som sannsynligvis er blitt det nye norske ordet. Men jeg er opptatt av det fordi det går litt mer på det der å snakke med hverandre, å hilse på hverandre, å spise ved samme bord, og gjøre disse små tingene som kanskje betyr noe for oss alle. Det er, lage mat sammen, spise, smak på hverandre sin mat og slikt, det er, det tenker jeg er det viktigste. Men ellers er jo integrering at man skal få lov å ha med seg sin egen kultur, og det er supert, det må vi ha, vi er nødt til å ha en flerkultur ... vi *har* et flerkulturelt samfunn, og det er, det ser jeg på som et enormt gode.

Lærer nr.4 snakker om integrering i en kontekst om at vi alle må kunne omgås hverandre med de bakgrunnene vi har. Den som kommer ny til landet 'må ta hensyn til slik det er her' - uten at lærer presiserer ytterligere hva dette innebærer. Hun fokuserer heller på at en skal få lov å ha med seg sin egen kultur, og poengterer at disse flerkulturelle møtene og hverdagsintegreringen er et enormt gode. Lærer nr.4 har med andre ord et fokus på integrering i forhold til sivilsamfunnet, hvor målet er å nærme hverandre. Hun legger også ekstra vekt på mulighetene et flerkulturelt samfunn fører med. Hennes fokus på mellommenneskelige relasjoner kommer også frem i denne uttalelsen som fant sted senere i intervjuet: "men det er veldig lett for oss å bli kjent med *noen*. Og jeg tenker at kanskje er det viktigste med integreringa at vi sørger for å bli kjent med noen. Vi trenger ikke bli kjent med alle, det er neste umulig, det er slik det er i resten av livet også – men at vi klarer å bli kjent med *noen*."

Lærer nr.5 svarte følgende på spørsmålet om hvordan hun forsto integrering:

I: Ja det er jo at en kultur eller et individ skal tilpasses i en kultur eller et samfunn ..., og at det går begge veier. At den som skal integreres skal være åpen for å ta til seg deler av den kulturen eller det samfunnet du skal integreres i. Og samtidig at det samfunnet eller den kulturen skal ta i mot den som skal integreres, altså det er en utveksling.

F: Ja. Så det er ikke ensidig?

I: Ikke ensidig nei. Ikke ensidig, jeg har ikke en ensidig forståelse av integrering nei. Og det er det, når jeg skal forklare det til elevene så tegner jeg opp to slike bobler (illustrerer med hendene) hva må den som skal integreres tenke på, og hva skal de som tar i mot den som skal integreres tenke på.

Utdraget viser at lærer nr.5 skiller mellom den som skal integreres og integrering. Denne måten å formulere seg på finner jeg også hos flere av de andre lærerne - lærer nr.1 med et skille mellom dem som skulle integreres og 'nordmenn', og lærer nr.2; hvor integreringen består av 'de som skal integreres' og storsamfunnet forøvrig. Den som skal integreres beskrives av lærer nr.5, som den som kommer tilflyttende til et land, mens integrering beskriver en prosess som både innebærer handling fra de som kommer tilflyttende og de som bor i landet. Dette beskrives som 'en utveksling'. Lærer nr.5s fokus på denne gjensidige utvekslingen illustreres også andre plasser i intervjuet, blant annet med dette utsagnet: "integrering, altså å være åpne for andre".

Under spørsmålet om hva lærer nr.5 synes god integreringspolitikk er, svarte hun følgende:

I: (...) Og når de er her, så er det viktig med integrering. Og språk, begrepsforståelse og respekt, og litt nysgjerrighet og litt åpenhet, og ja, og unngå gettoer og unngå sånn her, hva heter det? (lager to baller med hendene)

F: Segregering?

I: Ja, segregering. (...)

I: Språk er en viktig nøkkel. Og selvfølgelig, det er mange nøkler til et samfunn. Jobb og selvstendighet. Og kunne få deg en jobb og tjene dine egne penger, er også viktige faktorer. Utdanning. Og så tror jeg en annen viktig nøkkel for integrering er fra den andre bobla, vi som skal ta i mot, den kulturen eller det samfunnet som skal ta i mot den eller de som skal integreres. Vi må også vite litt om hva slags ballast kommer de her menneskene med. Og det er jo da min kunnskap i fra *nevner hjelpeorganisasjon* eller fra, altså jeg vet at folk kommer med fryktelig mye bagasje. Eller, det er et sjokk å komme til Norge. Hvordan vi kler oss, hva vi spis, hva vi gjør, hvordan er kvinnene - ikke minst. Så det er vel så viktig, hvordan vi tar i mot og forklarer at slik er det norske samfunnet.

Hun nevner en rekke punkter hun anser som viktig for god integrering – Språk, nysgjerrighet, åpenhet, unngå segregering, jobb, selvstendighet og utdanning. Dette gjelder for 'de som skal integreres'. For 'vi i den andre bobla' er det viktig å utvikle kunnskap om og forståelse for dem som kommer, i tillegg til kompetanse på hvordan en på best mulig måte kan ta dem i mot.

Delkapitlet viser at det lærerne svarer litt ulikt på spørsmålet om hva integrering er, og hva god integreringspolitikk er. Lærerne ser alle ut til å se på integrering i mer eller mindre grad som en prosess hvor både majoriteten og minoriteter deltar. Gjennomgangen viser en tendens blant lærerne om en forståelse om at rollen majoriteten har, ofte omtalt som 'vi', er å være åpne. Hva dette vil si ser ut til å variere blant lærerne. Lærer nr.5 snakker om at kunnskap er viktig. Lærer nr.1 snakker om å 'hjelpe til' med 'å dra opp', lærer nr.2 snakker om 'å flytte seg i posisjon', men at det må skje innenfor rimelighetens grenser, lærer nr.4 snakker om ansvaret om å bli kjent med hverandre. Lærerne ser med andre ord ut til å oppfatte at majoritetsbefolkningen i samfunnet også deltar i integreringsprosessen. Samtidig viser gjennomgangen at det skilles mellom integrering og hvem som skal integreres. Integrering omfatter en prosess hele samfunnet er med på, men den som skal integreres ser ut å være den som har innvandret. Majoriteten skal altså ikke integreres, men er med på integreringen likevel. Her kan en også merke seg at jeg opplyste på forhånd at jeg ønsket å snakke om integrering i forhold til det flerkulturelle samfunnet, uten å spesifisere ytterligere. Gjennomgangen viser dermed at lærerne først og fremst tenker på innvandring når det er snakk om integrering. Andre minoriteter som f.eks. samer og nasjonale minoriteter og ser ikke ut til å inngå i lærernes refleksjoner rundt integrering i kontekst flerkultur.

6.1.2. Det motsatte av integrering, hva er det?

Et av spørsmålene i intervjuguiden var hva lærerne tenkte det motsatte av integrering var.

Å undersøke motsetningspar til begrep, hva begrepet *ikke* betyr, kan i følge Koselleck (2007), være en god måte å forhandle frem meningsinnholdet til begrepet. Argumentet er at en ved å kontrastere reflekterer og avgrenser en hva en forstår som en del av begrepet og ikke. Selv om

oppgaven ikke er en ren begrepsanalyse, valgte jeg å ta med dette perspektivet fra Koselleck, da det kan hjelpe til med å belyse lærernes forståelse.

Lærer nr.1 setter begrepene segregering og assimilering i kontrast til integrering, reflekterer rundt hva som er verst av disse, men vurderer segregering i innføringsklasser som noe en kan godtas som middel for å nå målet – integrering:

I: Ja nei, men jeg tenker at segregering er det, nesten det verste. Jeg gjør jo det det da.

F: Så målet er integrering?

I: Ja man må jo møtes på ett eller annet vis. Med assimilering møtes man jo i alle fall, men med segregering, nei vet ikke, vanskelig å se hva som er verst da. Men slike store klasser med, altså på senter for voksenopplæring der er de jo selvfølgelig i store klasser. Og det må vel til for å lære det helt basic da, men når du skal, og det er jo ikke integrering i det hele tatt, det er jo veldig segregert. Men når du skal ut i samfunnet og slikt så.. så segregering kan jo være et trinn på stigen, slik det er i dag, det kan jeg jo godta, men målet må jo være integrering – at man kommer i gang med prosessen.

Utdraget viser at lærer nr.1 åpner for at begrepene ikke er gjensidig utelukkende, men at segregering kan inngå som en 'trinn på stigen' til integreringen.

Under dette spørsmålet nevner også lærer nr.2 segregering og assimilering. Lærer nr.2 knytter i tillegg integreringsbegrepet opp mot statsborgerskap og medborgerskap, en juridisk tilhørighet og en følt tilhørighet: "Vi må jo tenke at folk som kommer til Norge og er så lenge at de får de formelle demokratiske rettigheter, (...) formelt er (...) integrert. Men så er det jo da hvordan de føler seg selv med identiteten.". Lærer nr.2 viser her til en forståelse av at det er forskjell på å være formelt integrert, og faktisk integrert. Utsagnet viser hvordan lærer nr.2 reflekterer at en følelse av tilhørighet er en del av begrepet integrering, å ha de formelle demokratiske rettighetene holder med andre ord ikke.

Lærer nr.4 reflekterer rundt dette på følgende måte:

I: Det motsatte av integrering er jo egentlig ikke segregering en gang, for segregering betyr jo at vi deler, at vi er på hver sine plasser. Jeg synes det er, og det vil jo ikke skje. Kanskje det heller er at man tror på assimilering, altså vi skal 'mingles' totalt og tenke akkurat det samme, det tror jeg heller ikke på, for jeg tror at fargerikt fellesskap er utrolig viktig. Og vi er så, vi lever jo i et globalt samfunn, folk reiser, folk ser hverandre, treffer hverandre. Det er vanskelig å svare på hva det motsatte av integrering er, men det høres ut til å være aldeles grusomt. Altså det er ingen av de andre to definisjonene, det er det ikke. Det er, ja, nei.

Lærer nr.5 svarte enkelt og greit at det motsatte var segregering, utestenging "Nei det er jo segregering, utestenging. Og de her, vi ser jo litt tendenser til at det blir gettoer her og der. Også her dessverre. Så det, det må vi jo prøve å unngå.".

Det hersker altså ikke konsensus blant lærerne hva det motsatte av integrering er, mens de fleste reflekterer rundt integrering i forhold til segregering og assimilering, og konkluderer på et vis om at det er verken eller. Poenget med spørsmålet var heller ikke å komme frem til noe korrekt svar, men å få en større forståelse for hvordan integrering blir forstått blant lærerne. Av spørsmålet kom det blant annet frem at lærer nr.1 tolker segregering som et legitimt trinn i integrerings-’stigen’, lærer nr.2 skiller mellom en integrering som juridisk og følelsesmessig størrelse, og lærer nr.5 ser på utestengning som det motsatte av integrering, som minner om en forståelse for integrering som inkludering.

6.2. Diskusjon - ”Hvordan blir integrering forstått av lærerne?”

Ett av oppgavens forskningsspørsmål går ut på å undersøke hvordan integrering blir forstått av lærerne jeg har intervjuet. I kapitlet ovenfor ble lærernes svar på spørsmål rundt hvordan de forsto integrering, presentert og analysert. I dette delkapitlet vil jeg drøfte analysen opp mot teori og tidligere forskning. Særlig Døvings tre integreringsstrategier vil være relevant, da de konkret ser på hvordan integrering kan blir forstått ulikt.

Døvings tre integreringsstrategier springer ut fra tre ulike teoretiske perspektiver om hvordan integrering foregår i et samfunn; *evolusjonismen*, *funksjonalismen* og *multikulturalismen*. Disse teoretiske perspektivene representerer ulike forståelser og ståsted, og vil i denne oppgaven bli brukt som analytiske kategorier for å sette lærernes forståelse av integrering i en større sammenheng. Da menneskers meninger og forståelser er komplekse er det ikke slik at lærerne nødvendigvis utelukkende passer inn under det ene eller andre perspektivet. Ved å forsøke å sette lærerne i ’bås’ risikerer en å miste noe av lærernes meningsinnhold, snarere enn å tilføre noe til det. Målet med å knytte analysen av lærernes svar opp mot integreringsstrategiene er snarere å se om lærerne *nærmer* seg noen av perspektivene - om de formidler en forståelse som til dels sammenfaller eller spriker fra de ulike perspektivene. De kan hjelpe oss til å se noen tendenser, eller et dominerende syn som går igjen.

I analysen kom det frem at flere av lærerne sa at integrering handlet om at den som innvandret ført og fremst måtte tilpasse seg norsk regelverk. Lærer nr.1 forklarte det som at innvandrerer skulle få lov til å ’beholde skikkene sine’, lærer nr.3 som å ’man får beholde sin opprinnelige kultur samtidig som man blir en del av det norske’, lærer nr.4 som å ’en skal få lov å ha med seg sin egen kultur’. Her skiller lærerne mellom et juridisk aspekt og kultur. Å tilpasse seg

norske lover og regler ser ut til å forsås som et minimumskrav til integrering. Videre påpeker de at det skal vær lov å beholde 'skikkene' og 'kulturen' sin. Svarene ble gitt på et direkte spørsmål om hvordan de forsto integrering, og en tolke det slik at svarene var et standardsvar, som enkelt og greit beskrev hva integrering er. At de skiller mellom regelverk og kultur kan forstås som den vanlige definisjonen de forteller til elevene. Da er det enkelt og skille begrepet integrering fra blant annet assimilering, ved at i integrering stilles krav til å følge norske lover men at det ellers 'er det lov å beholde kulturen sin'.

Deres fokus på at det eneste kravet som bør stilles er juridisk tilpasning kan også tyde på en forståelse av integrering i et *demos*-perspektiv (jf. Winje et al., 2017), med oppslutning til at en kan samles rundt en *tynn* nasjonal identitet sentrert rundt juridiske, menneskerettslige og demokratiske prinsipper. Samtidig snakkes det om en tilpasning til 'det norske', hvor blant annet lærer nr.1 poengterer at prinsippet er mer problematisk i praksis for "å ta med seg sine skikker, hvor langt inn går det?". Også andre lærere problematiserer dette. Lærer nr.3 uttaler seg kritisk til en rekke særskilte tiltak og uttaler seg 'mer over på den der assimileringsbiten' i noen sammenhenger. Lærer nr.2 snakker om at det må være en eller annen sammenheng mellom hva som er lov og hva folk i lokalsamfunnet synes er rimelig. Noen av lærerne uttrykker altså at det er grenser til hva som er godtatt av kulturelle forskjeller, men hva dette er blir ikke presisert. Dette sammenfaller med Gullestad (2002), Rugkåsa (2012) og Døving (2009) kritikk om at hva integrering innebærer ikke er klart definert. Konsekvensen, skriver Døving, blir at majoriteten får bedømme om 'de andre' er integrert. Denne maktposisjonen illustreres godt med uttalen fra lærer nr.2 om at grensen bør settes etter hva som oppfattes som rimelig i kommunene og lokalsamfunnet.

En kategorisering mellom 'vi' og 'de' kommer noen steder frem i analysen, uten at lærerne virker bevisst på dette. Det blir også noen plasser snakket om 'deres kultur' og 'norsk kultur', noe som kan sammenfalle med en evolusjonistisk, statisk kulturforståelse. Enkelte utsagn som at det må være 'flest stødige' som 'trekker opp den som skal integreres', og at hvis mødrene endrer rolleadferd og ser andre muligheter vil de lettere bli integrert, kan også minne om en evolusjonistisk forståelse av integrering (jf. Døving, 2009). På den andre siden viser analysen at lærerne i stor grad snakker om integrering som en toveis prosess, hvor lærerne også ansvarliggjør majoriteten som en aktør i integreringsprosessen. Det er lite annet som tyder på at lærerne har en forståelse av 'oss' som moderne og 'dem' som tradisjonelle, slik Gullestad (2002) finner i norsk innvandringsdebatt.

Gjennom analysen finner jeg heller ikke mye som minner om en forståelse for at integrering kan fremmes via særstilte grupperettigheter, altså lite tegn på multikulturalistisk forståelse (jf. Kymlicka, 1995; Døving, 2009). Lærer nr.3 påpeker riktig nok at han støtter retten til morsmålundervisning og særskilte fridager, men at han finner andre fritak problematisk. Analysen viser hvordan han reflekterer rundt dette, og at han konkluderer med at han tror det kan tjene mot sin hensikt og være integreringshemmende fremfor fremmende. Dette likner argumentasjonen fra Brockmann-utvalgets medlemmer Toje og Holmøy (2017). Multikulturalismen som integreringsstrategi, og dens tankegang om særskilte rettigheter for å bevare noen praksiser, blir ikke tematisert av de andre lærerne. Lærerne har riktignok et fokus på at integrering også handler om ivaretagelse av egen kultur, som er multikulturalistisk trekk hos lærerne, men som diskutert ovenfor blir det av flere av lærerne kommunisert som innenfor etnos-baserte rammer, hvor kulturelle trekk ikke må vike *for mye* fra hva majoriteten opplever som *rimelig*. Lærernes refleksjoner rundt grensene for forskjellighet minner i stor grad om hybridene mellom den positiv diskurs rundt mangfold, og den nasjonal arv Osler og Lybæk (2014), Pihl (2010) og Breidlid (2017) finner i formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen.

Det blir i mye større grad snakket om mellommenneskelige bånd. Analysen viser at blant annet lærer nr.2 snakker om at det skjer 'læring' hvor holdninger, praksiser og atferder endres når 'folk får nye naboer', lærer nr.4 sier integrering handler om 'og bli kjent med noen' og om 'å kunne omgås hverandre med den bakgrunnen vi har'. Lærerne uttrykker et fokus på det som beskrives som *hverdagsintegrering* – integreringen som skjer på lokalt plan i hverdagen blant folk. Lærer nr. 5 snakker her om en utveksling og en inkludering. Dette minner om Durkheims fokus på sosial integrasjon, hvor integrasjon forstås som å føle tilhørighet (Durkheim et al., 1978). I teorikapitlet diskuteres Durkheims fokus et sterkt felles verdisystem og god sosial integrasjon, men at også hans studier var basert på forholdsmessige homogene samfunn. Om en skulle ha samme krav til likhet som Durkheim fant ønskelig for sosial integrasjon, vil en i et flerkulturelt samfunn kunne argumentere for at det nærmer seg en forestilling om assimilasjon. Lærerne snakker diffust om en 'tilpasning'/'flytting av posisjon'/'utveksling' ut over det juridiske, og en 'inkludering', et *følt* samhold, slik Durkheim legger vekt på. Det kan altså tolkes som at lærerne forstår integrering som noe som krever mer enn bare å ha en felles juridisk-verdiplattform, men heller ikke stiller krav til den *tykke* identiteten Durkheims funksjonalisme spiller på. Lærernes uttalelser sammenfaller altså

ikke helt med Durkheims tanke om et sterkt felles verdisystem, men mer med arven fra Durkheims tankegang som går på følt fellesskap som en del av integreringen.

Oppsummert viser diskusjonen at lærerne først og fremst snakker om at den som skal integreres er 'innvandreren', men at de også anerkjenner at integrering handler om at majoriteten av befolkningen har et ansvar med å nærme seg den som skal integreres, gjennom kunnskap, holdninger og verdier. Diskusjonskapitlet har også sett på at lærere stort sett forstår integrering som en toveis-prosess, hvor juridisk tilpasning er et krav, men at kulturelt mangfold er et gode. Diskusjonen viser at det likevel kan tyde på at dette mangfoldet er ønskelig så lenge det befinner seg innenfor noen diffuse rammer definert av majoriteten. Lærerne har også et fokus på følt tilhørighet og fellesskap. Deres refleksjoner minner derfor i størst grad om *funksjonalismen* innenfor Døvings tredeling av integreringsstrategier, selv om deres refleksjoner ikke helt sammenfaller med ønsket om likhet som en finner i Durkheims arv.

7. "I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?"

I dette delkapitlet presenteres og analyseres lærernes svar rundt spørsmål som er med på å belyse forskningsspørsmål nr.2 "I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?". Dette vil så bli drøftet opp mot teori, tidligere forskning og politiske føringer.

7.1. Prestenasjon av funn og analyse - "I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?"

7.1.1. Læreplanens fokus

I intervjuene valgte jeg å inkludere et spørsmål som gikk ut på i hvilken grad lærerne syntes temaet ble belyst gjennom læreplanen. Læreplanen er styrende for lærernes praksis. Å få innsikt i hvordan lærerne forstår læreplanen vil derfor kunne være med på å forklare hvilke sammenhenger integrering blir tatt opp i undervisningen.

Lærer nr.1 svarte at hun ikke syntes det var noe spesielt fokus på integrering som tema fra læreplanen sin side. Under spørsmålet om hun syntes det var noe mer fokus fra formålet med faget svarte hun følgende:

I: Formålet med faget, jeg er gammeldags jeg vet du, så jeg tenker 'gangs menneske', og at de skal ut og fungere i samfunnet. Så jeg er selvfølgelig opptatt av læreplanen, og den er med, men det er ikke slik at den henger foran nesa mi hver dag, nei. Hvert tema prøver jeg å ta ned på bakken og se "hva har du bruk for her", helt basic forskjell på høyre og venstre side, ikke sant. Du må forstå hva som er helt grunnleggende ting når du skal velge og slikt.

Utdraget illustrer at hun driver en undervisning som er til dels løsrevet fra læreplanen. Hennes praksis er i større grad betinget av hva hun tolker som hensikten til faget, og hennes praktisk pedagogiske erfaring med hva som skal til for å gjøre elevene til 'gangs menneske' – kunnskap rundt integrering blir ikke nevnt under dette. I likhet med lærer nr.1 opplever lærer nr.2 også at det ikke er noe spesielt fokus på integrering i samfunnsfaget vg1/vg2, "da dette er et helt vanlig samfunnsutdannende fag". Kunnskap om integrering kan her tolkes som noen som ikke inngår under det som er vanlig samfunnsutdannende. Han reflekterer rundt det videre slik:

I: Hvis læreren fortsatt tar det opp, så dukker det vel opp under et læreplanmål som handler om kulturelle konflikter og forebygging og motvirke og hva som kan skape kulturelle konflikter og betydning av familie og betydning av slektskap, og så er det vel et annet læreplanmål som handler om etnosentrisme og egosentrisme og på den andre siden kulturel relativisme og sånt, som er temmelig generelt, og da kommer det jo an på hvordan en vil tematisere det.

F: Ja, veldig tilfeldig om det blir tatt opp rett og slett?

I: Ja det kan jo hende, men begrepet i seg selv det er jo ikke så farlig, Det er jo viktigere at tematikken blir tatt opp, så det kan jo bli tatt opp på alle mulige måter.

For lærer nr.2 er det ikke så farlig om begrepet blir tatt opp, så lenge tematikken blir det. 'Tematikken' ser ut fra utdraget å være forebygging og motvirkning av kulturelle konflikter, og diskusjon rundt andre begrep som etnosentrisme, egosentrisme og kulturel relativisme. Lærer nr.2 uttrykker også at med kunnskapsløftet er det så stor frihet at hva som tas med ofte blir opp til læreren selv å vurdere.

Lærer nr.3 begynner med å uttrykke at generell del av læreplanen er 'full av vakre ord', men at "det her med respekt for hverandre, og respekt for hverandres kultur, er en del av den generelle læreplanen." Han sier så følgende:

De dekkes, men i hvor stor grad de, det er noe som går på religionens betydning for individer og kulturer, den er ikke vinklet direkte mot de utfordringene vi har, eller integreringsspørsmålet i Norge direkte, det er den ikke nei. (...) (ser i læreboka og leser opp), "Norge møter verden, mangfold", det høres jo bra ut da. Ja, "definere, kultur", og så har vi rasisme ja. Og så har vi religionsmålet. Så har vi et mål som går ut på å drøfte utfordringer i flerkulturelle samfunn som man kan ta på det store planet, da blir det gjerne den type normoppløsning, som vi nettopp har jobbet med, ikke sant de sosiologiske grunnbegrepene der. Jeg må innrømme at jeg ikke egentlig har gått, fulgt for eksempel nye landsmenn som en case fra ankomst til NAV og flyktningmottak, og hele den mølla der som de må igjennom, men der ser jeg det er en mulighet da, absolutt. Jeg har tolket det litt mer overordnet det læreplanmålet. (...) Jeg vet ikke hvordan et slikt læreplanmål burde ha vært utformet, eller kunne vært utformet, men det er rom for det.

Ut fra utdraget kommer det frem at lærer nr.3 nevner en rekke punkter, som respekt for hverandre, definere kultur, motvirke rasisme, utfordringer med det flerkulturelle samfunnet, og diskuterer litt med seg selv om disse henger sammen med integrering. Han forstår læreplanen slik at det er rom for å ta opp integrering, men tolker ikke læreplanen slik at integrering i seg selv må tas med. Dette sammenfaller med lærer nr.2s uttalelser om at 'tematikken rundt' tas opp, men ikke integrering eksplisitt.

Lærer nr.4 svarer på spørsmålet på følgende måte:

I: I de fagene jeg underviser i er det fastlagt at, det er rett og slett en del av pensum, en del av det elevene skal kunne. De skal kunne om ting, om innvandring til Norge, både før og nå, og de skal kunne om ting, om integrering, og det skal de også kunne om i samfunnsfag, og samfunnsfag er fellesfag for alle elever i vgs. Om du går yrkesfag eller studieforbereidende da må du ha det. Det er selvfølgelig ikke en så stor del av det, men der er også en del av det. Så læreplanen har det med.

Lærer nr.4 underviser i programfagene innenfor samfunnsfag, og uttrykker at integrering særlig er et tema i disse, men også i samfunnsfaget for vg1/vg2 - bare i mindre omfang. Lærer nr.4 sier videre at hun mener at potensialet ligger i hvordan lærerne utnytter ressursene rundt seg for å faktisk få tematisert integrering på en god måte. Her understreker hun ressursene de har med lærerkrefter som underviser og mange minoritetspråklige elever. Lærer nr.4 har altså

en litt annen tolkning enn lærer nr.1,2 og 3, som uttrykte at å ta med integrering som tema i undervisningen var valgfritt.

Lærer nr.5 har en tolkning av læreplanen som viker fra de andre lærerne ved at hun uttrykker at integrering har en tydelig plass i læreplanen, ”Integrering er ett av de emnene som de skal ha kunnskap om. ja. ’Kjenne til’.”. Under samtale om den generelle delen av læreplanen uttrykker hun blant annet ”nå er det så lenge siden jeg leste den generelle delen av læreplanen, men jeg går ut fra at det er, det er jo en del av den overbyggingen vi har.” Dette kommer også tydelig frem under denne refleksjonen:

I: Jo, det er jo ett av de målene vi har. Altså det er jo delt inn i forskjellige deler. Den delen vi har holdt på med fram til nå, som heter "Kultur og samfunn" - "å leve sammen" er liksom fokuset. Å da er det jo alt i fra, hvordan bli sosialisert inn i et samfunn, familie, og så det norske mangfoldet, og så Norge i verden, det får et bredere og bredere perspektiv. Slik er liksom undervisningen bygd opp. (...) Og da er integrering en av de viktige tingene, synes jeg, i alle fall har jeg lagt litt trykk på det.

Oppsummert viser gjennomgangen at det varierer hvordan lærerne tolker og forstår læreplanen. Faktorer som hvordan læreplanen tolkes og hva lærerne selv synes er viktig ser ut til å betinge i hvilken grad integrering blir forstått som en del av læreplanens mål.

7.1.2. Innhold

Dette delkapitlet presenterer og analyserer lærernes refleksjoner og erfaringer rundt innholdet i samfunnsfagundervisningen. Her analyseres empiri som omhandler integrering som en del av innholdet i undervisningen; om det tas opp som egent tema, om det belyses i forbindelse med andre tema, og andre forhold rundt tematikken.

Lærer nr.1 sier hun snakker med om integrering oftest i forbindelse med kultur, men at det også kan ’dukke opp’ i andre tema:

Det kommer jo mest opp i forhold til kultur og til en viss grad religion, men det dukker jo i forhold til arbeidsliv, det dukker jo opp. (...) hovedfokuset er jo den bolken med kultur. De andre bolkene fylles på en måte opp. Så da blir det på en måte en bi-ting, men med kultur så er det lettere å sette fokus på det for det er kulturmøter, ikke sant.

Under spørsmål om hvorfor integrering ’dukker opp’ under bolken med kultur svarer lærer nr.1 at det er fordi læreboken er bygd opp slik. Det kan tyde på at lærer nr.1 altså bruker læreboka som en mal for hvor hun belyser integrering. Hvordan læreboka er bygd, og hva den har lagt vekt på, vil i så fall betinge innholdet i samfunnsfagtimene.

Lærer nr.1 uttrykker videre at hun synes det er utfordrende å undervise i temaet, særlig i klasser med elever med innvandringsbakgrunn:

Den store utfordringen med tema integrering er at man oppdager at man for eksempel ..., har et eksempel at vi snakker om kriser i andre land, og jeg føler jo alltid at jeg vet alt for lite om det som skjer. Alt for lite. Og det er ikke noe faglig oppdatering, det e jo bare ting som man må gjøre på egen maskin. Og alle lærebøker er jo helt utdatert. Så, veldig tynn is der. Så oppdager jeg at jeg har da ei jente, oppdaget jeg siste termin faktisk. Hun har sittet og vært helt stille. Det er jo et lite fag, 3-timers fag, så du får lite tid til hver elev. Så oppdaget jeg at hun kommer fra Somalia, har sett på at mora ble drept. (...) Elever som har store traumer og som vet mye som du ikke selv vet. Og andre liknende eksempler gjør jo at du blir, du har dem i klassen, og å snakke om integrering som tema da e veldig utfordrende.

F: Ja du synes det?

I: Ja jeg synes det. Fordi du får ikke, de elevene som, de sliter med språket, og de strever mye mer, de er ikke mindre villige til å jobbe og følge med enn de andre, men de er jo utsatt dem også for ja, du henger i hvert fall lite gjerne ut dem. Så å få dem til å fortelle om sitt eget liv og sånt, det er vanskelig. (...) Så det jeg savner og etterlyser er å få vite i forkant hvem man har med å gjøre. Det e jo noen på bygget som jobber med det der. Skal følge dem opp, men de har jo veldig lite resurser. Nei så konklusjonen i forhold til å snakke om integrering er at jeg synes det er vanskelig.

Fra utdraget kommer det frem at lærer nr.1 også peker på en rekke andre forhold. Hun opplever lærebøkene som utdaterte, uttrykker frustrasjon over at hun har lite kompetanse på feltet – det hun har lært har hun lært på 'egen maskin'. I tillegg opplever hun liten relasjon til, og kunnskap om, elevgruppen. Fra utdraget ser vi også at hun knytter temaet integrering til 'kriser i andre land', føler et behov for å ikke henge ut elever med innvandringsbakgrunn, og derfor synes det er vanskelig 'å få dem til å fortelle om sitte eget liv'.

Lærer nr.2 uttrykker, i likhet med lærer nr.1 at integrering, om det tas opp, skjer i 'kulturdelen' av samfunnsfaget. "Så kjører vi igjennom den forholdsvis fort i forhold til politikkdelen, og i forhold til arbeidslivdelen for eksempel, tror jeg. Det er ikke sikkert det blir brukt så forferdelig lang tid." Han antar videre at tema tas opp om det er noe spesielt dagsaktuelt som gjør en diskusjon rundt integrering naturlig. I motsetning til Lærer nr.1 syns lærer nr.2 *ikke* det er spesielt vanskelig å ta opp tema. Tvert i mot synes han innvandring og integrering ligger i kjernen i samfunnsfagene ved at det henger så tett ved konseptet 'samfunn':

I: Jeg opplever ikke integrering som spesielt vanskelig å jobbe med i disse fagene, for det er så pass tydelig, altså (...) jeg synes det er veldig greit tema, det angir retning, det illustrer generelt det som er allment innhold i samfunnsfagene. At det dreier seg om mennesker, som er forskjellige, som lever i et samfunn, så hvis elevene skjønner hva et samfunn er, definisjonen av et samfunn, (...) at det er ett eller annet sann "ja vel okay, det er slik det er ja" så på en eller annen måte få dem ..., tenker jeg er viktig. Det hadde jo gått an og kjørt alle disse samfunnsfagene, bortsett fra samfunnsgeografi, med utgangspunkt i spørsmål om innvandring og integrering, (...) så det er forså vidt ganske greit.

I likhet med lærer nr.2 finner heller ikke lærer nr.4 det problematisk. Under spørsmålet om hun opplevde noe som utfordrerne i forhold til å ta opp tema, svarte hun: ”Veldig lite, veldig lite. I alle fall slik som det er med mine elever, så er det, jeg synes ungdom er veldig åpne og har aldri tenkt på at nå gruer jeg meg til det her, eller noe. Aldri, nei, nei, for all del.”. Lærer nr.3 opplever situasjonen annerledes, og uttrykker i intervjuet at hans fokus ofte ligger på en ikke-rasistisk opplæring:

I: Jeg føler behov for det. Og på TIP (teknologi og industriell produksjon) kan det være ganske røft og en del holdninger som er veldig åpent skeptisk og nedlatende ovenfor fremmede og folk som er annerledes da. (...) det er aldri den rene og skjære rasismen. Det er heller en nedvurdering av det som er annerledes, det kan være folk i fra Polen, den kan være alle mulige sags folk, det kan være nordlendinger, det er en del stereotypier som bare svirrer rundt der, og så er det er det det bombastiske ved det. Så det er en sammensatt grøt det der da.

Under spørsmålet om hvilke undervisningsmetoder lærer nr.3 brukte når han underviste utspilte det seg en interessant samtale. Han hadde tidligere nevnt at han ikke eksplisitt tok opp integrering, og som en følge av dette kunne han ikke si noe om hvilke undervisningsmetoder han bruker. I stedet kom det frem en refleksjon om hvorfor han kanskje *ikke* tok det opp:

F: Du jeg har et lite punkt her om undervisningsmetode, jeg. Er det noen undervisningsmetoder du tenker er egnet når du skal snakke om integrering? Hva foretrekker du å gjøre?

I: Nei jeg vet ikke helt jeg. Jeg har ikke så god erfaring med det egentlig, hvis du skal trekke det frem som et eget tema. Og som sagt har jeg litt dårlig erfaring med å slippe løst den her rasisme-tematikken og overlate det til elevene også. Og, samtidig, er jeg jo selvsagt livredd for de populistiske strømningene som er i verden nå. Dersom man skal så og si legge lokk på all ærlighet. Hvis det ligger til rette for det (Underforstått: har vil snakke om sensitive tema om det ligger til rette for det). Det gjør det jo ikke da hvis man har sårbare mennesker der. Ovenfor norske elever så kan man rett og slett peke på ting som, og så si at det her blir for dumt, det er noe med holdningsundervisningen. Men når det gjelder undervisningsmetoder, "hva skal jeg gjøre", hvis jeg skal se for meg det. Vanskelig for å se for meg det, har jeg. Uten å stakkarslig-gjøre det, ikke sant. For det er det som er frykten her da. Skal man løfte fram noen, det ville vært helt kresj. (...)

Her uttrykker læreren at han har dårlige erfaringer med å 'slippe løs den her rasisme-tematikken', og at han unngår å ta tematikken opp om det er 'sårbare mennesker i klasserommet'. Dette tolker jeg som mennesker som kan føle seg støtt eller utsatt for rasisme, altså elever med innvandringsbakgrunn, en annen hudfarge enn majoriteten eller andre faktorer som kan være at vedkommende er utsatt for rasisme. Han ønsker altså ikke å slippe tematikken løs og overlate den til elevene, men heller drive en slags holdningsundervisning om det er forholdene ligger til rette for det: når det bare er 'norske elever' i klasserommet. Samtidig ønsker ikke lærer nr.3 å legge lokk på ærligheten, da han frykter høyrepopulistiske

strømninger, men at han finner tema, i likhet med lærer nr.1, utfordrende å adressere i et flerkulturelt klasserom. Samtalen forløper videre slik:

F: Ja så du synes det er litt vanskelig?

I: Ja litt vanskelig er det. Tror ikke jeg kan peke på noen klar undervisningsunderservisningsmetode nei. Jeg ønsker jo ikke at elevene skal tilpasse seg det de så åpenbart føler er lærerens mening heller. Og det er det veldig mye av i skolen altså. Da kan man like gjerne si hva mener Norge og hva mener norsk lærerstand om det her. Da er det bedre at de går hjem å skjemmes enn at de, for å være fremmedfiendtlig, enn at de har sagt alt sitt oppgulp i klasserommet.

Her uttrykker lærer nr.3 igjen at han synes balansegangen mellom en holdningsundervisning og åpenhet for forskjellige meninger i klasserommet er vanskelig. Denne 'holdningsundervisningen' ser ut til å være forstått som oppdragelse til bestemte anti-rasistiske holdninger. En annen plass i intervjuet uttrykker han dette slik: "Kanskje er det at jeg unnviker en del av det der holdningsstoffet fordi jeg vet ikke helt det der med å, det jeg tror jeg gjør er å forsvare det som jeg oppfatter som oppdraget til skolen da." Han frykter dette 'oppgulpet', og slik jeg tolker han regulerer han derfor undervisningen slik at upassende meninger ikke får anledning til å komme frem. Dette innebærer i så fall en undervisning som er normativt regulert, og at tema som skyggesider, utfordringer og konflikter i forhold til innvandring og integrering i liten grad blir tematisert. Som en kontrast til dette uttrykte lærer nr.4 følgende: "Elevene er utrolig, altså de er jo de mest positive, de er jo ikke negat... , det er jo ikke ungdommen som er negativ i utgangspunktet (...). Ungdom er ikke så, de er så lite fordomsfull som det går an å bli.". Lærer nr.4 opplevde det da heller ikke overraskende som lite problematisk å belyse verken flerkulturelle tema eller integrering eksplisitt. Ut fra lærernes uttalelser tyder det på at elevsammensetningen og elevenes holdninger betinger både i hvilken grad tema belyses og på hvilken måte det belyses.

I videre samtale med lærer nr.3 kommer det frem at selv om integrering ikke eksplisitt blir belyst med "ei uke med "nå skal vi se på integrering"", forteller lærer nr.3 at tema 'dukker opp' slik også lærer nr.1 og 2 uttrykte seg. Lærer nr.3 forteller at integrering blir snakket om når begrepene assimilering, kulturell relativisme og etnosentrisme skal forklares. Integrering blir nærmest 'en koselig slektning', slik han uttrykte det, når han snakker om assimileringspolitikken ovenfor samene. Det kan virke som integrering er et nærmest gitt begrep, som lærer nr.3 ikke anser som nødvendig å forklare, men er antatt at elevene forstår – i motsetning til assimilering, kulturell relativisme og etnosentrisme.

Videre poengterer lærer nr.3 at holdningsundervisning og andre tiltak fremmer integrering i praksis og kan lære elevene om integrering implisitt. Her forteller han om at elevene med jevne mellomrom endrer sitteplasser, slik at en "får sirkulert alle sammen, og alle sammen har venner. Uten at det er blitt et tema i undervisninga så er det integrering som foregår i praksis, på det sosiale planet kan man jo si." Han kommenter også hvordan han synes det er viktig at læreren er bevisst på hva han gjør slik elever ikke føler seg fremmedgjort: "(...) Så man merker at det ikke er spesialopplegg for den ene eller den andre, ikke sant. Og jeg føler at de liker å være en del av det de andre gjør da. Jeg tror nok det er en riktig tolkning det. Og at de føler jeg er vennlig ovenfor alle og at jeg har de riktige holdningene, at jeg er villig til å ta en kamp for dem."

Lærer nr.4 underviser på studiespesialiserende, og har programfag innenfor samfunnsfag i tillegg til å tidligere ha undervist i samfunnsfag vg1/vg2. Hun svarer på spørsmålet rundt innhold med å sammenligne disse:

I: I samfunnskunnskap er det et stort mål. Men det som er at det tas opp under velferdsstaten, tas opp under oppvekstkapitlet, det handler jo om å være barn og unge med ulike kultur, det er jo kulturkapittel, det er nok ganske mange plasser det kan tas opp. (...) Og i samfunnsfag så har de internasjonal del og så har de kulturdel. Og der også, det er så mange muligheter å ta opp i det faget. Og i og med at vi bor slik vi bor, og har den skolen vi har, med så mange som har et, som er fremmedspråklige, eller som snakker et annet morsmål, så har vi slike sjanser til å virkelig gjøre noe med det. Det har vi.

Utdraget viser at lærer nr.4 sier at integrering blir eksplisitt tematisert i programfaget samfunnskunnskap, men at også tas opp i forbindelse med overordnede tema som velferdsstaten, oppvekst, kultur og internasjonale forhold i samfunnsfag vg1/vg2. Hun uttrykker altså at tema er svært bredt, og kan tas opp i flere forskjellige sammenhenger. Hun snakker også om møter og om å benytte seg av *ressursene* i nærområdet, og snakker her om asylmottak og innføringsklasser. Lærer nr.4 illustrerer med det en retorikk om innvandring som noe positivt for både elevene og nærområdet. Dette reflekterer hun rundt videre under neste spørsmål:

F: Er det noen spesielle perspektiver du tar opp i forbindelse med integrering?

I: (...) Den menneskelige siden er utrolig viktig altså. Jeg tror ikke jeg kan gå gjennom det faget, jeg er så heldig at jeg slipper å gå gjennom dette faget, det er rett og si, uten å ha noen form for praktisk erfaring. At de får et møte med, eller flere møter med, noen som har levd et annet liv en annen plass, det synes jeg kanskje er litt viktig. Ja. Og der mener jeg vi er heldig. Det er ikke alle videregående skoler som kanskje har så mange, som går på deres skoler som de kan snakke med, som har innføringsklasser, det er det jo ikke. Men jeg tenker "Gud, hvor heldig mine elever er som faktisk ser det her til vanlig". Og for dem så er det ikke noe, det er litt viktig å si, det er ikke noen stor sak. De går i klassene til de andre og de er en del av disse klassene, de er jo det.

Hun uttrykker at det at skolen har innføringsklasser byr på muligheter til samarbeid og gjensidig læring, i tillegg til at hun tydelig uttrykker at hun synes det er viktig at elevene får omgås i et mangfold, og lærer at det ikke er en 'stor sak'.

Lærer nr.5 er den eneste av lærerne som forteller at hun tar opp integrering som et eget tema og har et konkret fokus på det. Lærer nr.5 er også den eneste av lærerne som forteller at hun eksplisitt forklarer begrepet som en del av undervisningen. Dette begrunnes blant annet i at hun har en del elever som har utfordringer med språket. Å forstå begreper blir derfor en forutsetning for å kunne forstå og snakke om tema. Integrering som tema blir tatt opp i konteksten kultur og politikk: "(...) når jeg underviser i integrering så er det integrering i Norge, integrering som å delta i samfunnet, norsk integreringspolitikk, altså i samfunnsfaget så er det uttalt som kulturer som skal integreres i det norske samfunnet.". Dette knyttes til elevenes evne til refleksjon:

F: Er det noen spesielle perspektiver du synes er viktig å få med når du har om integrering?

I: Ja, em jeg prøver jo å lære dem (...) å reflektere. (...) Og det var det jeg tok frem på den siste prøven, da spurte jeg "På hvilken måte synes du norsk integrering har vært ... A) ... vellykket? B) ... feilslått?" Så skulle de svare på begge. (...) i undervisninga så vil jeg elevene skal tenke selv. Ja. Og de må. Og de må de ha kunnskap.

Her kommer det frem at elevene blir konkret testet i evnen til å reflektere rundt norsk integreringspolitikk. Ut fra intervjuene ser det altså ut til at lærer nr.5 er den som legger størst vekt på integrering som konkret tema i samfunnsfagundervisningen. I tillegg forteller lærer nr.5 at integrering blir tematisert indirekte når yrkesfagklassene skal ut i praksis og arbeidsliv.

I: Det blir tatt opp fra tid til tid. (...) På byggfag så snakker vi en del om det. "Nå når dere skal ut på arbeidsplassene, så er det faktisk ikke bare norsktalende. Hvordan møter dere dem?". (...) Og så snakket jeg med elevene om "Ja, hvordan arbeidsplass skal dere ut på og hva er det dere kommer til å møte der". Så jo, det kommer inn, litt inn i tankearbeidet underveis når vi snakker om at de skal ut på arbeidsplasser.

Dette perspektivet på integrering poengterte også lærer nr.3 som hadde samfunnsfag vg1/vg2 for elever på yrkesfaglinjen teknikk og industriell produksjon:

I: (...) så blir ikke integrering brukt som et ord, men vi snakker om nye landsmenn i landet og hva som er lurt å gjøre for å ha et godt arbeidsliv for alle, også dem da.

F: Ja så tema blir på en måte tatt opp selv om begrepet ikke brukes direkte?

I: Ja jeg tror vi kan si det. I alle fall om vi strekker begrepet litt. Vi er jo ikke interessert i den polske og litauiske kulturen når vi snakker om norsk arbeidsliv, men vi snakker om anstendighet og utnyttning, skyggesidene av det her, og at det er noen som er interessert i å utnytte disse folkene da. Så kan kanskje forebygge en del.

Disse to yrkesfaglærerne uttrykker altså en mer praksisnær tilnærming til tematikken integrering, hvor integrering blir snakket om i konteksten rundt arbeidsetikk, flerkultur på arbeidsplasser, godt arbeidsliv for alle, anstendighet og folkeskikk. Også andre lærere hadde fokus på møter, men i en annen kontekst enn jobbsammenheng. Særlig lærer nr.4 understreket møter som en del av innholdet i undervisning rundt integrering.

Oppsummert ser det ut som integrering i størst grad 'dukker opp' under 'kulturdelen'. Lærer nr.1 forteller at det i tillegg til 'kulturdelen' også har blitt snakket om integrering i forbindelse med 'kriser i andre land', religion og arbeidsliv. Lærer nr.2 snakker i tillegg til 'kulturdelen' om at det kan dukke opp under temaene politikk, arbeidsliv og ellers om det er aktuelt i media. Lærer nr.3 har fokus på integrering som et hjelpebegrep til å forklare andre begrep som assimilering, etnosentrisme og kulturrelativisme, i tillegg til at integrering indirekte blir snakket om i kontekst arbeid. Lærer nr.4 nevner i tillegg til 'kulturdelen' 'internasjonal del', og under temaene oppvekst og velferdsstat. Lærer nr. 5 har det som et eksplisitt tema og undersøker det i kontekst kultur, politikk og arbeidsliv. Det er altså varierende i hvilken kontekst og på hvilken måte integrering blir belyst blant lærerne.

7.1.3. Undervisningsmetoder

Innenfor forskningsspørsmålet "I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?" er det også relevant å se på hvilke undervisningsmetoder og strategier lærerne synes er passende. Lærer nr.1 forteller at i tillegg til å bruke læreboka, synes hun film og dokumentarer er en god måte for å få elevene til å 'klare å leve seg inn i den andre sida':

I: Det å så klare og leve seg inn i den andre sida, det og så få den empatiske, at du klarer og se at 'det kunne ha vært meg', da er jo film en god ..., hvis du finner en god film, og det er jo et par, hotell Rwanda, og det dukker jo opp, jeg har tenkt å bruke han Leo Ajkic, han er jo veldig god. Vi holder ikke på med tema nå, men de episodene kommer vi til å se, for han er veldig flink til å, jeg synes nesten det er imponerende at han klarer og si hver gang at det er lov å mene begge ting. (...) Og den tenker jeg kanskje griper dem litt. Han er liksom ikke en av de vanlige damene eller mennene på URIX - han er ikke så belærende. Så det er ganske viktig. I forhold til integrering og alle slike spørsmål - å trene dem på å gå ut av seg selv og se saken fra en annen side.

Under et spørsmål om lærer nr.2 opplevde noe som utfordrende når han underviste i integrering svarte han at det var utfordrende å unngå å moralisere. Det samme tankegangen kan se igjen i lærer nr. 1s refleksjoner rundt programleder Leo Ajkic måte å framstå på og håndtere ulike meninger. Også lærer nr.3s hadde fokuset på dette: " Jeg ønsker jo ikke at elevene skal tilpasse seg det de så åpenbart føler er lærerens mening heller. Og det er det

veldig mye av i skolen altså.”. Utdraget viser også at audiovisuelle medier som dokumentarer og film blir ansett av lærer nr.1 som en egnet undervisningsmetode for å trene elevene på å se situasjoner fra ulike sider.

Lærer nr.2 var på sin side spesielt opptatt av at elevene hans skulle være aktive og utvikle en egen kritisk sans. Dette synet ble reflektert i hvilke undervisningsmetoder han anså som egnede til tema:

I: (...) jeg tror det er lurt at elevene blir satt i dilemmasituasjoner og at de må argumentere. (...) Kjemp viktig med elevaktivitet. Så alle mulige undervisningsmetoder i klasserommet som gjør elevene aktive på en eller annen måte. Som å lese, diskutere, forholde seg til noen fakta, forsøke å finne ut av, alt sånt.

Også andre plasser i intervjuet reflekterer han rundt undervisningsmetode. Blant annet nevner han at det å jobbe med individuelle skjebner er en god måte å se individer og ikke grupper. Dette kunne oppnås ved å arrangere møter på tvers av grupper: ”(...) Å lage situasjoner der en på en eller annen måte får, hm nei jeg tenker at det aller beste med undervisning rundt integrering det er å lage situasjon og møter der elevene får møtt folk fra, som er flykninger, innvandrere, asylsøkere eller ett eller annet som er, ja. Lage situasjoner som gjør at folk blir litt kjent, tror jeg.”. Dette perspektivet finner en igjen hos lærer nr.4:

I: (...) Ja det har vi ganske mye av. (...) Det er nok viktig. Fysiske treff. Og det, få med deg at vi er heldige med at vi faktisk har sjansen. For man må jo leve sammen med dem for å få sjansen til det. Og den sjansen har vi. Og den må vi bare 'grabb' altså, så godt vi kan. Ellers så tenker jeg (...) diskusjon er nok det som er, elevene liker det, de er veldig glad i sånt, i å, å drøfte er jo fremdeles, drøfting er jo, du står jo ikke om du ikke kan drøfte. Det er jo det med å kunne se alle sidene. Og kan jeg få de til det ... ja da har jeg kanskje fått tatt bort noen, kanskje har fått tatt bort noen usannheter eller mangelfulle opplysninger.

I tillegg til fysiske møter, bruker hun altså mye diskusjon og drøfting for å tematisere tema, og argumenterer med at dette både er viktig for å kunne bestå faget, i tillegg til at drøfting gjør at elevene ser saksforhold fra flere sider – og med det ta bort noen usannheter og mangelfulle opplysninger.

Som skrevet over er lærer nr.5 den eneste som uttrykker at hun tar opp begrepet integrering eksplisitt i undervisningen. Dette ble forklart med at hun hadde elever med vansker for å forstå begreper – så en forklaring av begreper var nødvendig for å kunne henge med i timene. Måten hun valgte å forklare integrering var med illustrasjon:

I: Når jeg skal forklare det til elevene så tegner jeg opp to slike bobler (illustrerer med hendene): hva må den som skal integreres tenke på, og hva skal de som tar i mot den som skal integreres tenke på.

F: Ja, det var jo egentlig en fin måte å illustrere det på kanskje, at de får det visuelt.

I: Ja, jeg har jo da elever fra mange, em ..., fra mange nasjoner og, (...) og forskjellige bakgrunner, og de lærer jo på forskjellig ..., selv om det er små klasser så, det holder ikke å bare si noe, men jeg bruker veldig mye illustrasjoner.

F: Ja, det kan jo være lurt uansett hvilket nivå.

I: Ja, når du vet det sitter elever der som sliter med å forstå norsk for eksempel, eller har elever som har generelle lærevansker.

I likhet med lærer nr.1 nevner også lærer nr.5 NRKs dokumentarserie ”Flukt” med Leo Ajkic som programleder. Også hun sier hun har brukt serien til å prøve å få elevene til å sette seg inn i de ulike situasjonene, og prøve å forstå hvordan det ville ha føltes. Videre nevner hun også snutter av Migrapolis, NDLA, og humorprogrammet ”Svart humor”. I tillegg til et fokus på programmer for å tematisere integrering, forteller også lærer nr.5 at hun bruker egne erfaringer fra arbeid i en hjelpeorganisasjon, og en del reiser til land som er kritisert for menneskerettighetsbrudd, som skildringer i undervisningen:

I: (...) det er noe som stort sett alle liker og husker, og kan forholde seg til.

F: Ja, det blir konkret, ikke svevende tanker?

I: Ja, og så prøver jeg å, jeg vet at det sitter, er, om det sikker en gutt fra Afghanistan, så bruker jeg ikke han å "hvordan er din integreringshistorie i Norge?" Jeg gjør ikke det. Han kan fortelle hvis han vil. Men jeg tar heller egne historier, framfor å dra elevens frem. Prøver å unngå det. Føler at de blir, ja, utlevert.

Hun begrunner altså valget med å bruke sine egne historier med at et ønske om å ikke utlevere elevene sine da, som hun senere sier ”Ofte er det veldig mye sårt og vanskelig.”

Oppsummert viser gjennomgangen at noen undervisningsmetoder går igjen hos lærerne, men at lærerne vektlegger dem ulikt. Lærer nr.1 hadde særlig fokus på film og dokumentarer, noe også lærer nr.5 hadde. Lærer nr.5 hadde i tillegg fokus på illustrasjoner og personlige fortellinger. Lærer nr.2 snakket om diskusjon og møter om det lot seg gjøre. Lærer nr.4 hadde særlig fokus på møter – da de hadde gode muligheter for det gjennom introduksjonsprogram på skolen og lokale asylmottak. Hun var også i likhet med lærer nr.2 opptatt av at elevene skulle trenes i drøfting. De ulike undervisningsmetodene hang tett sammen med hva da anså som hensikten med å undervise i tema. For eksempel foretrakk lærer nr.1 film og dokumentar for hun ønsket at elevene skulle trenes i empati – lærer nr.2 anså å sette elevene i dilemmasituasjoner hvor de måtte argumenter, for han var opptatt av at de skulle utvikle en kritisk sans. Undervisningsmetoden ble med andre ord i stor grad betinget ut fra hva lærerne synes var viktig å formidle, som vil bli nærmere tatt opp under neste forskningsspørsmål.

7.2. Diskusjon - "I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?"

I delkapitlet 7.1.1 *Læreplanens fokus* kom det frem at lærerne hadde varierte oppfatninger rundt læreplanens fokus på integrering. Flere lærere beskrev samfunnsfaget vg1/vg2 som et allmenndannende fag. Noen brukte dette som begynnelse for hvorfor integrering *ikke* hadde et fokus, andre begrunnet dette med hvorfor integrering *hadde* et fokus. Det kan altså virke som at lærernes subjektive mening om integrering spilte inn på hvordan de forsto 'oppdraget' fra læreplanen. Dette ble også kommentert av lærer nr.2, med at læreplanen ga lærerne frihet til å selv vurdere hvordan de konkrete kompetansemålene skulle forstås og nås. I tillegg uttrykte lærer nr.2 at det ikke var så farlig om integrering i seg selv ble tatt opp så lenge 'tematikken' ble belyst. I kapittel 4. *Politiske føringer* ble læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) undersøkt i forhold til hvordan de ulike delene uttrykte integreringsaspektet. Gjennomgangen viste at det er flere plasser integrering vil være relevant å belyse, men at det ikke er satt opp som et eksplisitt krav. Dermed er det tenkelig at det blir opp til hver enkelt lærer i hvilken grad og på hvilken måte integrering blir belyst. Dette sammenfaller med resultatene i analysen som viste at hvordan lærerne tolket læreplanen var forskjellig, fra en forestilling om at læreplanene ikke hadde noe fokus på integrering, til en forestilling om at integrering var et av de temaene elevene skulle kunne om.

I kapittel 4. ble det også poengtert at integrering kan forstås som å tilegne seg kunnskap og kompetanser for å leve i et flerkulturelt samfunn, og at en derfor kan argumentere for at læreplanen har et fokus på integrering, uten av begrepet i seg selv blir nevnt, gjennom ulike kompetansemål som går på flerkulturelle forhold. Dette kan tolkes som det lærerne snakket om når de sa at 'tematikken' ble belyst. Lærerne snakket i ulik grad om å gi elevene et syn på mennesker, kultur og religion som likeverdige, gi dem evne til å se mulighetene i kulturelt mangfold og gi en oppfostring som motvirker fordommer og diskriminering. Dermed kan en argumentere for at lærerne underviser om, og for, integrering gjennom å gi elevene en flerkulturell kompetanse for å leve sammen i et flerkulturelt samfunn, uten at de oppfattet dette som integrering.

Dette kan ses på i sammenheng med hvordan lærerne skilte mellom integrering og hvem som skulle integreres. Førrige kapittel viste at den som skulle integreres i all hovedsak var innvandrere, selv om lærerne anerkjente at integrering også handlet om at majoriteten av befolkningen skulle være åpne for innvandrerne. Hvis tanken er at den som skal integreres bare er innvandrerens, og ikke samfunnets medlemmer i sin helhet, anses kanskje ikke arbeidet

med å gi 'etniske norske' kunnskap og holdninger som bygger broer som integrering – da en ikke tenker at 'etnisk norske' skal integreres. Dette kan også være med å forklare hvorfor lærer nr.4, men særlig lærer nr.5, som hadde et stort fokus på majoritetens kompetanse og holdninger som en del av integreringen, også mente at læreplanen hadde et fokus på integrering.

I delkapitlet 7.1.2. *Innhold* ble lærernes refleksjoner rundt integrering i undervisningssammenhenger analysert. Her ble blant annet lærer nr.1s refleksjoner rundt læreboken gjengitt. Utdraget illustrerte at hvordan læreboken var bygd opp og hva den tok med av perspektiv var med å påvirke hvor lærer nr.1 snakket om integrering. Lærer nr.3 så i elevenes lærebok da han fikk spørsmål om hvilken rolle han mente integrering hadde i læreplanen. Han leste også opp begrepene 'egosentrisme' og 'kulturrelativisme' fra læreboken, og sa i en senere sammenheng at disse ble diskutert i undervisningen. Også lærer nr.2 snakket om disse begrepene. Denne oppgaven har ikke sett på hvordan, eller i hvilken grad, integrering blir omtalt i læreverker for samfunnsfaget for vg1/vg2, oppgaven har heller ikke undersøkt i hvilken grad lærerne støtter seg på lærebøker utenom det lærerne selv fortalte. Det er likevel verdt å notere seg at hvilken grad integrering er et tema, og under hvilket område, kan betinges av hvilket fokus som ligger i læreverkene.⁸ Kartlegging av Midtbøen et al. (2014), presentert i kapittel 3, viste at læremidlene i videregående skole har gjennomgått hva de kalte en 'modning på det kulturelle feltet' med en mer inkluderende diskurs, selv om de fremdeles fant en deling mellom hvem som er innenfor og utenfor det nasjonale fellesskapet. Lærer nr.1 uttrykte forøvrig at skolens lærebok var 'helt utdatert', og sa hun dermed var på 'tynn is'. Hun opplevde altså ikke læreboken som tilstrekkelig for å belyse tematikken.

Lærer nr.1 etterlyste så kompetanseheving på området, og sa at det hun hadde av kunnskap og kompetanse var lært på 'egen maskin'. Gjennomgangen viste også at hun fant det vanskelig å snakke om integrering i et etnisk mangfoldig klasserom. Lærer nr.3 reflekterte også rundt dette, og uttrykte at han var usikker på hvordan han skulle håndtere tematikken. Lærernes erfaringer sammenfaller med funnene presentert i Østberg-utvalget (NOU 2010:7), hvor 42,2% av lærerne som deltok i undersøkelse av Aamodt (2007) svarte de hadde stort eller

⁸ Lærebøker er antatt og styre mye av undervisningen generelt, til dels avhengig av lærerens faglige kompetanse (Børhaug & Christophersen, 2012).

moderat behov for kompetanseheving på å undervise i et multikulturelt miljø. Lærer nr.2 og 4 fant det derimot ikke problematisk.

Et annet interessant funn som kom frem i analysen var at lærerne som fant undervisning om integrering utfordrende blant annet begrunnet dette i at de hadde elever med innvandringsbakgrunn i klasserommet, og at de ikke ønsket at elevene skulle føle seg støtt. Lærer nr.1 snakket om at hun ikke ønsket å henge dem ut, ”så å få dem til å fortelle om eget liv og sånt, det er vanskelig”. Lærer nr.3 snakker om balansegangen om å omtale tema uten å stakkarsliggjøre, ”for det er det som er frykten her da. Skal man løfte frem noen, det blir helt kresj”. Lærer nr.5 snakket også om at hun ikke ønsket å utlevere elevene sine, men hun hadde valgt å løse situasjonen med å bruke egne erfaringer og historier i stedet for, slik hun ordla seg, fremfor å be om å få høre ’deres integreringshistorie i Norge’.

Her ønsker jeg å peke på to forhold. Det første er at alle disse lærerne reflekterte rundt å få elevene med en innvandringsbakgrunn til å snakke om deres opplevelser fremfor alle andre i klassen. Ingen av de valgte å gjøre dette, da de ikke ønsket å sette elevene i en ubehagelig situasjon, men de tok dette opp som et eksempel på hvorfor det var vanskelig å snakke om integrering i klasserommet. Elevenes erfaringer blir her ikke sett på som en ressurs, men som en potensiell ekkel situasjon for både eleven(e) og læreren, og lærer nr.1 og lærer nr.3. var usikker på hva som er best å gjøre (jf. Østberg-utvalgets funn om behov for kompetanseheving).

Det andre forholdet handler om det lærer nr.3 også sa under denne samtalen; at han snakket om rasisme-tematikken hvis forholdene lå til rette for det, ”Det gjør det jo ikke da hvis man har sårbare mennesker der. Ovenfor norske elever så kan man rett og slett peke på ting som, og si at det her blir for dumt, der noe med den holdningsundervisningen”. Lærer nr.3 uttrykte med andre ord at rasisme-tematikken blir et ikke-tema om det sitter elever i klasserommet som ’ikke er norske’. Å dele mellom ’norske’ og ’ikke norske’ elever er uheldig i seg selv, i tillegg til at det er uheldig at det betinger innholdet i undervisningen. Analysen viser at lærer nr.3 hadde dårlige erfaringer med å slippe løs denne tematikken, og dermed kan det tenkes han resonerer han slik han gjør. Dette sammenfaller med Gitz-Johansens (2006) uttalelser med at lærere kan han kvaler med å ta opp problematikk rundt rasisme, diskriminering, og andre tabubelagte tema, men at dette er svært viktig for å fremme toleranse og respekt. Dette begrunnes i at elevene allerede er oppmerksomme på etnisitet og dens betydning, derfor må

samfunnsfaget være en arena hvor lærer diskuterer dette med elever, i stedet for å legge lokk på det. Å ikke snakke om disse temaene for å beskytte 'utsatte elever' kan en dermed argumentere for gjør vondt verre, ved at elever ikke får en arena hvor disse deres tanker og meninger kan diskuteres (og ved behov modereres), og ved at 'utsatte elever' allerede er svært bevisst sin etnisitet og kan være oppmerksomme på at tema ikke diskuteres på grunn av deres tilstedeværelse. Dette perspektivet sammenfaller også med Banks (2008), hvor han understreker hvordan elevene selv må få reflektere og erfare å snakke om flerkultur på en opplyst og respektfull måte. Lærer må derfor ha takhøyde i undervisningen sin, men ha kompetanse til å styre samtalen i en konstruktiv retning. Lærer nr.3 synes å finne denne balansegangen vanskelig, og uttrykte hvordan han selv trodde han endte opp med en holdningsundervisning, til tross for han ikke ønsket at elevene bare skulle tilpasse seg lærerens meninger.

At denne holdningsundervisningen rundt rasisme, slik han uttrykte det, bare ble gitt til 'norske elever' er også verdt å merke seg, da det kan tyde på en tanke om at bare disse kan være rasistiske. At elever selv er utsatt for rasisme eller annen form for diskriminering er ikke en vaksine mot å selv ha slike holdninger og/eller praksiser mot andre. Dette understrekes av Osler og Starkeys (2005) perspektiv: Å jobbe for at alle i et samfunn skal kunne føle seg inkludert, uavhengig av om en er minoritet eller majoritet, innebærer en forpliktelse fra skolen om at alle skal forstå prinsippene bak demokrati, menneskerettigheter og mekanismene rundt diskriminering. Læreres ønske om å ikke stakkarlig-gjøre denne gruppen med elever blir her interessant, da han selv setter dem i en undertrykt posisjon som offer mot rasisme, uten å anerkjenne at elevene selv kan ha slike holdninger.

I teorikapitlet ble det presentert at Osler og Starkeys (2005) kosmopolitisk medborgerskapsundervisning både bør: 1. innebære opplysning om menneskerettigheter, demokratiske prosesser og verdier, 2. sikre inkludering i skolen og samfunnet forøvrig, 3. innebære refleksjon, holdninger og kunnskap om og rundt kultur- og identitetsprosesser og 4. gi elevene evne til demokratisk deltakelse, lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Denne oppgaven har ikke direkte undersøkt i hvilken grad disse fire punktene blir realisert i norsk skole, men valgt å fokusere på den delen av Osler og Starkeys perspektiv som handler om integrering - hvordan lærernes refleksjoner sammenfaller med å utdanne medborgere for et integrert samfunn hvor alle føler tilhørighet og opplever å være likeverdige borgere.

Teorikapitlet viste at Osler og Lybæk (2014) fant i at det i norsk utdannings retningslinjer og føringer ikke var et sterkt fokus på å få innført en 'citizenship education' som var kosmopolitisk. De fant at selv om dokumentene uttrykker toleranse og solidaritet, er dette ikke nok om en ikke på en god måte åpner for at alle innenfor landets grenser blir ansett som likeverdige borgere. Samtidig er det noen av lærernes refleksjoner som er i tråd med Osler og Starkeys perspektiv. I delkapittel 6.2. *Diskusjon – "Hvordan blir integrering forstått av lærerne?"* kom det blant annet frem at lærerne hadde et fokus på følt tilhørighet, slik Osler og Starkeys medborgerskapsperspektiv har sterkt fokus på. Lærer nr.3 og 5s fokus på praksisnær undervisning om arbeidsetikk og likeverd på arbeidsplassen kan minne om Osler og Starkeys fokus på medborgerskap på det lokale plan. Her uttrykte Osler og Starkey at det ikke holdt med en solidaritet for dem lagt borte, om en ikke kunne føle det for sine medmennesker i nærområdet. Lærer nr.3 og 5s fokus kan være et eksempel på et slikt fokus. Dette gjelder også særlig lærer nr.4s fokus på *ressursene* i nærområdet, og verdien i møter.

I teorikapitlet ble det videre kommentert at Osler og Starkeys medborgerskapsperspektiv også innebar refleksjon, holdninger og kunnskap om og rundt kultur- og identitetsprosesser. Lærer nr.2 var den eneste som eksplisitt var inne på dette. I denne sammenhengen sa han at han ønsket å formidle dette om det var tid og anledning for det. Han uttrykte også at dette i større grad ble tatt opp i programfagene. Utsagnet kan peke på at samfunnsfaget for vg1/vg2 ikke alene har rom til å utvikle den kosmopolitiske medborgeren Osler og Starkey etterlyser. Lærer nr.2 beskrev det som et 'generelt almendannende fag hvor mange viktige tema kjempet om plass'. Han antydte at han gikk forholdsvis overfladisk inn på tema, da de ofte ikke hadde tid til å se hva elevene faktisk hadde av kunnskap. Dette snakket også lærer nr.3 om, da han uttrykte at elevene ofte bare tilpasset seg det som åpenlyst var lærerens mening, uten at dette ble utfordret. Ønsker en at Osler og Starkeys perspektiv på medborgerskap i større grad skal implementeres i samfunnsfaget vg1/vg2, må det kanskje en dybdelæring til som ikke reelt er gjennomførbart med et fag med mye stofftrengsel. Dette er i tråd med Ludviksen-utvalgets (NOU 2015:8) kritikk av den nåværende læreplanen.

Gjennom analysen kom det også frem at det varierte blant lærerne om hvor og hvordan integrering ble tatt opp. De fleste lærerne snakket om at integrering 'dukket opp' mer eller mindre tilfeldig, men oftest i under bolken om kultur. Fire av lærerne listet også opp 'arbeid' som et område hvor integrering kunne bli snakket om. Bare lærer nr.5 snakket om integrering som et eget tema til elevene. Her ble begrepet forklart og elevene undersøkte integrering i

forhold til norsk politikk og arbeidsmarked. Analysen viste at lærer nr.5 begrunnet hvorfor hun hadde fokus på begrepets betydning med at hun hadde elever med et annet morsmål enn norsk i klassen i tillegg til elever med lese- og skrivevansker, og forstå begrepet ble dermed en forutsetning for å kunne diskutere tema. I analysen ble det stilt spørsmål om integrering ble forstått som et gitt begrep elevene kunne, og dermed ikke nødvendig å undersøke eller belyse. Lærernes svar kan tyde på nettopp dette. Lærer nr.3 fortalte blant annet at integrering ble tatt opp i forbindelse med å forklare *andre* begrep som assimilering, segregering, etnosentrisme og kulturrelativisme. Et annet poeng er at selv om flere av lærerne snakket om at integrering 'dukkes opp' under andre tema, var det likevel bare én lærer som fortalte at hun hadde fokus på begrepets innhold som en del av undervisningen. En kan med det anta at når integrering mer eller mindre tilfeldigvis dukker opp, blir det ikke satt av tid til å undersøke begrepets betydning. Dette kan være problematisk når en ser hvor vidt begrepet favner. I begrepsavklaringen ble det blant annet poengtert at integrering som politisk begrep ofte blir brukt om at minoritetsbefolkningen må tilpasse seg majoriteten. Innvandrere blir stilt overfor en assimilasjonsskarv, men at dette ofte ble kalt for integrering (Rugkåsa, 2012). Om integreringsbegrepet ikke blir undersøkt risikerer man at elevene sitter med mangelfulle oppfatning, hvor de ikke er i stand til å vurdere hva slags innhold og handlinger som blir titulert "integrering".

Inn under forskningsspørsmålet "I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?" ble også lærernes refleksjoner rundt undervisningsmetode presentert og analysert. Her kom det frem at det var ulike undervisningsmetoder som ble tatt i bruk i undervisningen. Særlig lærer nr.4, men også lærer nr.2, hadde fokus på å lage situasjon hvor elevene fikk møtt og erfart det etniske mangfoldet i samfunnet. Dette sammenfaller med Banks (2008) teori om at elever bør møte ulike etniske, religiøse, språklige og sosiale grupper, for å fremme gode relasjoner. Banks henviste til fire forutsetninger for at disse møtene faktisk skal fremme gode relasjoner; 1. equal status; 2. common goals; 3. intergroup cooperation; and 4. support og authorities, law and custom. I hvilken grad disse møtene faktisk innfridde Banks krav har ikke dette datamaterialet forutsetning til å svare på, annet enn at lærer nr.4 selv hadde positive erfaringer blant elevene holdninger og selv mente at det fremmet gode relasjoner. I samtalen ble det blant annet fortelt om at elevene mottok en tidskrevende og detaljert origami-figur som gave etter et slikt møte.

Gjennom analyse kom det også frem andre undervisningsmetoder bruk i undervisning rundt integrering. Flere av disse samsvarer med Banks tiltak for å redusere fordommer og forberede elevene til en flerkulturell, kompleks og stadig endrende verden. Lærer nr.1 og nr.5 snakket blant annet om dokumentarer, serier og filmer som gode kilder for å få inn flerkulturelle perspektiver og trene elevene i empati og møte fordommer. Dette samsvarer med ”Inkludere positive og realistiske bilder av mangfoldet i samfunnet i undervisningsmateriale”, ”Eksponere elever for mangfoldet via film, bøker o.l.”, og ”Lære elevene å se variasjon innad i grupper” som både Pihl (2010) og Banks listet opp som tiltak for å redusere fordommer. I tillegg samsvarer det med Midtbøen et. al. (2014) sine funn om at lærerne som deltok i deres kartlegging søkte oppdatert, dagsaktuell informasjon, fordi de opplevde at elevene engasjerte seg mer i temaet på denne måten, og at de klarte skape et mer nyansert bilde enn om det bare hadde forholdt seg til læreboken. Lærer nr.2 snakket om å jobbe med individuelle skjebner i undervisningen. Dette sammenfaller også med Pihl, samt Banks ”Lære elevene å se variasjon innad i grupper”. Møtene lærer nr.2 og 4 snakket om, og lærer nr.3 og 5s forberedelse av elevene til yrkeslivet, kan også være med på å lære elevene dette.

Tre av lærerne snakket i tillegg om diskusjon som undervisningsmetode. Dette var begrunnet i at elevene trengte kunnskap og en kritisk sans. Forskning av Børhaug og Christophersen (2012), presentert i kapittel 3, viste til at tema rundt flerkultur ofte er svært normativt ladd, og forfatterne stilte spørsmål til om mangelen på kritisk refleksjon rundt tema var formålstjenlig. Her snakkes det, i likhet med og Midtbøen, et al. (2014), Gitz-Johansen (2006) og Banks (2008) perspektiv, om at tema må kunne diskuteres i klasserommet for å danne elevene opplyste og reflekterte samfunnsborgere. Dette perspektivet ble tatt opp av lærer nr.4 gjennom hennes refleksjoner rundt at diskusjon er viktig for å få bort noen oppfatninger og usannheter, ved at meninger utprøves og forhandles om.

Oppsummert ser det ut som det både er noen tendenser og noen sprikende forhold blant lærerne når det kommer til hvilke sammenhenger integrering blir tatt opp. Dette ser ut til å ha en sammenheng med lærernes tolkning av læreplanen, hvor lærerne som synes læreplanen har det med også har mest fokus på det, og vis versa. Analysen viste at det i stor grad var i sammenheng med kultur, men også arbeid, at integrering ble tematisert. Bare lærer nr.5 hadde det som eksplisitt tema, hvor begrepsinnholdet ble diskutert. I denne sammenhengen ble det diskutert om integrering blir forstått som et gitt begrep elevene kan, og dermed ikke trengs å undersøkes nærmere. Kapitlet tok også opp hvordan noen av lærerne verget seg for å ta opp

integrering i heterogene klasserom. Dette ble diskutert opp mot teoretiske perspektiv og tidligere forskning av blant annet Banks, Midtbøen, et al., og Osler og Starkey. Banks strategier mot å forebygge fordommer finner jeg igjen i lærernes undervisningsmetoder, blant annet gjennom fokus på å møte mangfoldet i skolehverdagen og eksponere elever for det flerkulturelle mangfoldet gjennom dokumentar og film. Kapitlet har også diskutert Osler og Starkeys medborgerskapsperspektiv og sett på eksempler som kan knyttes til praksisnær medborgerskap på lokalt nivå. Andre perspektiver av Osler og Starkey finner jeg i mindre grad, og diskuterer om dette henger sammen med læreplanens innhold og tidsbegrensinger i et fag med mye stofftrengsel. Samtidig handler mye av Osler og Starkeys perspektiv om hva en ønsker å formidle til elevene. Derfor vil jeg komme tilbake til deres perspektiv i neste kapittel.

8. "Hva er viktig for lærerne å formidle til elevene?"

I dette siste analyse- og diskusjonskapitlet tar jeg for meg oppgavens tredje forskningsspørsmål: "Hva er viktig for lærerne å formidle til elevene?". Jeg gjør som i de to forestående kapitlene; begynner med å prestere funn og analyse, før jeg i neste delkapittel diskuterer disse opp mot relevant teori, tidligere forskning og politiske føringer.

8.1. Presentasjon av funn og analyse - "Hva er viktig for lærerne å formidle til elevene?"

Under delkapittel 7.1.3. *Undervisningsmetode* kom det frem at det synes å være viktig for lærer nr.1 og utvikle elevenes evner til empati og medmenneskelighet. Det er altså en holdningsskapende dimensjon i lærer nr.1s undervisning. I tillegg snakker lærer nr.1 om å gjøre undervisningen mest mulig brødnyttig for elevene. Denne 'brødnyttigheten' ser ut til å både innebære å gi dem holdninger og kunnskap til å fungere i voksenlivet. Å forstå begreper synes å være en del av dette:

I: (...) at du begynner med at vi alle, at segregering og integrering er prosesser som vi alle, ikke nødvendigvis handler om folk fra andre nasjoner da.

F: Så du har kanskje et fokus på at elevene skal skjønne begrepene?

I: Ja, at det handler om å stenge ute eller ... ja.

F: Ja, at dette går ut over flerkulturalitet, men at det også kan handle om funksjonshemmede og alle?

I: Ja, ja, ja.

Utdraget fra samtalen illustrerer hvordan lærer nr.1 reflekterer rundt begreper, og hun understreker at hun ønsker å formidle til elevene at blant annet integrering er et begrep som betegner prosesser vi alle går gjennom. Dette strider litt med hennes tidligere uttalelse om at hun synes det var utfordrende å ta opp integrering i klasserommet når det var elever med innvandringsbakgrunn tilstede. I likhet med lærer nr.1 har også lærer nr.2 et ønske om at elevene skal sitte igjen med en forståelse av at integrering er en naturlig prosess. Lærer nr.2 ser på det som en følge av at mennesker flytter på seg og tilpasser seg hverandre, og avdramatisere det hele "forstå og skjønne at det ikke er eksepsjonelt men at det er en helt rimelig følge at det kommer folk til et samfunn."

I delkapittel 7.1.3. *Undervisningsmetode* kom det frem at lærer nr.2 også var opptatt med å formidle en kritisk sans. Utdraget under illustrerer samtalen hvor han knytter dette til kunnskap:

F: Når du snakker om integrering, er det noen spesielle refleksjoner du vil elevene skal, hva vil du elevene skal få ut av det?

I : Først og fremst kunnskap. For elevene har generelt behov for å skaffe seg mere oversikt over hva som skjer. De er kjappe til å ramle ned på noen holdninger, og man kan jo alltid ønske at de skal ha holdninger, men de må jo først og fremst ha kunnskap om hva som er situasjonen. Så det tror jeg er avgjørende, for det er en økende kunnskapsmangel i blant ungdommen i forhold til verden, i forhold til faktisk situasjoner. Jeg tror de er dårligere på å sortere mellom det som er viktig og det som er//

F: //Interessant?

I: Jaa, det er flere dimensjoner på det der. Å lese tekst og lese nyheter i media, å kunne skille mellom det som er overskrift og tilsynelatende ting, det som er essens. Og så det og så skille mellom det som er underholdning og det man faktisk trenger av kunnskap. (...) Samfunnsoppdraget vårt er jo å forberede dem til et voksent liv og det, jeg synes det er påtakelig hvor mye faktakunnskap de mangler i forhold til rettighetene og ansvaret de har når de passerer 18.

For lærer nr.2 er det først og fremst viktig å formidle kunnskap slik at elevene kan ta opplyste og ansvarlige valg. Utdraget illustrerer hvordan han etterlyser ferdigheter som å finne meningsinnhold i tekst og nyheter. Et annet relevant utdrag er hans refleksjoner rundt perspektiver når det gjelder integrering:

F: Er det noen perspektiver, når det gjelder integrering, du synes er viktig å ha med?

I: Ja hvis det er tid og anledning til det: At verden er en mangfoldig plass. At folk må, det er nå generelt grunnleggende når det gjelder kulturteori, at folk må ikke tenke gruppen alt for mye, folk må tenke individer. Folk må ta å megle i mellom, (..) å se at her er det både snakk om gruppeprosesser og individuelle prosesser. (...) for i det øyeblikket at ungdommen klarer å se at her er det ikke bare grupper eller kategorier av mennesker som står for ett eller annet, men at det hele tiden er individer, så skulle man jo være i stand til å bli reflektert i forhold til seg selv og oss da. (...) Det å se at handlingene til folk og motivene til folk ikke nødvendigvis er det samme som ei gruppes (...).

F: Ja, diversity within liksom. å skjønn at "jeg er ikke gruppa mi"//

I: //Ja! Det er jo neste steg, eller å bruke det som utgangspunkt: å skjønn at han er ikke gruppa og gruppa er ikke han. Så det muligens, det her er jo svære ting. Jeg tenker jo stort sett at de må klare og ... hva er det jeg sier til elevene på sosialkunnskap, de bør være i stand til å behandle flere faktorer som virker inn samtidig. Vi kan jo ikke mate dem heller, tenker jeg.

Det er altså også viktig for lærer nr.2 å formidle til elevene forskjellen mellom individ og gruppe. Samtidig poengterer han at dette gjelder om det er 'tid og anledningen for det'. Tidsrammer betinger altså innholdet i undervisningen. Dette uttrykker han også i en annen sammenheng: "Vi opplever vel på vg1 og vg2 i samfunnsfaget at veldig mange er veldig politisk korrekt når det kommer til det her og godta og forstå, og innrømme og forskjellig. Det er veldig (...) politisk korrekt og sunt og hyggelig når det er det generelle. Og så har vi ofte ikke tid til å gå inn på hvor mye faktisk kunnskap de har.". Lærer nr.2 viker litt fra de andre lærerne ved at han har først vil formidle kunnskap og kompetanse til elevene. Han argumenterer med at elevene først og fremst trenger kunnskap, slik at de, slik jeg tolker han, kan bygge meninger og holdninger fra en opplyst grunn. Tolkning av lærerens samfunnsoppdrag, med å forberede elevene til et voksent liv, blir her tolket litt ulikt. Lærer nr.1 hadde eksempelvis et større fokus på at elevene trengte og trenes i empati.

Lærer nr.3 følte som tidligere nevnt et behov for en anti-rasistisk tilnærming til tema, og ser ut til å være den læreren med mest trykk på holdningsundervisning. Under et konkret spørsmål om hva han anså som hensikten å undervise i temaet svarte han:

I: Ja i det her temaet er det at de skal være snille med andre, og at de ikke skal gå rundt å være sint, for det er ikke noe godt det heller. (...) Så det er det her kardemommegeiene der da. Og det går egentlig på det. Jeg står ikke fram og sier jeg, at Norge har blitt et bedre samfunn av at vi har fått mange pakistanske taxi-sjåfører, det synes jeg er en latterlig påstand. Så jeg er ikke på den biten der. Jeg snakker om at folk er folk. (...) man må kunne synes at det er ok at det flytter inn en somalisk familie i gata selv om sysselsettingsgraden bare er 45 for menn for 20 for kvinner eller noe sånt, ikke sant. Det er ikke det som er greia. Man trenger ikke kvalifisere til noe menneskeverd. Så da føler jeg at den der logikken "å hvor fint det er at vi har fått så mange restauranter som selger så mange typer mat" liksom, jeg ser på den som et relativt overflatisk argument da, som et nytteargument ikke sant. "Men han der da, han har ikke åpnet noe kebab-sjappe han" "ja da må han dra han da", så da må man jo, ikke sant? Så det er mer det her at man må bare gi folk en verdi. Og så det der at man kan med fordel tenke at folk er mer like enn vi tenker da, man har de samme bekymringene. Så jeg legger mer vekt på likhetene enn forskjellene. (...) Jeg ser jo på meg selv som en slags frontsoldat i noen stygge tendenser da, så jeg er motivert ja. Absolutt. Men kanskje integreringa forsvinner litt oppi der her da.

Her kommer det frem en rekke punkter. I undervisningen sier han han ønsker å formidle at menneskeverd ikke er relativ størrelse, og det er derfor ikke noe en skal trenge å kvalifisere seg til. Nytteverdi som argument for innvandring (underforstått asylsøkere og flytninger) er irrelevant. Han uttrykker også at han legger bevisst fokus på likheter mellom mennesker framfor forskjellene, noe som er en logisk konsekvens om han opplever fordomsfulle tendenser blant elevene hans. Han sier selv at integrering som tema 'forsvinner litt oppi det her', og minner om lærer nr.2 sitt utsagn om at det ikke er så farlig om integrering i seg selv blir tatt opp, om det overordnede tema tas opp – som uttrykkes her å utvikle verdier som blant annet likeverd.

Gjennom analyse-kapitlene har det flere steder kommet frem hvordan lærer nr.4 legger vekt på at elevene bør omgås i et etnisk mangfold: "Jeg tror det som er viktig er at vi rett og slett bare snakker med hverandre, og at vi, kanskje vi skal få bort, en fremmed er en venn du ikke kjenner enda, det er ikke noe farlig å snakke med folk som ikke snakker samme språk deg i utgangspunktet, det er ikke noe farlig å snakke med folk som har en annen hudfarge, det er jo ikke noe farlig det, det er jo bare berikende." Sitatet illustrer godt hva hun ønsker å formidle til elevene. Hun har også en klar mening om hvilke refleksjoner hun vil elevene skal gjøre seg:

I: Jeg vil de skal tenke på hva slags verden vi lever i, jeg vil det. Og de er nødt til å følge med på hvordan andre mennesker har det. Og jeg prøver så godt jeg kan å minne dem på det. Jeg aner ikke om jeg lykkes i det hele tatt, men jeg tror ikke at jeg noen gang kommer til å slutte med å minne dem på

det. Det er noe med å skrape i overflaten, og få dem til å tenke, det tror jeg vi alle har godt av. Uansett hvor gammel vi er.

Hun har altså klart budskap om at elevene bør omgås og møte mangfoldet det flerkulturelle samfunnet består av, i tillegg til å bli bevisste og opplyste om forholdene i verden. Under spørsmålet om hva lærer nr.4 ønsker at elevene skal sitte igjen med, svarte hun følgende:

I: Nei, em, jeg tror jo at kunnskap er, den er, det er jo den letteste børa vi kan bære, den veier jo ingen ting, og tynger oss ikke i det hele tatt, det gjør oss jo rikere. Altså kunnskap gjør oss jo rikere. Så hvis jeg kan bare få gitt dem litte grann kunnskap, eller få dem til å være med på litt kunnskap om det her, så tror jeg at det er mye oppnådd. Det høres nok litt idealistisk ut, det gjør nok det, men slik er det jo med akkurat dette temaet. Så tror jeg jo litt på litt idealisme også.

Lærer nr.4 har i likhet med lærer nr.2 fokus på at elevene trenger kunnskap og evne til refleksjon. Hovedtyngden ligger likevel på et ønske om å formidle at etnisk mangfold er en gode.

Lærer nr.5 uttrykte i løpet av intervjuet at hun personlig anser integrering med det overordnede tema om evne til sameksistens i et flerkulturelt samfunn som ”en av de knaggene som er veldig viktig når jeg skal undervise i samfunnsfag. Som jeg bruker litt ekstra støt på.”. Hva hun ønsker å formidle til elevene kommer blant annet frem i dette sitatet: ”Jeg prøver å lære elevene, å vise at verden faktisk er litt lengre enn til nesetippen.” Hun uttrykker i en annen sammenheng om å ”åpne perspektivene til de her elevene”. I likhet med lærer nr.1 snakker lærer nr.5 om å utstyre elevene med ferdigheter og holdninger for å gå inn i voksenlivet. Hun knytter dette sammen med evnen til å reflektere:

I: (...) veldig opptatte av at de skal reflektere, tenke over hva det er de har lært, hvordan kan de, ja, gjøre seg opp sine egne tanker ut fra den kunnskapen de forhåpentligvis har fått.

F: Opplever du elevene som reflekterte, eller?

I: Ja, både øg. Mange har nok, ikke mange, men noen kommer med slike ferdigtygde utpyntede fordommer som de nok har fått fra en plass.

F: Ja du hører at de//

I: //ja, du hører at det er på en måte ferdigprodusert, og at det ikke er rom for refleksjon. Men når du begynner å skrape litt i dem så "Å ja, ja, nei, mhm". Så når jeg da viste det her programmet med han der Leo Ajkic så var det en som avsluttet filmen med å si "I came here to learn, not to feel". Han sa det med ironi da, men han, det lå nok mye bak de ordene. Så, ja.

F: Da har man jo nådd litt fram da, he, he.

I: He, he ja kanskje, håper det.

Hun later også til å ha litt av den samme tankegangen som lærer nr.4, om at alle kan gjøre *litt*. Lærer nr.5 tematiserte dette til elevene ved å spørre dem om de kunne navnet på renholdsarbeideren på bygget: ”jeg prøver å lære elevene og sier det at "den her damen dere går forbi hver da, hun som står og vasker, hun som gjør det rent, vet dere hva hun heter?", nei

det visste de ikke. Så nå vet de det. Bare at de kan kjenne henne igjen på gata å vite at det er henne, altså det er mange måter å åpne litt.”.

Analysen viser at lærerne alle ser ut til å ha et ønske om å formidle både ferdigheter, verdier og holdninger til elevene når de underviser i tema. Samtidig kommer det frem noen forskjeller på hvor fokuset ligger. Lærer nr.1 ønsker å gjøre undervisningen så ’brødnuttig’ som mulig, og hva hun formidler betinges derfor av hva hun personlig mener elevene kommer til å få mest konkret bruk for. Dette later til å særlig være empati og en evne til å se situasjoner fra andre sider, og at integrering er en prosess som vedgår alle. Lærer nr.2 snakker om at han ønsker at elevene utvikler en kritisk sans, og ønsker først og fremst å formidle kunnskap og ferdigheter til å skaffe seg kunnskap selv. Han uttrykker også at han, om tiden strekker til, ønsker å formidle til elevene at de først og fremst må tenke individer og ikke rigide kategorier av mennesker. Lærer nr.3 svarer at han ønsker å formidle til elevene at en ikke skal trenge å kvalifisere seg til menneskeverd. Han ønsker å formidle verdien likeverd, og har en anti-rasistisk tilnærming til tema. Lærer nr.4 har en generell holdning til at elevene bør være mest mulig opplyste og reflekterte, og sier blant annet i løpet av samtalen at ”du bør ikke gå rundt å to at URIX er et spill på mobiltelefonen”, men hovedtyngden lå i å formidle at menneskelig interaksjon og møter er verdifulle, og fremme positive holdninger til flerkultur. Lærer nr.5 legger også vekt på refleksjon, og ønsker å åpne perspektivene til elevene og vises dem at ’verden strekker seg litt lengre enn til nesetippen’. Denne refleksjonen innebærer også konkret kunnskap om integrering, hvor lærer nr.5 er den eneste av lærerne som forteller at refleksjon rundt norsk integrering er en del av vurderingsgrunnlaget til elevene.

8.2. Diskusjon - ”Hva er viktig for lærerne å formidle til elevene?”

Gjennom å se på lærernes refleksjoner analyserte jeg i forrige kapittel hva som er viktig for lærerne å formidle. Lærernes svar dreide seg grov sett om to ting; kunnskap og holdninger, og vektla disse forskjellig. Børhaug og Christophersen (2012) brukte i sin analyse av læremidler en liknende inndeling; problematisering/kritisk tenkning og legitimering. Kritisk tenkning handler om å danne elevene til selvstendige borgere med kunnskap og evner til å stille kritiske spørsmål. På den andre siden har skolen også et samfunnsoppdrag til å skape oppslutning til noen utvalgte verdier og prinsipper, og dermed legitimere noen praksiser for at disse verdiene skal sikres. Børhaug og Christophersen fant at integrering var en slik politisk praksis som lærebøkene legitimerte som den beste måten å møte ’fremmedkulturelle’. I tillegg til at lærebøkene var normativt positivt ladd til flerkultur. Denne diskursen finner jeg igjen i

samtliges lærernes refleksjoner rundt spørsmålene som går på hva som er viktig for dem å formidle, men i varierende grad. Kanskje særlig hos lærer nr.3 var det et sterkt fokus på denne normative 'holdningsundervisningen' slik han kalte det, siden han opplevde at det var et behov for det i hans elevgruppe. Lærernes tanker sammenfaller også med det Midtbøen et al. (2014) fant i sine lærerintervju: at flere av lærerne syntes det var viktig å gi elevene verdier, språk og fortolkningsverktøy for å tenke rundt temaer om etniske og religiøse minoriteter. Midtbøen et al. oppsummerte det som at "Undervisningen om temaene blir et slags dannelsesprosjekt". Som tidligere nevnt stilte Børhaug og Christophersen spørsmål til om et ensidig fokus på legitimering er effektivt uten at det balanseres ut med kritisk diskusjon. Dette sammenfaller med Banks (2008) og Gitz-Johansens (2006) fokus på takhøyde i undervisningen rundt flerkulturelle tema. Samtidig, selv om hovedtrykket hos lærerne ligger på legitimering av kulturelt mangfold, er det likevel ikke et ensidig fokus på det. Noen av lærerne understrekte behovet for kunnskap og refleksjon. Særlig lærer nr.2 hadde en oppfatning om at elevene først og fremst måtte tilegne seg kunnskap, evne til å innhente fakta og drøfte for å så danne seg tanker og holdninger basert på et opplyst valg. Dette minner i større grad om det Børhaug og Christophersen kategoriserer som kritisk tenkning.

Lærernes refleksjoner kan også diskuteres opp mot andre teoretiske perspektiver. Banks begrunnelse for sitt perspektiv rundt *multicultural education* har likhetstrekk med lærernes tanker om hva de ønsker å formidle til elevene. Banks snakker om at *multicultural education* blant annet har som mål å formidle kulturelt mangfold som en gode, og å redusere diskriminering. Dette fokuset finner jeg hos samtlige lærere. Analysen viser også at det er et mål for lærerne å utstyre elevene med evner til å leve i et flerkulturelt samfunn, hvilket Banks også har et fokus på. Som diskutert under forskningsspørsmål nr.2 "I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?" har lærerne en del av Banks perspektiver med i undervisningen gjennom undervisningsmetoder. Samtidig er det viktig å merke seg at Banks undervisningsperspektiver gjelder all undervisning og ikke samfunnsfaget spesielt. Noen av kritikken til læreplanen at nettopp at det flerkulturelle perspektivet ikke godt nok blir ivarettatt og implementert på tvers av fag. Denne oppgaven har ikke undersøkt annet enn lærenes refleksjoner rundt samfunnsfaget vg1/vg2, og kan derfor ikke si noe om forholdene ut over dette. Det er likevel grunn til å anta at flerkulturelle perspektiv ikke blir godt nok ivarettatt på tvers av fagene gjennom Østberg-utvalgets (NOU 2010:7) og Ludviksen-utvalgets (NOU 2015:8) påpekning av dette.

Lærernes refleksjoner rundt hva de mener er viktig å formidle til elevene kan også knyttes opp til Osler og Starkeys teori rundt kosmopolitisk medborgerskap. I delkapittel 7.2.

Diskusjon – ”I hvilke sammenhenger blir integrering tatt opp?” ble det diskutert hvordan Osler og Starkeys (2005) medborgerskap på lokalt nivå kunne knyttes til lærernes praksis rundt forberedelser til arbeidsliv og møter. Under dette forskningsspørsmålet, som går på hva som er viktig for lærerne å formidle til elevene, snakker lærerne om å formidle verdier som er i tråd med Osler og Starkeys kosmopolitiske medborgerskap. Lærer nr.1 ønsket å formidle empati og en evne til å se situasjoner fra andre sider. Dette er i tråd med Osler og Starkeys formål med medborgerskapsundervisning hvor de understreker at elevene må utvikle en evne til å se seg selv i en større kontekst, og forstå at ting kan oppleves ulike fra ulike posisjoner. I tillegg innebærer Osler og Starkeys perspektiv en anerkjennelse av likeverd. Dette sammenfaller i stor grad med lærer nr.3 sitt anti-rasistiske fokus hvor han understrekte at han ønsket å formidle at en ikke trenger å kvalifisere seg til menneskeverd. Samtidig innebærer Osler og Starkeys perspektiv å føle ansvar og solidaritet for medmennesker både lokalt, nasjonal og globalt. I hvilken grad elevene faktisk sitter igjen med en slik ansvarsfølelse kommer ikke frem i intervjuene. På den andre siden kom det frem i kapittel 7 hvordan særlig lærer nr.3 og nr.5 hadde fokus på å formidle ’folkeskikk’ og en holdning om likestilling på arbeidsplassen til elevene sine på yrkesfaglig linje. Dette kan, som nevnt tidligere, være et eksempel på Osler og Starkeys perspektiv på praksisnær medborgerskap i lokal kontekst. Dette perspektivet kan også kobles opp mot særlig lærer nr.4, men også til dels lærer nr.2, fokus på møter. Hvordan lærer nr.4 snakker om å sitte seg ned å spise sammen, snakke sammen, en fremmed er en venn du enda ikke kjenner o.l., sammenfaller i stor grad med Osler og Starkeys perspektiv.

Gjennom analysen kom det også frem at det bare var én av lærerne som eksplisitt uttrykte at hun ønsket å formidle kunnskap om integrering til elevene. Dette kan tyde på at det ikke først og fremst er kunnskap om integrering som oppleves som viktig å formidle for lærerne, snarere holdninger og verdier. Dette kan tolkes som et fokus på integrering implisitt, hvis en forstår å tilegne seg flerkulturell kompetanse som integrering. Her er særlig lærernes fokus på møter og praksisnær undervisning et eksempel på at lærerne formidler evner til integrering, selv om de i mindre grad faktisk belyser begrepet.

9. Avslutning

9.1. Avsluttende diskusjon

I denne avsluttende diskusjonen vil jeg forsøke å trekke sammen diskusjonen rundt de tre ulike forskningsspørsmålene for så å svare på den overordnede problemstillingen: **Hvordan reflekterer fem samfunnsfaglærere rundt integrering og dens rolle i samfunnsfagundervisningen for vg1/vg2?**

Det første forskningsspørsmålet undersøkte hvordan integrering ble forstått av lærerne som deltok i denne studien. Dette forskningsspørsmålet sammenfaller i stor grad med den første delen av problemstilling: ”Hvordan reflekterer samfunnsfaglærere rundt integrering (...)” I kapittel 6. ble deres refleksjoner analysert og diskutert opp mot teori og tidligere forskning. Her kom det frem at lærere hadde noe variert tolkning av begrepet, og reflekterte rundt det ulikt. Samtidig viste gjennomgangen at det var noen perspektiver som gikk igjen. Lærerne anerkjente at både majoritet og minoritet var involvert i integreringsprosessen. Refleksjoner rundt hva majoritetens rolle innebar varierte blant lærerne; noen snakket om at majoriteten måtte være åpne og vedkommende, noen fokuserte på at majoriteten måtte ha kunnskap, noen snakket om at majoriteten måtte flytte seg i posisjon på et vis. Lærernes svar på hva minoritetens rolle i integreringsprosessen var mer sammenfallende; den nyankommende måtte tilpasse seg norsk lovverk, men ellers var kulturelt mangfold stort sett en gode. Lærerne reflekterte også at det var variasjon innad blant lærerne rundt hvor mye forskjellighet som var ønskelig. Lærerne hadde også fokus på følt tilhørighet og fellesskap. Deres refleksjoner nærmet seg med det mest arven etter Durkheims tanke sett om sosial integrasjon, av Døvings (2009) tre integreringsstrategier. Det var likevel ikke helt sammenfallende da de i mindre grad ønsket likhet, men understreket at et kulturelt mangfold var ønskelig.

Forskningsspørsmål nr. 2 handlet om i hvilke sammenhenger integrering blir tatt opp i forbindelse med samfunnsfaget for vg1/vg2. Gjennom analyse og diskusjon kom det frem at det varierte både i hvilken grad og i hvilke sammenhenger lærerne tok opp integrering. Stort sett virket det som at integrering ’dukket opp’ litt tilfeldig under flere tema, i størst grad i forbindelse med kultur, men også i forbindelse med arbeid og andre tema. Fokuset på praksisnær undervisning kunne minne om Osler og Starkeys (2005) medborgerskap på lokalt plan. Kapitlet viste også at lærerne benyttet seg av undervisningsmetoder som sammenfalt med Banks (2008) tiltak for å redusere fordommer. Under dette forskningsspørsmålet ble det også diskutert om integrering blir forstått som et gitt begrep lærerne antar elevene kan. Sett i

sammenheng med at lærerne sa integrering 'dukket opp' under forskjellige tema, og at bare én lærer faktisk sa hun brukte tid på å forklare og problematisere begrepet, kan det tyde på at når integrering dukker opp blir det ikke satt av tid til å undersøke begrepets meningsinnhold.

Analysen viste også at lærernes valg rundt innhold og undervisningsmetode både hang sammen med hvordan de forsto læreplanen, og hva de ønsket å formidle til elevene, som var forskningsspørsmål nr.3. Undervisningen om integrering ble stort sett en form for holdningsundervisning, hvor fokuset i større grad lå på å gi elevene positive holdninger til flerkultur fremfor et eksplisitt fokus på integrering. Fokuset på 'holdningsundervisning' sammenfalt med funn av Børhaug og Christophersen (2012) og Midtbøen et al. (2014). Noen av lærerne hadde også fokus på å tilegne elevene kunnskap og holdninger gjennom diskusjon og drøfting, men hovedtyngden lå likevel på en normativ formidling av verdier. Disse verdiene sammenfalt i noe grad med Banks (2008) og Osler og Starkeys (2005) perspektiver.

Lærerne reflekterte i størst grad rundt integrering som en bi-ting som litt tilfeldig ble tatt opp innenfor ulike tema som kultur, arbeid o.l. En kan derfor tolke det slik at integrering ikke har en særlig *tydelig* rolle i samfunnsfagundervisningen for vg1/vg2. I hvilken grad det tas opp ser ut til å være avhengig av lærerens forståelse og fokus. Samtidig snakket lærerne i stor grad om å kvalifisere elevene til å leve sammen i et flerkulturelt samfunn. Dette kan også tolkes som et fokus på integrering, hvis en forstår integrering som å gi elevene evner til å leve sammen i et flerkulturelt samfunn. Dermed kan en likevel argumentere for at integrering har en rolle i samfunnsfaget for vg1/vg2, selv om begrepet ikke eksplisitt blir brukt.

9.2. Didaktiske konsekvenser

Studien viser at integrering i størst grad belyses indirekte gjennom andre tema. Sett i forhold til læreplanen er dette ikke overraskende da integrering ikke blir oppført som et eget fokusområde eller kompetansemål. Gjennomgangen av læreplanen viste at det er flere områder hvor kunnskap om integrering er relevant for å kunne nå kompetansemålene på en god måte, men at dette likevel blir opp til hver enkelt lærer å bedømme, da vide kompetansemål gir rom for tolkning. En kan argumentere for at kunnskap om integrering er avgjørende for at elevene skal kunne settes i stand til å vurdere hvordan begrepet benyttes og hvilket innhold det legges i det. Kunnskap om integrering er også viktig om en ønsker elever som faktisk forstår integrering som en toveis prosess, hvor elevene ansvarliggjøres og forstår

at integrering faktisk omhandler alle parter i samfunnet, og ikke er noe forbeholdt 'innvandreren'. Min påstand er at om ikke begrepet integrering undersøkes, er det urimelig å anta at elevene forstår at prosessene omhandler dem også, da en rådene diskurs i norsk politikk er at integrering i stor grad er forbeholdt 'de andre' (Rugkåsa, 2012, Gullestad, 2002).

Lærerintervjuene viste at lærerne forsto integrering litt ulikt. Intervjuene viste også at begrepet i liten grad ble undersøkt i undervisningssammenheng. Sett i kombinasjon med at det rår ulike oppfattelser for hva integrering er, og at undervisningen ikke undersøker begrepet, er det mulig å anta at elevens forståelse for hva integrering betyr og innebærer er mangelfull, og påvirkes av andre kilder for informasjon, som media, internett og omgangskrets. En mangelfull forståelse for integrering kan innebære at majoritetsbefolkningen fraskriver seg ansvar i integreringsprosessen, og at det dermed opprettholdes en ujevn maktstruktur, hvor det blir opp til majoriteten å bedømme om en føler seg innenfor det nasjonale fellesskapet eller ikke. Dette er uheldig med tanke på skolens jobb med å motvirke diskriminering og marginalisering, samt dens jobb med å kvalifisere elevene til å leve sammen i et likeverdig flerkulturelt samfunn.

9.4. Forslag til videre forskning

Denne studien har sett på hvordan lærere reflekterer rundt integrering og dens rolle i samfunnsfagundervisningen for vg1/vg2. Da jeg orienterte meg på feltet fant jeg at det manglet forskning på hvordan integrering blir omtalt i samfunnsfagundervisningen. Denne studien har bare undersøkt fem samfunnsfaglæreres refleksjoner, det er dermed fremdeles mye vi ikke vet. Videre forskning kan dermed være å se på hvordan integrering belyses i samfunnsfaget på ulike trinn og hvordan integrering belyses i ulike fag. Et annet interessant fokus kunne være å i større grad se hvordan integrering implementeres i undervisningen gjennom andre faktorer enn bare innhold. Selv om studien kommer inn på at det jobbes for integrering implisitt gjennom blant annet tiltak som rullering av sitteplasser, har denne studien hovedfokus på innholdet i samfunnsfagundervisningen. En undersøkelse med et fokus på hvordan lærerne jobbet med tema generelt i skolehverdagen og på tvers av fag kunne vært et interessant og nyttig bidrag. Et annet forslag til videre forskning vil kunne være å bygge på denne studien, og gjennom observasjon av samfunnsfagundervisningen undersøkt hva som faktisk skjer i undervisningen fremfor hva denne studien har undersøkt – hva lærerne *sier* skjer i undervisningen. I denne studien kom det også frem at noen lærere synes det var utfordrende å ta opp integrering og beslektede tema om det var 'utsatte elever' i elevgruppen.

En studie som undersøkte dette nærmere ville også vært svært interessant. Oppsummert viser oppgaven at det trengs mer forskning på et felt som er svært relevant for hvordan samfunnet fungerer som helhet. Denne studien har i så måte vært et nyttig bidrag til dette.

Referanseliste:

- Bangstad, S. (2011). Multikulturalismen og dens kritikere. I B. P. Bø (Red.), *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser: Artikler om norsk minoritetspolitikk*. Abstrakt forlag.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. (4th ed. utg.). Boston: Pearson.
- Banks, J. A. (2014). *Cultural diversity and education : foundations, curriculum, and teaching*. (6th ed. utg.). Boston: Pearson.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenking i samfunnskunnskap*. ([Fellesutg. bokmål/nynorsk]. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). Skolen ser ikke hele meg! : en narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være annerledes (Vol. 2015:166). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet den 22. mars 2017 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Djuliman, E., & Hjort, L. (2007). *Bygg broer, ikke murer : 97 øvelser i menneskerettigheter, flerkulturell forståelse og konflikthåndtering*. Oslo: Humanist forl.
- Durkheim, É., Østerberg, D., & Roll, H. (1978). *Selvordet : en sosiologisk undersøkelse*. (Vol. 397). Oslo: Gyldendal.
- Døving, C. A. (2009). *Integrering : teori og empiri*. Oslo: Pax.
- Eriksen, T. H., & Neumann, I. B. (2011). *Norsk identitet og Europa Rapport* (Europautredningen (2010) : online), Vol. 2.
- Fosshaugen, K. (2016). Kultur. *Store norske leksikon*. Hentet den 19. mai 2017 fra <https://snl.no/kultur>
- Gitz-Johansen, T. (2006). Kompensatorisk eller interkulturel pædagogik - skal vi reparere børnenes «fejl» eller kvalificere deres forskelle? I C. Horst (Red.), *Interkulturel pædagogik*. (2. udg. utg.). Vejle: Kroghs Forl.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne : kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. (2.oppl. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview Qualitative Research Methods*
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Koselleck, R., Busck, J., Olsen, N., & Nevers, M. (2007). *Begreber, tid og erfaring : en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. (SAF1-03). Hentet den (7. april 2017) fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet den (7. april 2017) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet den (7. april 2017) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Rammeverket for kunnskapsløftet*. Hentet den (7. april 2017) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship : a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. *Bedre skole, nr. 1*.

- Midtbøen, A. H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014). Etniske og religiøse minoriteter i læremidler : lærer- og elevperspektiver.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring* Hentet den (9. april 2017) fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Hentet den (11. april 2017) fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>.
- NOU 2017:2. (2017). *Integrasjon og tillitt*. Hentet den (11. april 2017) fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c072f7f37da747539d2a0b0fef22957f/nou/pdfs/nou201720170002000dddpdfs.pdf>.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet den (7. april 2017) fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61 - KAPITTEL 1>.
- Osler, A., & Lybæk, L. (2014). Educating 'the new Norwegian we': an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. *Oxford Review of Education*, 40(5), 543.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship : democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen : det sakkyndige blikket*. (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. rev. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Said, E. W., & Aabakken, A. (2004). *Orientalismen : vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.
- Seland, I. (2011). *Tilhørighet, rettighet, likhet : nasjonal identitet og integrasjon i velferdsstaten gjennom grunnskolen, 1970-2008*. (no. 291), Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet den
- St. meld. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon - mestring - muligheter*. Hentet den (11. april 2017) fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>.
- St. meld. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet den (9. april 2017) fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec2 - KAP2-4>.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thurén, T., Gjerpe, K., & Gjestland, D. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Winje, G., Breidlid, H., Lybæk, L., & Valen-Sendstad, Å. (2017). *Grunnleggende felles verdier? : menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aarre, T., Christophersen, J., & Børhaug, K. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap : fagstoff og didaktikk*. (3. utg. utg.). Oslo: Samlaget.

Vedlegg 1. Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Mitt navn er Marie Alstad, og jeg jobber med en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan integrering forstås og belyses i samfunnsfagundervisning.

Et overordnet mål er å bidra med økt innsikt i hvordan integrering blir forstått og kommunisert i klasserommet. Til tross for stort fokus på integrering i politikk og media har vi få studier på hvordan begrepet forstås og anvendes. En undersøkelse på dette vil være et bidrag for å utvikle praksis på dette feltet.

I denne sammenheng ønsker jeg å intervju tre lærere med faget samfunnsfag vg1/vg2 for å få innblikk i deres taker og erfaringer rundt undervisning av tema. Spørsmålene vil dreie seg om innhold, intensjoner og metodikk, og tanker rundt tema generelt.

Tidsperioden satt av for intervju er januar og februar måned. Avtale om tid og sted for intervjuet vil gjøres med lærerne som sier seg villig til å delta. Intervjuet vil vare i ca. 30 minutter. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater under intervjuet. Intervjuet vil så bli transkribert og opptaket slettet.

Prosjektet skal etter planen være avsluttet 25. mai 2017. I den ferdige oppgaven vil verken skole eller enkeltpersoner være gjenkjennelig, men opplysninger som fylke, kjønn og utdanning vil tas med. Deltakelse i prosjektet er frivillig og du vil på hvilket som helst tidspunkt ha muligheten til å trekke deg, uten å måtte oppgi videre grunn. Om du trekker deg vil alle innsamlede data om deg vil bli anonymisert og tatt ut av forskningen.

Dersom du er villig til å delta i prosjektet kan du kontakte meg på e-postadressen under.

Studie er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Håper på positivt svar!

Med vennlig hilsen

Marie Alstad

E-post: marieal@stud.ntnu.no

Vedlegg 2. Intervjuguide

Kort informasjon om intervjuet, lydopptak, anonymisering og mulighet til å trekke seg.
Fakta- og introduksjonsspørsmål:

- Alder
- Lærer i hvilket fag
 - o Samfunnsfag vg1/vg2 eller valgfag også
- Utdanning
 - o Tema om flerkulturalitet, integreringsprosesser osv?
- Er det noen føringer lagt på tema fra skolens side?
 - o Utalt mål eller ikke, satsing, fokusområde osv.
- Elevsammensetning

Overgang- og nøkkelspørsmål, generelle betraktninger:

- Hva legger du i begrepet integrering? Hva tenker du integrering er?
- Hva tenker du god integrering er? (Samfunnet generelt, ikke skolesammenheng)
 - o Noe som er spesielt viktig?
- (Når tenker du en person er integrert?)
- Hva tenker du det motsatte av integrering er?
- Hvordan opplever du integrering beskrives gjennom politikk og media?
- Hvordan opplever du fokuset på integrering er fra læreplanen sin side?
 - o Generell del
 - o Formål med faget

Betraktninger og erfaringer i undervisningssammenheng:

- I hvilke sammenhenger snakket dere om integrering i samfunnskunnskap?
 - o Eksempler, hvorfor?
 - o Spesielle refleksjoner du vil elevene skal gjøre?
 - o Noen perspektiver du synes er viktige å få med?
 - o Fokus på begrepet i politisk sammenheng, bruk av begrep som redskap for å legitimere makt?
 - o I forbindelse med spesifikke grupper i samfunnet?
- Hvilken metode og læringsstrategier bruker du når du underviser i tema? Hvorfor?
 - o Ressurser
 - o Lærebok
 - o Gruppearbeid
- Opplever du noe som utfordrende i forhold til undervisning i tema?
- Hva synes du elevene skal sitte igjen med?/ Hva ønsker du å formidle?
 - o Verdier, holdninger, ferdigheter

Avslutning:

- Avsluttende kommentarer, spørsmål, innspill som ikke er blitt tatt?

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD



Knut Vesterdal
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.12.2016

Vår ref: 51220 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51220	<i>Hvordan forstå integrering? Læreres tanker om integrering, og hvordan de under underviser i begrepet og tema</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Knut Vesterdal
Student	Marie Alstad

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

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