

Vidar Bergheim Hoel

Kvalitativ undersøkelse av læreres undervisning om identitet i samfunnsfag

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Lise Kvande

Juni 2021

Vidar Bergheim Hoel

Kvalitativ undersøkelse av læreres undervisning om identitet i samfunnsfag

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Lise Kvande
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven har til hensikt å kartlegge hvordan ulike lærere underviser om identitet i samfunnsfag, og hvilke refleksjoner de har rundt undervisningen som gjennomføres i temaet. Oppgaven bygger på et empirisk materiale, som har blitt samlet inn ved bruk av kvalitative forskningsintervju. Empirigrunnlaget tar utgangspunkt i fem lærere ved fire forskjellige ungdomsskoler i Møre og Romsdal. Problemstillingen min handlet i stor grad om å finne ut hvordan undervisningen om identitet foregår i samfunnsfaget, i utgangspunktet fra et lærerperspektiv. Forskningsspørsmålene som ble benyttet for å belyse dette var som følger; 1) Hvordan underviser lærerne om identitet, og hvilke refleksjoner gjør de rundt egne valg i undervisningen, 2) i hvilken grad og hvordan kommer identitet til uttrykk i undervisningen i samfunnskunnskap, historie og geografi, og 3) I hvilken grad identitet tas opp eksplisitt eller implisitt i undervisningen. Analysen av det empiriske datamaterialet viste at lærerne hadde en mer enn tilstrekkelig god forståelse av identitet, noe de også belyste i ulike didaktiske eksempler. Analysen av mitt empiriske datamateriale viste at lærerne hadde mange ulike tilnærminger til undervisning om identitet i samfunnsfaget, men at svært mange benyttet seg av undervisningsaktiviteter som skulle få elevene til å reflektere rundt egen identitet. I en rekke av temaene der lærerne koblet identitet opp mot historie, så man indikasjoner på at historiske innfallsvinkler kunne egne seg godt til å belyse forhold rundt egen- og andres identitet. Mange gjennomførte også aktiviteter både i og utenfor samfunnsfaget, som bidro til å styrke klassemiljøet. Undervisningen om identitet foregikk i stor grad implisitt, og ble svært vektlagt i historiedelen av samfunnsfaget. Alle lærerne var samstemte om at identitet som eget undervisningstema nesten utelukkende ble gjort i samfunnskunnskap.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to map how different teachers teach about identity in social studies, and how they reflect upon the choices they have done whilst teaching about identity. The empirical data is based on interviews with five teachers, who teaches social sciences at for different middle schools in Møre og Romsdal. My purpose with this study was to learn more about how teaching about identity takes place in the social sciences, basicially from a teacher point of view.

The research questions used to shed light on this were as follows; 1) How do teachers teach about identity, and what reflections do they make regarding the choices they've made, 2) To what extent and how is identity expressed in the teaching of social studies, history and geography, and 3) To what extent is identity as a concept being addressed explicitly or implicit during teaching. The analysis of the empirical data showed that the teachers had a more than sufficiently good understanding of identity, which they also illustrated in various didactic examples. The analysis of my empirical data showed that the teachers had many different approaches to teaching about identity in the social sciences. However, many of the teachers used teaching activities to make the students reflect upon their own identities. In a great number of the themes where the teachers connected identity to history, there were indications that historical approaches could be well suited to emphasize conditions around one's own and others' identities. Many also carried out activities both in and outside the social sciences, which helped to strengthen the classroom environment. A good classroom environment has proven to be a supporting factor in the individual's identity development. The teaching of identity was mostly done implicitly, and the implicit teaching was mostly carried out in history. However, all the teachers agreed upon the fact that teaching about identity as an own subject (explicitly), almost without exceptions took place in the social studies.

Forord

Jeg ønsker å rette en takk til alle som har hjulpet meg til å få dette prosjektet i havn. Takk til gjengen på lesesalen som har motivert meg, og hatt troen på meg når jeg selv har vært i tvil. Dere har vært til stor hjelp, og har kommet med nyttige tips underveis i prosessen. Ønsker også å takke veileder Lise Kvande, som har hjulpet meg å spisse oppgaven med konstruktive innspill. Ellers ønsker jeg også å takke lærerne som har gitt meg innsyn i deres hverdag og erfaringer. Takk for at dere viste meg tilliten og tok dere tid til å stille opp på intervju i en hektisk skolehverdag. Det hadde ikke blitt noen oppgave uten dere!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Abstract	VII
Forord	IX
1. Innledning	1
1.1. Oppgavens tematikk	1
1.2. Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.3. Identitet i LK20	2
2.0. Teorikapittel	5
2.1 Definisjoner på identitet	5
2.2. Koblinger mellom identitet og historie	6
2.3. Identitet i de ulike fagområdene i samfunnsfaget	8
2.3.1. I geografididaktikken	9
2.3.2 Identitet i samfunnskunnskap	10
2.3.3. Identitet i historiedidaktikk	11
3. Tidligere forskning	13
4. Metode	17
4.1 Kvalitativ metode	17
4.2 Grunnprinsipper for forskning	17
4.3 Dybdeintervju	18
4.4 Etske betraktninger ved kvalitativ forskning og intervju	18
4.5. Beskrivelse av datainnsamlingsprosessen	19
Informert samtykke	21
Utforming av intervjuguide	21
4.6. Analyse av intervju	22
4.7 Fenomenologisk perspektiv	22
4.8. Transkribering og strukturering av data	22
4.9. Reliabilitet i kvalitativ forskning	25
5. Analyse	27
5.1 Presentasjon av informanter	27
5.2 Hovedtematikker i analysen	28
5.3. Læreres forståelse av begrepet identitet	28
5.4. Læreres tilnærming til undervisning om identitet	30
5.4.1. Bevisstgjøre elever på egen identitet og identitetsutvikling	31
5.4.2. Reflektere over likheter og ulikheter i identiteter	34

5.4.3. Hvordan hjelpe elever til å håndtere press	36
5.4.4. Hvordan identitet kommer frem i samfunnsfagundervisningen ..	37
5.4.5. utfordringer ved å undervise om identitet	39
6. Drøfting	41
6.1. Hovedfunn i analysen	41
6.2. Lærernes forståelse av identitet	42
6.3. Læreres undervisning og begrunnede refleksjoner knyttet til identitet	43
6.3.1. Reflekterende undervisning	43
6.3.2. Betydningen av et godt klassemiljø	44
6.3.3. Historiens identitetsskapende funksjon	45
6.3.4. Utvikle forståelse av eget aktørskap	46
6.3.5. Bevisstgjøring rundt egen identitet ved å lære om andre	47
6.3.6. utfordringer knyttet til undervisning om identitet	47
6.4. Hvordan identitet vektlegges i ulike deler av faget	48
6.5. Evaluering av oppgaven	50
6.5.1. Reliabilitet og validitet	50
7. Avslutning	53
7.1 Sammenfattende konklusjon	53
6.2.Didaktiske implikasjoner	55
6.4. Veien videre	55
Bibliografi	57
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	LIX
Intervjuguide: Identitetsundervisning i samfunnsfag.....	LIX
Vedlegg: Informasjonsskriv	LXI
Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke i hvilken grad lærere på ungdomstrinnet underviser i samfunnsfaget for å bevisstgjøre elevene på egen identitet og identitetsutvikling. dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.....	
Formål	LXI
Hva innebærer det for deg å delta?.....	LXII

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD



Meldeskjema 558253

Sist oppdatert

29.10.2020

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk: Læreres undervisning om identitet og identitetsutvikling

Prosjektbeskrivelse

I dette masterprosjektet skal jeg undersøke i hvilken grad lærere på ungdomstrinnet underviser i samfunnsfaget for å bevisstgjøre elevene på egen identitet og identitetsutvikling. Problemstillingen min er som følger: I hvilken grad underviser lærere på ungdomstrinnet i samfunnsfaget for å bevisstgjøre elevene på egen identitetsutvikling og identitet? Dette prosjektet skal danne basis for min masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, samfunnsfag, også kalt samfunnsfagdidaktikk.

Jeg skal gjennomføre kvalitative forskningsintervju av 6 lærere som underviser i samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Utvalget er fra ulike steder i Møre og Romsdal.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Eneste personopplysningene som blir samlet inn er en underskrift på informasjonsskrivet.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

1. Innledning

1.1. Oppgavens tematikk

I denne oppgaven skal jeg undersøke nærmere hvordan det undervises om identitet i samfunnsfaget på ungdomsskolen. Dette vil jeg gjøre ved å benytte meg av et lærerperspektiv i egen studie. Jeg vil altså kartlegge hvordan samfunnsfaglærere på ungdomsskolen reflekterer rundt egen undervisning om identitet i samfunnsfaget. Undersøkelsen vil hovedsakelig omhandle læreres undervisning, begrunnelser og refleksjoner knyttet til egen undervisning, men også hvilke tema de kobler opp mot identitet. Jeg vil også undersøke hvorvidt identitet er et tema som hovedsakelig oppfattes til å komme frem eksplisitt ved at det undervises eller implisitt ved at det knyttes til andre samfunnsfaglige tema. Det er viktig for meg å understreke at denne studien ikke nødvendigvis skal komme med konklusjoner rundt hvordan undervisningen faktisk er. Oppfatningen fra utdanningsforskning generelt gir indikasjoner på at det ofte kan være variasjoner mellom det man selv oppgir som egen undervisningspraksis, og hvordan undervisningspraksisen oppfattes utenfra. Jeg kan derimot komme med gode indikasjoner på hvordan undervisningen gjennomføres, og ikke minst begrunnelsene som ligger bak.

Formålet mitt er å kartlegge hvordan lærere underviser om identitet i samfunnsfaget, og dermed bidra til å bevisstgjøre både meg selv og andre lærere på hva som kan være viktig å vektlegge i en slik undervisning. Temaet er for vidt og datagrunnlaget er for lite til at jeg kan komme med konklusjoner som kan generaliseres opp mot lærere som gruppe, men resultatene mine kan forhåpentligvis bidra til å kartlegge et felt som virker å være lite utforsket i Norge fra før. Bakgrunn for valg av tema stammer fra en egen interesse knyttet til hvordan undervisning om identitet foregår. I løpet av egen studietid har jeg hatt emner som tar for seg identitet på ulike måter. Identitet et begrep som for mange virker omfattende og diffust, og jeg synes derfor det er interessant å se hvordan lærere løser dette i undervisningen de gjennomfører. Jeg har altså hatt en egen interesse av å undersøke hvordan jeg selv kan få til en god undervisning for å støtte elevens identitetsutvikling. På bakgrunn av det jeg har lært om identitet fra tidligere, vet jeg at ungdomstida har mye å si for egen identitetsutvikling. Jeg har også et inntrykk av at mange omtaler ungdomstida for å være en identitetskrise, og at det i denne tiden blir ekstra viktig å finne ut av hvem de er, og hva de står for. Forhåpentligvis kan denne oppgaven gjøre meg bedre rustet til å gjennomføre en undervisning der jeg kan oppmuntre elever til å bli bedre kjent med allerede eksisterende sider av seg selv, utforske nye sider, og respektere andre mennesker som er ulike dem selv. Identitet vektlegges også i LK20, som forteller meg at undervisning om identitet vil være viktig for både skolens og samfunnsfagets praksis i årene som kommer. For å undersøke hvordan undervisningen foregikk, har jeg intervjuet 5 ulike lærere fra 4 skoler i Møre og Romsdal.

1.2. Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål

Opgavens problemstilling er som følger: *«Hvordan reflekterer lærere på ungdomstrinnet rundt egen undervisningspraksis om identitet i samfunnsfag?»*

Det var flere grunner til at jeg valgte å undersøke undervisning om identitet på ungdomsskolen. Jeg vet fra før at det foregår veldig mye knyttet til den enkeltes identitetsutvikling på ungdomsskolen, i tillegg til at jeg oppfatter identitet som et komplekst begrep. Derfor anså jeg det som mer sannsynlig at et slikt begrep ville bli

undervist om på ungdomsskolen kontra i barneskolen. Ved å undersøke problemstillingen fra et lærerperspektiv kunne jeg selv tilegne meg verdifull kunnskap som jeg selv kan ha med inn i egen fremtidig undervisning. Jeg har derimot valgt meg ut tre forskningsspørsmål som skal hjelpe meg til å besvare problemstillingen. Disse er som følger:

1. Hvordan underviser lærerne om identitet, og hvilke refleksjoner gjør de rundt egne valg i undervisningen?
2. I hvilken grad og hvordan kommer identitet til uttrykk i undervisningen i samfunnskunnskap, historie og geografi?
3. I hvilken grad tas identitet opp eksplisitt eller implisitt i undervisningen?

I det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å finne ut mer om hvordan lærerne oppfatter egen undervisning knyttet til identitet og identitetsutvikling. Jeg vil også forsøke å få frem hvordan de begrunner undervisningen som foregår, men også belyse hva slags aktiviteter som kan foregå i undervisning knyttet til identitet. I det andre forskningsspørsmålet tar jeg sikte på å finne ut hvordan identitet kommer til uttrykk i de ulike fagområdene innenfor samfunnsfaget. Her er målet å kunne si noe om i hvilken grad identitet vektlegges innenfor fagområdene, men også hvilke tema identitet kobles opp mot i undervisningen. Eventuelle begrunnelser for hvordan de arbeider med identitet i ulike tema vil også bli belyst. I det siste forskningsspørsmålet ønsker jeg å finne ut hvorvidt identitet hovedsakelig blir undervist om eksplisitt som et eget tema i undervisningen, eller om det vanligvis kommer frem ved at det knyttes til andre tema i faget.

1.3. Identitet i LK20

I Lk20 har identitet blitt vektlagt aller mest i samfunnsfaget, men begrepet kommer også til uttrykk i det tverrfaglige temaet som går på folkehelse og livsmestring. Der står det skrevet at:

«I samfunnsfaget handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene skal bli bevisste på sin egen identitet og si eiga identitetsutvikling og forstå individet som ein del av ulike fellesskap.»
(Kunnskapsdepartementet, 2020).

Videre blir identitet også vektlagt i delen som argumenterer for fagets relevans og sentrale verdier. Min bakgrunnskunnskap om temaet får meg til å tenke at det kan finnes mange elementer i denne teksten som kan knyttes til identitet i større eller mindre grad. Deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere forutsetter at elevene kjenner til egen identitet. At de skal se sammenhenger mellom individuelle valg, samfunnsstrukturer og tålegrensene i naturen kan også kobles til identitet, gjennom hvordan man forstår egen rolle og egne verdier. Det står også at de skal få anledning til å utforske egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger. Elevene skal bli bevisste på hvordan mennesket både er historieskapt og historieskapende. Dette fordrer en forståelse av historiebevissthet, som også er et begrep som knyttes tett opp mot identitet. Videre fremmer de også at:

«Faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte og forståing av dei forskjellige fellesskapa vi menneske inngår i. Det inneber òg å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiv, og særleg samisk kultur og samfunnsliv. Slik bidreg samfunnsfaget til å styrkje elevane si forståing av seg sjølve, av samfunnet dei lever i, og av korleis dei kan påverke sitt eige liv og framtida.»
(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Identitetsutvikling og fellesskap er også oppgitt som et av fem kjerneelementer i samfunnsfaget. Dette kjerneelementet beskrives av Utdanningsdirektoratet (2020) på følgende måte:

«Identitetsutvikling og fellesskap: Elevane skal få innsikt i korleis menneske utviklar identitet og tilhøyrse, og korleis dei samhandlar med andre. Dei skal forstå kvifor menneske søker saman i samfunn, og korleis identitetsutvikling og fellesskap blir påverka av geografiske, historiske og notidige forhold. Det inneber ulike perspektiv på kva eit godt liv kan vere, og at elevane utviklar både historiemedvit og handlingskompetanse ved å forstå seg sjølve med ei fortid, notid og framtid»

Summen av alle gangene identitet og identitetsutvikling nevnes, i tillegg til alle andre prosessene som kan knyttes til det å være trygg på egen identitet, belyser hvor viktig nettopp det er å undervise om identitet og identitetsutvikling i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Som vi ser i kjerneelementet, blir historiebevissthet (historiemedvit) også direkte knyttet til identitet. Jeg vil derfor også gå mer inn på forholdet mellom historiebevissthet og identitet oppgavens teoridel.

2.0. Teorikapittel

I dette kapitlet skal jeg belyse identitet som begrep, men også gå videre inn på hvordan undervisning om identitet kan foregå i de ulike delene av samfunnsfaget. Funn i analysen vil i drøftingskapitlet bli diskutert i lys av teori og tidligere forskning.

2.1 Definisjoner på identitet

Grunnleggende forståelse av identitet

Den identiteten vi har består av en rekke kjennetegn som vi har eller som andre tillegger oss. Kjennetegnene inngår i vår egen selvforståelse, som igjen sikter til vår oppfatning av oss selv som individ. Personligheten kan derimot også være en god markør for hva som skiller oss fra andre. Wennewold (2010, s.43) forstår personlighet og identitet til å være uttrykk for det samme. Identiteten blir formet til dels av hvordan vi forstår oss selv, men også til dels av hvordan andre oppfatter oss som individ. Identiteten vår kan fungere som et viktig grunnlag når man skal bedømme hva som skiller en selv fra andre.

Dette er å regne som en relativt snever definisjon, men den har med de mest grunnleggende elementene som bør være med i definisjonen av identitet. Min forståelse av identitet er derimot litt videre enn som så, og jeg heller litt mot den sosiokulturelle måten å forstå identitet på. Wennewolds definisjon er derimot nyttig å ha med, da dette er definisjonen han legger til grunn for hvordan han omtaler identitet i geografididaktikken. Ved å se på Wennewolds definisjon, får vi også en definisjon av identitet som kommer fra et lærerperspektiv. Senere i oppgaven vil jeg se på lærernes forståelse av begrepet identitet, og jeg tenker at Wennewolds definisjon vil kunne fungere som en realistisk forventning til hva lærerne selv har med i definisjonen. Videre vil jeg nå redegjøre for den sosiokulturelle måten å forstå identitet på, som stemmer godt overens med hvordan jeg selv forstår begrepet.

Ulike måter å forstå identitet på

Forskere som har et sosiokulturelt perspektiv forstår identitet som et multidimensjonalt fenomen, og ikke som en enkel enhet. Sett ut fra et slikt perspektiv, vil mennesket ha et spekter med selvforståelser knyttet til ulike situasjoner og kontekster, som f.eks. at en elev på skolen har en skoleidentitet, men kanskje en annen sosial identitet i andre sammenhenger. På et mer abstrakt nivå tenkes det at mennesker integrerer disse identitetsdimensjonene sammen med egen selvforståelse, som i sum danner ens personlige identitet. Studenter som innehar de sosiokulturelle perspektivene knyttet til identitet, vil forstå en persons identitet som et fenomen som utvikler seg gjennom denne personens deltagelse i ulike sosiokulturelle kontekster, som i hjemmet, på skolen, på arbeidsplassen, eller på fritidsaktiviteter. Disse kontekstene er sosiale fordi de i alle kontekstene vil få ulike identitetsposisjoner eller sosiale roller, gjennom interaksjon og samhandling. Kontekstene er kulturelle i kraft av at de karakteriseres av et spesifikt sett med verktøy, normer og verdier som styrer en persons handlinger, mål og hvilke strategier som er passende for å nå målene man har satt seg (Verhoeven et.al, ss. 40-41, 2019).

En annen måte å forstå identitet på, er fra et sosialpsykologisk perspektiv. De som innehar dette perspektivet, ser på en persons identitet til å være bestående av en sosial dimensjon og en personlig dimensjon. Den første har med personens «kjennskap til eget medlemskap i en sosial gruppe/grupper», i tillegg til verdien og den emosjonelle betydningen som ligger i det medlemskapet eller deltakelsen i gruppen. I hvilken grad

man identifiserer seg med sosiale grupper man er medlem av, og hvor emosjonell betydning medlemskapene har for en selv, er elementer som konstruerer den personlige delen av ens identitet på et gitt tidspunkt (Verhoeven et.al. s.42, 2019).

Identitetens kompleksitet på et personlig nivå

Forfatteren Amin Maalouf betegner enkelt og greit hvordan en persons identitet kan være sammensatt på et overordnet nivå. Han viser til at alle mennesker har en rekke ulike ting de føler tilhørighet til i noen grad. Alle tilhørighetene man innehar gjør at man knyttes sammen med et stort antall mennesker. Når alle tilhørigheter setter spor i ens person identitet, er det også naturlig å tenke at jo flere tilhørigheter man har, desto mer spesifikk identitet har man (Maalouf, 1999, s. 19). Kort fortalt sier dette at man som person kan ha mye til felles med mange mennesker, men at det aldri vil finnes noen som har vært gjennom akkurat det samme som deg, og dermed har man en helt unik identitet. Når det kommer til en persons tilhørighet til en gruppe, er dette i stor grad avhengig av hvordan individet påvirkes av medmennesker. Å utvikle en identitet er en gradvis prosess, som starter tidlig i barndommen. (Maalouf, 1999, s. 25)

Maalouf eksemplifiserer dette ved å omtale en fiktiv person som blir født inn i et samfunn og inn i en situasjon der alt er ukjent. Denne personen får prasket på seg «*familiens overbevisninger, riter, holdninger, konvensjoner og selvfølgelig morsmålet, og deretter fobier, lengsler, fordommer og gammelt nag samt en rekke andre følelser av både tilfeldigheter og manglende tilhørighet*» (Maalouf, 1999, s. 25). Maalouf viste også til hvordan individet vil vokse opp og oppleve gode og dårlige opplevelser knyttet til ulike steder, personer og situasjoner, og dermed kjapt danne seg et inntrykk av hvem en selv er. Dette innebærer i aller høyeste grad hvordan man opplever at andre omtaler deg og behandler deg. Disse opplevelsene trekker opp konturene til den enkeltes personlighet, og blir senere utslagsgivende for personens atferd, meninger, frykter og ambisjonsnivå.

2.2. Koblinger mellom identitet og historie

Identitet og historiebevissthet

Eikeland (2004, s.5) trekker frem ulike historiedidaktiske kategorier som kan brukes til å operasjonalisere hvordan man gjennom et målrettet arbeid kan utvikle interkulturell historisk kompetanse. Identitet og historiebevissthet er blant de begrepene, i likhet med min egen studie. Slik beskriver han identitet:

Identitet er knyttet til individets selvforståelse innenfor en sosial kontekst. Den personlige dimensjonen av ens identitet handler om det at individet utvikler en evne til se seg selv som noe enestående, noe som skiller en selv fra alle andre. Identitet har også en sosial dimensjon, noe som kommer til uttrykk ved at man deltar i sosiale fellesskap på en slik måte at andre legger merke til ens nærvær, og registrerer at en deler noen av de samme trekkene som dem. Identiteten vår skapes i en langtrekkende prosess med mange faktorer, og i den enkeltes liv vil denne prosessen alltid pågå. I et flerkulturelt samfunn med mange etnisiteter, finnes det stadig flere faktorer som har betydning for vår identitet. Individet vil ha ulike sosiale og kulturelle tilknytninger, gruppetilhørighet vil i større grad være knyttet til valgfrihet, og forskjellige livsstiler vil kunne eksistere side om side. For enkeltindividet blir oppgaven da å finne egen posisjon innenfor påvirkninger som kan være ulike og motstridende.

Alavi Bettina (1998, sitert i Eikeland, 2004, s.6) deler opp individets historiske selvforståelse i tre viktige komponenter:

- Sosial og regional tilhørighet
- Individuell livshistorie
- Nasjonal tilhørighet

Individuell livshistorie deles opp i to ulike typer beretninger, nemlig den store beretningen og den lille beretningen. Den store beretningen handler om viktige begivenheter som f.eks. kriger, oppfinnelser, epidemier, medisinske nyvinninger osv., og den lille beretningen handler om endringer som eleven selv har vært direkte involvert i. Elevenes lille historie kan kobles mot hvor foreldre og besteforeldre kom fra og hvilke levekår og livsbetingelser de hadde når de vokste opp.

For at historieundervisningen i et flerkulturelt samfunn skal bidra til identitetsdannelse, trekker Eikeland (2004, s.7) frem tre fremtredende sider ved hvordan identitet dannes: «a) grunnoppfatninger om selve identitetskonseptet, b) innholdet i identitetsdannelsen og c) hvilke ferdigheter som støtter den identitetsdannende prosessen til elevene.»

Identitetskonseptet

I samfunn som bærer preg av flerkultur og ulike etnisiteter er det behov for å ha en definisjon av identitet som rommer ulike identitetsdannede former for innflytelse, og som bidrar til at eleven får muligheter til å utforske ulike sider av egen identitet. Dette bør skje på en måte som fører til at andre godkjenner og bekrefter disse sidene. I tråd med dette, bør historieundervisningen gjennomføres på en måte som gjør at den enkelte elev oppmuntres til å prøve ut ulike roller og tenker gjennom forskjellige identitetstilbud. I tillegg skal undervisningen i historie være med på å danne forestillinger om hvordan historiske identitetsdannende prosesser har utspilt seg (Eikeland, 2004, s. 7).

Eikeland (2004, s.7) omtaler også selve dannelsesprosessen som tett knyttet til identitet. I dannelsesprosessen er det nemlig et viktig mål at elevene skal bli bevisste på hvordan deres identitet stadig er i endring, og at de skal kunne forholde seg til og akseptere andres identitet. Eikeland argumenterer også for at det i undervisningen er viktig å belyse kritiske forhold rundt det å ha en ensidig og entydig gruppetilhørighet. I forbindelse med dette målet, vil det være svært relevant å drøfte nasjonal identitet og hvordan nasjonal identitet har blitt utviklet og historisert. Når nasjonal identitet diskuteres, bør ikke målet være å hjelpe elevene til å danne en overnasjonal identitet, men heller gi de verktøy til å vurdere positive og negative aspekt ved det å tilhøre og knytte seg til en nasjon (Eikeland, 2004, ss. 7-8).

Innholdet i identitetsdannelsen

En måte å ta opp prosesser knyttet til identitetsdannelse kan være å fremheve individuelle dannelsesprosesser, gjerne ved å beskrive livsløpet til personer som har hatt en viktig rolle i å påvirke historien. Eikeland (2004, s.8) trekker frem blant annet Marcus Thrane, Fridtjov Nansen og Vidkun Quisling som eksempler man kan bruke i undervisningen. En annen tilnærming kan være å ta utgangspunktet i mer generelle eller anonyme historiske situasjoner, som f.eks. en som har utvandret til Amerika midtveis i 1800-tallet. Med et omfattende og lett tilgjengelig kildemateriale vil dette også være mulig for elever å arbeide med i skolen. Ved å lære om slike livsløp, er tanken at elevene skal kunne få innsikt i andres liv, og utvikle en forståelse for innholdet i hverdagen til historiske personer, samt hva slags verdier som de var preget av. Eikeland (2004, s.8)

belyser videre at «Gjennom de konkrete livsbeskrivelser kan elevene med andre ord utvikle forståelse for hvordan økonomiske, sosiale, kulturelle (verdimessige) og politiske forhold påvirket personenes identitet». En annen tilnærming til å påvirke den enkelte elevs identitetsdannende perspektiv, kan være å se på livshistorier til personer som tilhører andre kulturer. Identitetsdannelsen trenger derimot ikke bare å være knyttet til personer. Ved å sammenligne blant annet hvordan oppdragelse og fritidssysler har endret seg fra tidligere tider til i dag, kan man gi elevene et verktøy for å forstå hvordan ulike faktorer påvirker verdisyn og samfunnsorientering i forskjellige tider og ulike i ulike kulturer (Eikeland, 2004, s. 8). Identitetsdannelsen har også med gruppeidentitet å gjøre. Et sentralt tema i norsk historieskriving kan f.eks. være forholdet mellom bønder og embetsmenn på 1800-tallet. Ved å bruke historiske eksempler, kan man bidra til å skape en forståelse om hvordan gruppeidentiteter blir dannet gjennom ulike historiske forhold, og at de har ulikt innhold (Eikeland, 2004, s. 9).

Operasjonalisering av ferdighetsmål knyttet til identitetsdannelsen

Jeg-identiteten utvikles ved at man er i kontakt med andre, og en viktig del av en slik interaksjon finner sted i skolen. Med basis i delmål knyttet til interkulturell historisk kompetanse, har Eikeland (2004, s.9) kommet frem til fire ferdighetsmål som til sammen utgjør viktige faktorer i identitetsdannelsen: Rolledistanse, empati, ambiguitetstoleranse og evne til å uttrykke sin identitet.

Rolledistanse har med seg evne til å se egne handlinger utenfra og reflektere over egne innstillinger, normer og holdninger.

Empati forstås som en evne til å relatere seg til andres situasjon, og hvordan deres særpreg og innstillinger til ting kan oppleves. Empati har både en kognitiv og en emosjonell dimensjon, noe som i historieundervisningen kan kombineres, ved at elevene forsøker å sette seg inn i andre menneskers situasjoner ved å spille en fremmed rolle.

Ambiguitetstoleranse er knyttet til ens evne til å forholde seg til det motsetningsfylte, samt til å ha forståelse og aksept for at ulike alternativer og motstridende syn finnes og eksisterer ved siden av hverandre. I forbindelse med historisk læring kommer denne evnen til uttrykk ved at man går inn i en tankeprosess der ulike alternativer skal presenteres og vurderes, før man til slutt kan foreta en begrunnet vurdering. For unge vil en naturlig utfordring være at de ofte tar avgjørelser veldig tidlig i prosessen. (Eikeland, 2004, s. 9)

Evne til å uttrykke sin identitet handler om at en tør å vise hva en selv står for, og dermed også utsetter seg selv for potensiell kritikk og uenighet fra andre. I en undervisningssituasjon er dette kun mulig hvis elevene føler seg trygge, og ikke utsettes for press. (Eikeland, 2004, s. 10)

2.3. Identitet i de ulike fagområdene i samfunnsfaget

Denne delen av teorigapitlet skal bidra til å belyse hvilken rolle identitet har hatt i de ulike delene av samfunnsfaget, som tradisjonelt har blitt delt opp i samfunnskunnskap, geografi og historie. Teorien her er basert på samfunnsdidaktisk litteratur og LK06, der sistnevnte er en læreplan som nå er i ferd med å bli faset ut til fordel for LK20. Derimot var LK06 gjeldende når min studie ble gjennomført, så det er naturlig at tankegodset fra denne læreplanen er aktuelt for å diskutere lærernes praksis i denne undersøkelsen. På tidspunktet intervjuene ble gjennomført var nemlig dette læreplanen mange av de forholdt seg til.

2.3.1. I geografididaktikken

Wennewold (2010, s.40) belyser at geografi er et skolefag som kan bidra til at elevene blir bevisst på hvilke selvbilder og hvilke verdensforståelser de og andre har. Det har med det faktum at vi mennesker er geografiske vesener, noe som også betyr at vi påvirkes av de geografiske omgivelsene som omgir oss. Det har alltid vært et fokus innenfor geografien å undersøke hvordan disse omgivelsene påvirker oss. I de siste tiårene har det derimot vært et større fokus på hvordan mennesker påvirker omgivelsene, enn hvordan omgivelsene påvirker oss. At vi er geografiske vesener er noe som blir tatt for gitt av mange.

Ifølge Wennewold (2010, s.41) kan geografi forstås som et fag som behandler verdens ulike landskaper og miljøer med et formål om å forstå likhetstrekk og ulikheter i verden. Gjennom arbeid med geografi søker man også å danne seg en forståelse av hva som er skyld i disse likhetene og forskjellene. En viktig del av hvordan vi forstår verden og dens landskaper dreier seg om identitet på flere plan: vår egen identitet, våre medmenneskers identitet, og steders identitet (Wennewold, 2010, s. 41) I Wennewold (2010, s.43) ses identitet på som et begrep som kan brukes til å skille enheter fra hverandre. Mennesker kan for øvrig identifiseres ut fra flerfoldige og sammensatte kjennetegn, blant annet variabler som kjønn, alder, bosted, utdanning, språk, nasjonalitet osv. I samfunnsfag betegnes slike faktorer som bakgrunnsvariabler. Bakgrunnen kan fortelle mye om oss, men utgjør derimot ikke ene og alene grunnlaget for vår personlighet og identitet.

Geografi er et fagområde som legitimeres ved at faget har som hensikt å beskrive og forklare betingelser for liv, livsmuligheter og levekår for mennesker slik de kommer til uttrykk på ulike geografiske lokasjoner i verden. (Mikkelsen, 2010, s. 28)

I Wennewold (2010, s.44) trekkes det frem at stedsidentitet handler om identitet knyttet til et sted. Jeg er derimot ikke så interessert i å undersøke hvordan vi identifiserer steder, men heller hvordan mennesker kan føle på tilhørighet til ulike steder. Identitet handler nemlig i stor grad om å tilhøre. Wennewold (2010, s.45) belyser at man kan føle tilhørighet til mennesker, objekter, og steder. Hjemsted og bosted kan utgjøre sterke tilhørigheter for mange. Denne tilhørigheten kan slå ut i form av ulike typer patriotisme, som for så vidt kan gjelde både for en nasjon, men også småsteder.

Om identitet i læreplan for geografi i samfunnsfag / LK06

I LK06 læreplan for samfunnsfag benyttes bare begrepet identitet i kompetansemål som omhandler samfunnskunnskap. Ifølge Wennewold (2010, s.58) vil ikke dette si at det ikke skal tematiseres i geografi, men det blir heller opp til lærerne å arbeide med å gjennomføre undervisning som utvikler elevenes forståelse av hvordan identitet er knyttet til geografiske dimensjoner. Wennewold (2010, s.59) fremmer blant annet at det å forstå hvordan identiteter skapes, varierer, og endres, er noe som gjør en selv i stand til å forstå det kulturelle mangfoldet i verden. Forståelsen hjelper oss også å forstå forholdet mellom naturen og de menneskeskapte omgivelsene.

Wennewold gjorde en analyse av læreplanmålene knyttet til kompetansemål i geografidelen av samfunnsfag i LK06. I LK20 finner vi ikke en tilsvarende oppdeling av kompetansemål tilknyttet fagområder, men relevansen av å forstå hvordan identitet påvirker vil allikevel fortsatt være viktig å arbeide med i faget.

Geografisk identitet

Som alt annet som har med identitet å gjøre, så vil også geografisk identitet vekke følelser hos mennesker. En simpel måte å bygge identitet på er å identifisere seg med noe, ved at man tar avstand fra noe annet. Dette kan utspille seg ved at man uttrykker sterk tilhørighet til noe, og fremmer at man tar sterk avstand fra motsetningen.

Wennewold (2010, s.63) trekker frem en rekke fallgruver man kan gå i når man skal ha undervisning om geografisk identitet.

Å utvikle eller å inneha en spesiell identitet blir et krav (x)

Om temaet ikke benyttes på en måte som fremmer selvrefleksjon og kritisk åpenhet hos eleven, kan man risikere å fremme verdier som ikke samsvarer med det skolen ønsker å fremme. Å finne egne røtter kan bli sett på som et vilkår for å ha en verdi og for å være vellykket. Derimot kan søkingen etter å finne seg selv uttrykke en kollektiv identitet som kan være problematisk. Wennewold (2010) belyser hvordan dette kan komme til uttrykk:

- *Ren og sterk identitet er ikke uten tvilsomme sider, enten det dreier seg om slike renhetstrekk som vi kjenner i nazismen eller det dreier seg om fundamentalisme/renhetstrekk i religionene og i enkelte frivillige organisasjoner.*
- *Selvgodhet på den ene siden og fiendtlighet mot andre på den andre siden uttrykker vel autoritære personlighetstrekk?*
- *Stor vekt på å finne seg selv kan utvikles til ekstrem individualisme, som videre utvikles til samfunnsfiendtlighet. (2010, s.63)*

Overfokus på å gjøre grenser til sterke skillelinjer

Grenser vil også være et uttrykk for identitetsgrenser, enten de uttrykker seg som geografiske, sosiale, kulturelle eller psykologiske realiteter. Grenser bidrar altså til å avgrense, og dermed også definere hva som befinner seg innenfor eller utenfor. I geografi vil naturligvis grenser være et tema, men det er viktig at det ikke overdrives.

2.3.2 Identitet i samfunnskunnskap

I læreplan for samfunnsfag i LK 06 som er i ferd med å bli faset ut nå, ser vi en rekke mål som kan knyttes til identitet i kompetansemålene etter 10.trinn. Identitet nevnes ikke eksplisitt i noen av kompetansemålene for hverken samfunnskunnskap, geografi eller historie. Derimot er mange av målene i samfunnskunnskap veldig aktuelle når man skal belyse egen eller andres identitet. Målene i samfunnskunnskap skal blant annet gjøre en i stand til å redegjøre for begrep som holdninger, fordommer og rasisme, og vurdere hvordan handlinger kan ha blitt påvirket. De skal også bidra til at den enkelte skal forstå hvordan både en selv og samfunnet kan arbeide for å motarbeide fordommer og rasisme. I tillegg skal man kunne diskutere kulturelle variasjoner, og drøfte muligheter og utfordringer i flerkulturelle samfunn. I tillegg er det noen kompetansemål som innbyr til at elevene skal tilegne seg en forståelse av hvordan forholdet mellom kjærlighet og seksualitet kan variere avhengig av kultur, men også reflektere rundt hvordan seksualitet påvirker kjønnsroller. Det siste kompetansemålet jeg mener det kan være aktuelt å knytte identitet til, dreier seg om å redegjøre for hvordan politiske parti fremmer ulike verdier og interesse. I dette kompetansemålet blir man også bedt om å argumentere for eget syn i møte med aktuelle samfunnsspørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Det er viktig for meg å understreke at dette ikke har til hensikt å være en analyse av kompetansemål, men snarere en redegjørelse av hvordan identitet vil være et høyrelevant begrep i samfunnskunnskap. Som man ser i avsnittet over, vil mange av kompetansemålene handle om at man skal sette seg inn i- og forstå situasjoner og

kulturer fra andres perspektiv. Man skal også reflektere over hvordan press fra ulike aktører er i stand til å påvirke mennesker og handlinger som utføres. Dette er mål man ikke klarer å oppnå uten å reflektere over hvordan mennesker påvirkes, formes av miljøet rundt, og handler etter egne verdier. Alt dette kan knyttes direkte til forståelsen av andres identitet, som også åpner opp for refleksjon rundt egen identitet. Noen av kompetansemålene skaper også læringssituasjoner som innbyr til å diskutere hvordan seksualitet og kultur kan være tilhørigheter som er av stor betydning for den enkeltes identitet. Man kan heller ikke reflektere over hva som ligger til grunn for egne og andres holdninger, uten å ta opp hvordan holdninger påvirkes av miljø, bakgrunn og verdier – faktorer direkte knyttet til identitet.

2.3.3. Identitet i historiedidaktikk

Kvande & Naastad (2020, s.100) belyser ulike kriterier for at et samfunn skal betegnes som et samfunn. Dette innebærer at samfunnsmedlemmene har et fellesskap, men også at de deler et sett av felles verdier, normer og holdninger. I sum bidrar disse faktorene til at samfunnsmedlemmene får en viss felles identitet. I Kvande & Naastad (2020) problematiseres nettopp hvordan man skal velge ut de kriteriene som kan brukes for at man gjennom historieundervisningen kan bidra til å bygge individuell og kollektiv identitet på en måte som er gunstig for nåtid og fremtid, og som samtidig gir elevene mening.

Historiens rolle i identitetskonstruksjon

Historien konstrueres gjennom følgende operasjoner:

Betydningsfulle elementer fra fortiden fremheves, andre elementer neglisjeres. De betydningsfulle elementene settes sammen på en sammenhengende og meningsfylt måte, og som et resultat av dette får vi en fortelling. Denne fortidsfortellingen må deretter på en meningsfull måte knyttes til nåtiden og forventninger for fremtiden. (Lenz & Nilssen, 2011, s. 17) Som vi ser i Kvande & Naastad (2020, s.49), vil det å ha en historiebevissthet bety at man er i stand til å sette seg selv inn i en historisk kontekst i både tid og rom. Ved å følge dette resonnementet ser man også at historiebevissthet er tett knyttet med historiens identitetsskapende funksjoner. Å kjenne seg selv, egen bakgrunn og egne fremtidsønsker, vil i stor grad handle om å utvikle en forståelse av selvet som kan betegnes som både identitets- og historiebevisstskapende. Ifølge Lund (2016, s.57) ser vi at det i LK06 finnes en rekke kompetansemål som kan knyttes opp mot historiebevissthet. tviklingen av historiebevissthet kan bidra til at historie ikke bare oppfattes som faktakunnskap, men også som et samspill mellom nåtid, fortid og fremtid.

Han belyser også at det historiskdidaktiske vitenskapelige arbeidet i stor grad har gått over til å dreie seg mye om undersøkelser knyttet til dannelse av historiebevissthet i og utenfor skolen og blant annet hvordan betydning bruk av historie har hatt for utvikling av individers og grupperes identiteter. For at historiefaget skal oppfattes som meningsfylt for elevene og ha betydning i deres liv, forutsetter man at faktorer som utvikler elevenes historiebevissthet må bli tatt i bruk og gjøres til en del av faget (Lund, 2016, s.56). (Lund, 2016, s. 56)

Eksistensiell historiebruk benyttes som regel på bakgrunn av et behov for å minnes eller glemme bestemte deler av historien. Det er vanlig å knytte eksistensiell historiebruk til det private, noe som også tilsier at den i liten grad vil anses som vitenskapelig og dokumenterbar. Uavhengig av dette faktumet, kan eksistensiell historiebruk fungere som en naturlig overgang fra den «lille historien» til den «store historien». Ut fra et slikt

perspektiv blir historien meningskapende, og derfor naturlig å knytte til utvikling av identitet (Karlsson, 2009, ss. 56-69).

Eksistensiell historiebruk også skje ved at man vektlegger tolkning og forståelse av historien, noe som tilsier at historie brukes for å skape mening. Når man ser i historie som mening, vil dette innebære at man stiller spørsmålet om hvordan forestillinger om fortid og utvikling er del av ulike gruppers mentale og kulturelle prosesser. Det innebærer også å reflektere over hvordan historie fungerer som hjelpemiddel både for individ og kollektiv, når man skal strukturere og skape mening i tilværelsen (Stugu, 2013, s. 13).

Skolens rammefaktorer i forming av elevenes identitet

Kvande & Naastad (2020, s.112) viser til hvordan elevers valg skjer innenfor en bestemt kulturell og historisk kontekst. Ved å myndiggjøre elevene ønsker man å gjøre de til deltakere i historien og dagens samfunn. Et mulig problem med dette, er ifølge Kvande et.al (2020, s.112) at man må ta stilling til balansen mellom hvor mye av elevenes utvikling av identitet som skal være opp til dem selv, og hvor mye skolen skal påvirke elevene med samfunnets normer og holdninger. Naturligvis vil vi i skolen påvirke, men spørsmålet er i hvilken grad. Det finnes derimot visse områder der skolen i kraft av sitt samfunnsmandat ikke har handlingsrom. Ifølge Kortizinsky skal skolen forme elever som er antirasister, som tror på demokratiet, likestilling og ytringsfrihet (2012, ss. 90-95). Dette kan være med på å belyse noe av rammefaktorene skolen må forholde seg til i møte med hvilke typer identiteter som er ønskelige.

3. Tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg ta for meg hva forskning sier om hvordan undervisning om identitet har foregått i skolen. I dette kapitlet har jeg i stor grad tatt utgangspunkt i en litteraturstudie som tar for seg skolens rolle i ungdoms identitetsutvikling. Studien bærer tittelen «*The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review*», og er skrevet av Verhoeven, Poorthuis og Volman. Denne studien har sammenlignet og analysert funn fra 111 studier fra ulike forskningstradisjoner, publisert mellom 2005 og 2015. De har delt opp funnene sine i tre hovedkategorier: Den første kategorien rommer de studiene som handler om hvordan skoler og lærere uten å være klar over det påvirker ungdommers identitet. Den andre kategorien handler om hvordan skoler og lærere intensjonalt kan påvirke ungdommers identitetsutvikling ved å benytte seg av ulike typer utforskende læring. I grove trekk går slik utforskende læring ut på å få erfaringer knyttet til å utforske andre identitetsposisjoner (bred utforsking), å gå dypere inn i allerede eksisterende selvforståelser (dybdeutforsking), og det å reflektere rundt selvforståelser (reflekterende utforsking). Den tredje kategorien er studiene som viser til hvordan skole- og klassemiljøet er avgjørende for elevers identitetsutvikling (Verhoeven et.al, s.36, 2019). Jeg kommer i hovedsak til å fokusere på de to siste kategoriene som fremmes i denne studien her, da de oppleves som relevante i møte med min problemstilling og samfunnsfagets rammefaktorer i skolen.

Bred utforsking av identitet

Ti av de studiene som ble tatt for seg i litteraturstudie til Verhoeven m.fl. omhandler noe de betegner som bred utforsking, som handler om ulike læringsopplevelser som tillater ungdom å bli introdusert til læringskontekster, læringsaktiviteter og identitetsposisjoner som de er relativt ukjente med. Dette referer de til som dype og oppdagende læringsopplevelser. Alle artiklene som ble studert, var enige om at det å gi ungdom dype læringsopplevelser kunne hjelpe de å oppdage nye interesser, til å identifisere egne skjulte talenter, og til å teste ut nye identitetsposisjoner (Verhoeven, et.al., 2019, s.49).

Et eksempel de viser til, er studiene til Stapleton (2015, sitert i Verhoeven et.al., 2019, s.49), der 30 amerikanske ungdommer deltok i en 4-ukers sommerskole. De ble tatt med til et område som var dypt påvirket av klimaforandringer. Ungdommene besøkte skoler, frivillige hjelpeorganisasjoner, møtte folk fra lokalbefolkningen, og deltok på forelesninger om klimaendringer, samt at de fikk være med å se hvordan effekt klimaendringene hadde på den lokale Mangrove-skogen. 13 av ungdommene som var med på prosjektet ble intervjuet etterpå, og hovedfunnene var at en stor del av ungdommene ble mye mer engasjert i klimaproblematikken. Læringserfaringene fra ungdommene så også ut til å ha påvirket elevenes selvforståelser. En av deltagerne sa blant annet at sommerleiren forandret hans identitet, hvordan han ser på verden, og hvilke valg han tar i hverdagen.

De ti studiene som trekkes frem i forbindelse med bred utforsking av identitet, argumenterer ganske likt rundt hvilke identitetskomplikasjoner det kan få for ungdom når de kommer ut av klasserommet og inn på naturlige arenaer for det som skal læres, der de danner seg inntrykk gjennom ulike aktiviteter. Å lære i naturlige kulisser og kontekster (on-site) og å gjøre fysiske aktiviteter (hands-on) vil introdusere ungdommene til læringskontekster, læringsaktiviteter og identitetsposisjoner, i

autentiske, virkelighetsnære måter, som kan hjelpe de til å bestemme i hvilken grad de identifiserer seg med disse kontekstene, aktivitetene og posisjonene (Verhoeven et.al., 2019, s.49).

Reflekterende utforskning

Denne måten å utforske på er nok den som ligger nærmest det man realistisk sett kan få til innenfor skolens og klasserommets rammer. Litteraturstudien til Verhoeven m.fl. (2019, s.51) tok for seg 12 studier som omhandlet læringsopplevelser som bidrar til at ungdom kan reflektere over allerede eksisterende selvforståelser. Disse opplevelsene refereres til som reflekterende læringsopplevelser. En studie av Choi (2009) tar for seg et eksempel med en leseklubb som fant sted etter skoletid. De deltagende elevene var av asiatiske opprinnelse, og hadde til hensikt å lære seg det engelske språket. Basert på et datamateriale bestående av elevintervju og elevdiskusjoner, f

Datamaterialet i denne undersøkelsen ble generert ved å intervju elever, og elevdiskusjoner som foregikk på internett. Choi fant i denne studien ut at de deltagende elevene ble stimulert til selvrefleksjon, ved at de leste bøker og diskuterte noveller med andre elever. Det forelå også indikasjoner på at dette var noe som kunne hjelpe elevene til å forstå og tolke egne følelser, og at aktivitetene dermed kunne bidra til den enkeltes utvikling av identitet. Andre studier som ble trukket frem i Verhoeven et.al (2019, s.51) viste lignende tendenser. Disse studiene argumenterte blant annet for at man ved å engasjere ungdom til å gjennomføre interne dialoger med seg selv, kan bidra til at de lærer mer om deres interesser, verdier, og at de lærer mer om hvilken person de ønsker å bli. Rossiter (2007) argumenterte for at reflekterende utforskende læringsopplevelser er viktig, fordi de kan forme ungdoms forståelse av hvordan identitetsutviklingen påvirkes av sosiokulturelle kontekster. Den underliggende ideen er at dette kan hjelpe ungdom til å søke kontinuerlig etter en balanse i egen identitetsutvikling, mellom samfunnets normer på den ene siden, og egne håp og drømmer for fremtiden på den andre.

Selv om studiene som vises til i av Verhoeven m.fl. ikke

Læreres rolle i elevenes identitetsutvikling

I studien til Verhoeven et.al (2019, s.52) tok de også for seg 37 artikler som omhandlet de betingelsene som ble sett på som nødvendige i undervisning der lærere ønsket å støtte ungdom i deres identitetsutvikling. Et flertall av disse artiklene indikerte at ungdom ser på læringserfaringer som meningsfulle når de føler det blir gjort plass til kunnskap som vanligvis ikke forbindes med skolen, og når de kan relatere det de lærer på skolen til situasjoner som utspiller seg i hverdagslivet utenfor skolen. Noen studier med gjort av de med en sosiokulturell forståelse av identitet viste også at læringsopplevelser ses på som meningsfulle når ungdom kan gjenkjenne egen rolle i læringsmaterialet og kontekstene som benyttes. Summen av betraktningene fra disse studiene kan indikere at meningsfulle læringserfaringer kan gjøre det enklere for ungdom å se en sammenheng mellom den allerede eksisterende selvoppfatningen de har, til læringsinnhold i skolen, og vice versa. Dette kan hjelpe ungdommen til å lære innhold og aktiviteter, som igjen kan bidra til at de utforsker hvorvidt de ønsker å gjøre visse identitetsforpliktelser når det kommer til de ulike kontekstene og aktivitetene. Noen av disse studiene gir også verdifull innsikt om hvordan slike opplevelser kan organiseres innenfor skolens rammer. Noen kriterier må derimot være til stede. Først må elevene være i stand til å kommunisere hvilke tema og læringsaktiviteter som appellerer til de, i

tillegg til at lærerne må være villige og handlekraftige nok til å ta elevenes ønsker i betraktning. Først da kan elevene få støtte til å relatere det de lærer på skolen til deres personlige liv. Andre artikler argumenterer for at læreren har en viktig rolle for å hjelpe elevene til å forstå hvordan skolepensum er relevant i elevenes liv, et budskap som helst bør fremmes gjennom diskusjon og dialog mellom lærer og elev. Det skal dermed sies at meningsfulle læringsopplevelser ikke nødvendigvis må gjelde erfaringer som passer ungdom perfekt, men heller at opplevelsene skal appellere til ungdommen på en slik måte at de får motivasjon til å utforske egen identitet. (Verhoeven et.al, 2019, s.53)

Betydningen av et godt klassemiljø

18 artikler i studien til Verhoeven et.al (2019, s.53) omhandlet betydningen et godt klassemiljø hadde i prosessen med å fostre utviklingen av ungdoms identitet. De fleste artiklene hadde funn som argumenterte for at et godt klassemiljø forutsatte at elevene i klassen følte seg anerkjente og respekterte. Noen av artiklene argumenterte også for viktigheten av å skape en kultur innad i klassen for at det skulle være lov til å gjøre feil, og at elevene selv skulle føle seg trygge nok til å tørre å feile. Andre funn som trekkes frem i Verhoeven et.al (2019, s.53), er at et støttende klassemiljø også bygger mye på om hvorvidt elevene klarer å møte hverandre med åpent sinn, og om de anerkjenner hverandre for den de er og ønsker å være. Ifølge Verhoeven et.al (2019, s.53) er de ovennevnte faktorene gunstige for å stimulere ungdoms identitetsutvikling, fordi gode klassemiljø og støttende medelever tenkes å være avgjørende for at ungdom skal føle seg selvsikre nok til å teste ut nye roller, reflektere over egne tanker og følelser, og til å kritisk bedømme sosiale ulikheter.

Å oppdage hvem man er og hva man ønsker er noe som tenkes å kreve mot, fordi det kan involvere personlige risikoer og ubehageligheter, gjerne som følge av de nye erfaringene og forandringene man opplever (Erikson, 1968). Ifølge Verhoeven et.al (2019, s.53) vil et sosialt støttende miljø bidra til at ungdom føler seg trygge nok til å utsette seg for slike risikoer, og til å takle ubehaget som kan følge med. Det finnes også andre som tar for seg hvilken betydning det kan ha for ungdommer å være i et støttende klassemiljø. Studier fra Hamman og Hendriks (2015), Robb (2007), og Rudd (2012), kom blant annet frem til at komplimenter læreren gir til elevene er viktige, og at læreres relasjoner til elevene er faktorer som har mye å si for om klassemiljøet er støttende eller ei (Verhoeven et.al, 2019, s.54)

Det er også andre artikler som belyser viktige faktorer i klassemiljøet. En studie gjort av Hazari et.al (2015), indikerer at læreren også har en viktig rolle i hvordan elevene i klassen forholder seg til det å gjøre feil. Læreren må blant annet være et godt forbilde selv, og hvordan lærere selv takler egne feil har også noe å si. Som en viktig rollemodell for elevene, vil det naturligvis være viktig for elevene å se at selv læreren også gjør feil i noen situasjoner, og at det ikke trenger å være så farlig. Et av hovedfunnene til Hazari var at når lærere gjør feil eller deler egne tvil innimellom, så vil dette være noe som minner elevene på at det ikke er farlig om de gjør det samme. Kombinert med studier gjort av Tan og Calabrese Barton (2007), viser studien til Hazari (2015) at når ungdom kan føle seg mer støttet til å utforske egen identitet, forutsatt at de slipper å føle et konstant press til å alltid måtte prestere.

I diskusjonsdelen i studien til Verhoeven et.al. (2019, s.55) belyses det at det fortsatt finnes store hull i forskningsfeltet knyttet til hvordan skolen som kontekst best mulig kan utnyttes til å støtte ungdoms identitetsutvikling. En hovedvekt av forskningen som er utført handler om hvordan skolen påvirker elevens utvikling av identitet, uten å ha noen intensjon om å gjøre det. Kun en liten andel av studiene var knyttet til utforskende

læring i skolen, som kan være en indikasjon på at utforskende læring ikke er veldig integrert i skolepraksisen. De forteller oss også at det finnes et stort hull i forskningen når det kommer til hvordan man kan benytte skolens rolle på en konstruktiv måte i elevenes identitetsutvikling (Verhoeven et.al., 2019, s.55).

Skolene og lærerne kan tilrettelegge for ungdommers forståelser av egne tanker og følelser gjennom reflekterende utforskende læringsopplevelser. Det blir dermed opp til skolen å se på hvordan de kan restrukturere det allerede eksisterende pensumet, på en slik måte at man kan gjennomføre de ulike typene utforskende læring. Uansett hva formålet er med identitetsutviklingen, foreslår litteraturen på feltet at utforskende læringsopplevelser skal være meningsfulle for ungdom og situert i støttende klasse miljø for at de skal fungere etter hensikten.

Verhoeven et.al. (2019, s.56) understreker derimot at det å gjennomføre utforskende læringsopplevelser i formell utdanning for å støtte ungdoms identitetsutvikling, ikke nødvendigvis trenger å bety ekstraarbeid for lærere og skoler. Å introdusere ungdom til nye ideer, aktiviteter og muligheter, er en måte å oppnå dette gjennom en pedagogisk tilnærming som hjelper ungdom til å koble det de har lært i skolen til hvem de er, og hva de ønsker å være.

4. Metode

Dette kapitlet skal gi leserne mulighet til å vurdere hvordan forskningsempirien min har blitt samlet inn og behandlet, og se hvilke valg jeg som forsker har tatt underveis i prosessen. Med bakgrunn i relevant metodelitteratur vil jeg presentere hvordan jeg selv har gått frem i de ulike stegene. Jeg vil også komme med egne refleksjoner underveis knyttet til de metodevalgene jeg har gjort.

4.1 Kvalitativ metode

Ifølge Befring (2015, s.38) vil kvalitative metoder egne seg godt for å få innsikt i menneskers indre liv. En kvalitativ tilnærming egner seg til å finne ut en persons interesser, men også hvilke holdninger personen har til seg både seg selv, andre mennesker, ulike arbeidsoppgaver som må gjøres, eller utfordringer som oppstår. Befring (2015, s.39) belyser at kvalitative metoder vil være formålstjenlige når forskeren er på søken etter innsikt i unike fenomener og problemer. Siden jeg ønsket å undersøke læreres forståelse av- og undervisning om identitet, så jeg at kvalitativ metode kunne være passende for meg og studien min. Siden jeg gjennomfører kvalitativ forskning, er jeg i rollen som forsker det primære instrumentet til for datainnsamling og analyse av data. Implikasjoner av dette vil blant annet være at mine metodiske og teoretiske valg, hvilket kunnskapssyn jeg har, og min forforståelse av tematikken vil være faktorer som virker inn på de funnene jeg gjør i forskningsarbeidet mitt.

4.2 Grunnprinsipper for forskning

I Befring (2015, s.41) fremkommer en rekke viktige prinsipper for hvordan forskning kan og bør gjennomføres. Å følge disse prinsippene vil bidra til å sørge for at man gjennomfører forskningsprosjektet på en systematisk måte, og at man ender opp med et sluttprodukt som har gode metodiske kvaliteter. Ifølge Befring (2015, s.41) er det en styrke om forskningsprosessen fremstår som åpen og kreativ, da dette kan bidra til faglig fornyelse. Videre belyser han at gjennomføringen skal preges av systematikk, der presisjon og nøyaktighet skal være gjennomgående faktorer. Utarbeiding av en presis problemstilling vil være styrende for prosessen, og den skal gjerne kunne uttrykkes i form av forskningsspørsmål som tar for seg underkategorier av det som skal undersøkes. Det er også viktig at dataene man skal behandle er valide og reliable i forhold til den problemstillingen som skal undersøkes. Dette er begrep jeg vil beskrive mer inngående etter hvert. Befring (2015, s.41) belyser videre at man som forsker skal tilstrebe å ha en troverdig tolkning og analyse av data. Dette er noe som mange anser som krevende, da det stiller krav til at forskeren forholder seg objektivt til materialet hun eller han skal behandle. Da min masterproblemstilling bygger på et tema jeg interesserer meg for, og mener noe om, er det naturlig at jeg går inn i prosessen verdiladet. Det blir derfor viktig for meg at jeg reflekterer over hvordan mine forutforståelser og holdninger påvirker meg i arbeidet, og at jeg såfremt det er mulig prøver å holde meg objektiv. Det er også viktig at jeg synliggjør egen posisjon overfor leseren, ved å være åpen og transparent i valgene jeg foretar meg underveis. Befring (2015, s.41) skriver blant annet at det finnes vilkår for etterprøving og replikasjon, altså at studien skal være gjennomført på en slik måte eller med et slikt omfang at andre har muligheter til å reprodusere resultatene gjennom nye undersøkelser. Naturligvis vil utvalget mitt være noe begrenset, og man kan derfor ikke være sikker på at resultatene kan reproduseres av vilkårlige andre. En som skal ettergå studien vil naturligvis ikke ha tilgang på de samme informantene som meg, grunnet deres anonymitet. Man skal også ha kontroll på ulike feilfaktorer i eget arbeid, både tilsiktede og utilsiktede feil som kan oppstå på de ulike trinnene i forskningsprosessen. Dette vil jeg ta for meg i et eget avsnitt senere i oppgaven. Den

aller siste faktoren som nevnes av Befring, er knyttet opp mot de konklusjonene man utformer. Det er i denne delen av oppgaven problemstillingen besvares, og man har en oppsummerende refleksjon og kritisk vurdering av de forskningsmetodene som har vært benyttet.

4.3 Dybdeintervju

Intervju er den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning. I et forskningsintervju er hensikten å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, og intervjuet blir ledet av forskeren på bakgrunn av strukturen på intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Jeg har valgt å benytte meg av dybdeintervju, som har en semistrukturert oppbygning. Det innebærer at intervjuets målsetning blir å skape en relativt fri samtale som omhandler de forhåndsbestemte temaene jeg ønsker å få svar på. I en slik avslappet samtale ønsker man å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til temaet som forskes på. Det er ikke uvanlig at dybdeintervju kan vare godt over en time (Tjora, 2012, s. 104). I tråd med det Tjora (2012, s.105) viser til, har jeg benyttet meg av åpne spørsmål for å gi informantene mulighet til å gå i dybden og greie ut om temaer eller situasjoner som de ønsker å dele med meg. Dybdeintervju med åpne spørsmål åpner også opp for digresjoner fra informantens hold, som kan bidra til å belyse temaer eller aspekter som man som forsker ikke hadde tenkt på i forkant.

4.4 Etiske betraktninger ved kvalitativ forskning og intervju

All forskning bør være bygget på en etisk sans, der aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet er fundamentale verdier i møte med informantene. Måten vi oppfører oss iblant andre mennesker vil naturligvis påvirke kommunikasjonen som finner sted. Ut fra dette springer en forventning, en slags norm, om at vi som forsker skal kunne gi noe tilbake til «dem man forsker på» (Tjora, 2012, s. 39). Kvalitativ forskning blir ofte gjennomført ved at man har direkte kontakt med informantene, så vanlig høflighet vil derfor være et bra utgangspunkt for god og etisk forskning. I samfunnsforskning bryter man dermed så distinkt inn i folks arenaer, at her må kravene for etikk opp enda et nivå. Det har også å gjøre med at resultatene publiseres i etterkant. Det generelle kravet til etikk i samfunnsforskning er produsert av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Kravet innebærer retningslinjer for blant annet forskningsprosjekter som har behov for aktivt samtykke. Slike prosjekt skal kun settes i gang etter at deltakerne har gitt informert samtykke etter egen fri vilje. Informert samtykke kreves også i prosjekter som innebærer en form for risiko for de som deltar i studien. Informantene har også til enhver tid mulighet til å trekke sin deltakelse, uten at dette skal medføre negative konsekvenser for de (NESH, 1999, sitert i Tjora, 2012, s.41). Kvale & Brinkmann (2015, s.95) betegner intervjuundersøkelser som moralske undersøkelser. Samspillet mellom partene i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som fremstilles i intervjuet, påvirker synet vårt på menneskets situasjon. Med bakgrunn i dette kan man si at man ved å benytte seg av intervju i forskning, dermed også må forholde seg til etiske og moralske spørsmål underveis i prosessen. Etiske problemstillinger vil man komme i kontakt med i alle faser av en intervjuundersøkelse, og det er derfor viktig at man tar hensyn til det, både før, under og etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96).

Når det gjelder lagring av datamateriale, har jeg benyttet meg av Nettskjema Diktafon til å innhente lydopptak. Transkripsjonene har jeg gjort i Word, og benyttet meg av NTNU's skylagring for å oppbevare disse.

4.5. Beskrivelse av datainnsamlingsprosessen

Utvalg og utvalgskriterier

Når utvalget for den kvalitative undersøkelsen min skulle bestemmes, måtte jeg ta hensyn til mange faktorer. I samråd med veileder satte jeg et mål om å rekruttere 4-6 informanter. Dette ville med stor sannsynlighet gi meg tilstrekkelig mengde datamateriale til å besvare problemstillingen min. Samtidig ville det være håndterbart med tanke på tid til rådighet, og min erfaring ved å analysere kvalitative data. Kriteriene som ble satt for utvelgelse var som følger: Informantene skulle arbeide som lærere på ungdomsskolen, undervise i- og ha fagkompetanse i samfunnsfag, samt arbeide i Møre og Romsdal. De to første kriteriene begrunnes med at det er blant denne målgruppen som er knyttet til problemstillingen min. Kriteriet knyttet til lærernes kompetanse og undervisningssted begrunner jeg på bakgrunn det Postholm et.al (2018, s.226) viser til, om at det informantene som velges ut bør kunne ha en kompetanse og erfaring som gir de en reell mulighet til å komme med aktuelle svar til det som undersøkes, og dermed bidra til å besvare problemstillingen. At de skal være bosatt i Møre og Romsdal var en vurdering jeg gjorde på bakgrunn av faglig og personlig nettverk, da jeg gjorde bachelorårene mine på Høgskolen i Volda, og har bodd i Molde store deler av livet mitt. Tatt i betraktning at skolene i Trondheim «drukner» i forespørsler om datainnsamling, så jeg for meg at jeg ville ha bedre sjanser til å rekruttere der jeg selv har en form for tilhørighet eller personlig tilknytning. Utvalget mitt kan sies å både være det Christoffersen et.al (2012, s.51-52) omtaler som et kriteriebasert utvalg, men også et bekvemmelighetsutvalg, som baseres på hvilke informanter som er enklest og mest bekvemmelig å rekruttere til studien som skal gjennomføres. Naturligvis kan også det utvalget jeg refererer til også være det man betegner som et strategisk utvalg. Kjennetegn ved et slikt utvalg er at man skal velge ut en målgruppe som eger seg for å fremskaffe nødvendige data, for så å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen. Ifølge Christoffersen et.al (2012, s.50) blir et slikt utvalg basert på hensiktsmessighet, fremfor representativitet. I sammenheng med en masteroppgave basert på kvalitativ metode der data samles inn selv, blir representativitet noe som er svært vanskelig å oppnå under de satte rammene. Jeg har derimot ikke lagt vekt på at informantene skal inneha noen spesielle egenskaper, eller et spesielt kjønn, tilhøre en spesiell aldersgruppe, eller ha mye eller lite erfaring som lærer. Når informantene skulle rekrutteres tok jeg direkte kontakt med informantene på forhånd, som regel med en uforpliktende forespørsel først, før jeg sendte over ytterligere informasjon på mail til informantene som kunne tenke seg å delta.

Utfordringer ved å skaffe informanter

I en ideell verden ville jeg helst ha fått tak i informanter som jeg ikke har hatt noe å gjøre med tidligere, for å tilse at relasjonen mellom meg som forsker og informanten ikke skal påvirke datagrunnlaget i stor grad. Jeg gjorde flere fremstøt på informanter som jeg ikke hadde noen relasjon til, men jeg ble enten møtt med avslag eller mangel på svar. Heldigvis var det en stor andel av de informantene jeg kjente til som sa seg villig til å være med på studien med kort betenkningstid. Jeg tydeliggjorde både i dialog og informasjonsskriv at intervjuet mitt i utgangspunktet ikke satte krav til at informantene måtte dele noen som helst form for sensitiv informasjon, hverken om seg selv, sine

elever eller egen praksis. Jeg var også veldig klar på at jeg ikke var ute etter å bedømme deres praksis på en kritisk måte, og at jeg heller ønsket å ta lærdom av deres erfaringer og refleksjoner. Dette dannet grunnlaget for et tillitsforhold som videre danner innbyr til at informantene kan være åpne og uredde i sine besvarelser. Som Tjora (2012, s.41) belyser, er ikke forholdet mellom forsker og informant symmetrisk. Det var derfor viktig for meg å tenke over i forkant hvordan spørsmålene mine ville oppleves, hva lærerne kunne føle på i møte med meg, og hvilke tanker de kunne ha.

Relasjon mellom forsker og informant – problematisk?

Idealet i forskning er at det ikke skal eksistere noen spesiell relasjon mellom forsker og informant, da dette kan påvirke svarene som blir gitt. I mitt tilfelle var det nettopp relasjon til informanter som ga meg tilgang til felten, og muliggjorde datainnsamling. Det er nærliggende å tro at dette har påvirket svarene i noen grad, og at ønske om å fremstå som et godt eksempel til en bekjent kan ha hatt innvirkning på måten lærerne betegner egen undervisningspraksis. Uavhengig av relasjon så vil nemlig mennesker tilpasse sin atferd til hverandre. Dette innebærer i praksis at mennesker i intervjusituasjonen ubevisst vil tilpasse det de sier, ut fra hva de tror forskeren ønsker å vite (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Disse forholdene kan ikke kontrolleres for, men som forsker kan man heller være åpen på hvordan en selv opplevde relasjonen, og på denne måten gjøre det mulig for leseren å vurdere hvor troverdig forskningen er. Dette er noe jeg har forsøkt å danne et bilde av i avsnittet som omhandler hvordan informantene ble valgt ut, men også ved å fortelle om hvordan jeg selv erfarte intervjuene som ble gjennomført. Erfaringen min var i dette tilfellet at relasjonen min til de ulike lærerne bidro til at de hadde trygghet til å åpne seg, på bakgrunn av et allerede etablert tillitsforhold. Det kan tenkes at intervjusituasjonen hadde vært annerledes hvis lærerne hadde følt at jeg ønsket å bedømme deres praktisk kritisk, fremfor å kartlegge og lære av deres undervisningserfaringer. Et mulig utfall av en slik situasjon kunne vært at lærerne hadde opptrådt reservert, og rettet fokuset mot å forsvare egen praksis og egne kunnskaper. Jeg opplevde heldigvis ingen av intervjusituasjonene slik, og hadde generelt en opplevelse av at lærerne pratet fritt og avslappet om ulike tema. En av lærerne sa blant annet at vårt bekjentskap var en avgjørende faktor for at han ville stille opp, da han allerede kjente til meg som person og hadde tillit til at jeg opererte på en forsvarlig måte i min forskning.

Fra fysiske til digitale intervju

Den opprinnelige planen min var at alle intervjuene skulle gjennomføres fysisk. Jeg gjorde unna to av intervjuene fysisk før jul, og tenkte å gjennomføre de resterende intervjuene i januar. Det var dessverre ikke så enkelt, grunnet nedstengning både i samfunnet, men også rundt om på skolene. Jeg la derfor fra meg tanken om å gjennomføre fysiske intervju, noe som gjorde at alle de neste informantene kun ble spurt om å gjennomføre digitale intervju også. Digitale intervju medførte naturligvis også visse utfordringer, men i ettertid kan jeg også se at det har vært positivt for både gjennomføring av datainnsamling, men også muligens når det gjelder rekruttering av informanter. Etter at jeg begynte å rekruttere til digitale intervju kontra fysiske intervju ble det nemlig til at alle de jeg spurte svarte ja uten å nøle. Ved digitale intervju slipper lærerne å bekymre seg for at de utsetter skolen eller andre for potensiell koronasmitte, i tillegg til at selve gjennomføringen av intervjuet kan gjennomføres på en mer fleksibel måte, da alt man trenger er tilgang til nett, pc og riktig programvare.

Utfordringer ved det digitale intervjuet kontra det fysiske

Som intervjuer er det viktig at man anerkjenner informantens opplevelse, og at man så godt det kan gjøres strekker seg mot å være en empatisk og våken lytter. Dette gjelder i stor grad når man skal ha semistrukturerte intervju, da man har anledning til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, når man ønsker det. For at informanten skal kunne åpne seg på en naturlig måte, er det viktig at intervjueren er til stede, og kommer med relevant respons når det virker naturlig. Når man er fysisk til stede er dette absolutt gjennomførbart, da man enklere kan plukke opp kroppsspråk underveis uten at man avbryter noe viktig. Ved gjennomføring av digitale intervju kan det være en liten forsinkelse på lyden, så man kan fort ende opp med å avbryte informanten i situasjoner der det viser seg at informanten kun har tenkepause, og dermed er i gang med et nytt resonnement. I mine digitale intervju gikk dette stort sett greit, men det var ekstra utfordrende i et av intervjuene der informanten ikke hadde kamera tilgjengelig. Som intervjuer og lytter måtte man da fokusere ekstra mye på informantens tonefall, og vurdere underveis om informanten hadde et resonnement som fortsatt pågikk.

Som intervjuer må man også være svært klar i måten man ordlegger seg og stiller spørsmål på, og dette må man absolutt være i digitale intervju, der det informanten ser og hører på skjermen er det han eller hun må forholde seg til. I digitalt intervju nr. 2 fant jeg en fin måte å løse denne utfordringen på. Jeg avklarte med informanten på forhånd, og sa ifra at jeg ville sende spørsmålet over i chatvinduet, slik at de kunne se spørsmålet foran seg samtidig som jeg leste det opp, men også slik at de enklere kunne forholde seg til spørsmålet ved å ha det visuelt på skjermen.

Informert samtykke

Grunnet strenge regler knyttet til databehandling og lydopptak, var det nødvendig for meg å søke prosjektet inn til Norsk Senter for Databehandling (NSD), for å avklare studiens formål og hvilke data jeg hadde behov for å samle inn, samt hvordan. Jeg lagde derfor et informasjonsskriv om studien min, ved hjelp av en mal jeg lastet ned på NSDs hjemmeside. Etter å ha fått godkjent prosjektsøknaden fra NSD kunne jeg starte arbeidet med rekruttering av informanter. Informantene fikk tilsvarende informasjonsskriv tilsendt på mail samtidig som de ble spurt om deltakelse i studien.. Både i rekrutteringsprosessen og gjennomføringen av intervjuet, var det viktig for meg som forsker å sørge for at informanten fikk tilstrekkelig med informasjon om hvilke implikasjoner det å delta i et intervju kunne få, samt få innsyn i hvordan data dokumenteres og oppbevares. I infoskrivet ble studiens formål nøye beskrevet, og jeg presenterte allerede her noen av de mest komplekse spørsmålene, slik at informantene fikk tid til å reflektere litt i forkant av intervjuet. I tillegg til informasjonsskrivet fikk også informantene beskjed muntlig i forkant av intervjuet at det ble gjort lydopptak av intervjuet, og det ble opplyst om deres rettigheter til å trekke seg som informant når de evt. måtte ønske det.

Utforming av intervjuguide

For at jeg med stor sannsynlighet skulle få informasjonen jeg etterspurte, var det viktig at jeg jobbet nøye med intervjuguiden. Hva slags spørsmål jeg stilte, og hvordan de skulle formuleres spilte absolutt en stor rolle for hvilke svar jeg kom til å få. Utformingen av intervjuguide måtte naturligvis skje tidlig i prosessen, slik at jeg rakk å samle inn data i tide. Undringen jeg hadde om identitetstematikken var stor, men det alene var ikke godt nok til at jeg følte meg kompetent nok til at å stille spørsmålene som kunne gi svar

på det jeg ville finne ut. Jeg satt derfor utformingen av intervjuguide litt på vent, i påvente av at jeg fikk lest og undersøkt relevant teori. Underveis i researcharbeidet fant jeg stadig nye vinklinger, som jeg skrev ned. Etter hvert følte jeg at jeg hadde mer enn nok interessante spørsmål som jeg ville ha besvart. Videre fortsatte jeg med å formulere spørsmålene jeg skulle ha i intervjuguiden. Intervjuguiden ble altså i stor grad utformet på bakgrunn av min egen undring, både i forkant av-, underveis og i etterkant av teoretiske dypdykk.

4.6. Analyse av intervju

Ifølge Jacobsen (2015, s.197) vil man etter å ha tatt lydopptak og transkribert et intervju, sitte igjen med et tekstmateriale, som må behandles deretter. Når man har kommet så langt i prosessen, skal man deretter ha som mål å redusere kompleksiteten i materialet man er i besittelse av. Dette gjøres gjennom forenkling og strukturering, ved hjelp av ulike verktøy og strategier. Jacobsen (2015, s.197) viser nemlig til at man nettopp gjennom å gjøre dette, vil bidra til at man får et datamateriale som man kan håndtere på en god måte, og videre trekke god kunnskap ut av. Det først så detaljerte – men uoversiktlige materialet, blir dermed mer oversiktlig. Dette trenger nødvendigvis ikke være noe problem, så lenge man gjør en avklaring på hva man ønsker å finne ut av. Denne avklaringen vil være styrende for hvilken informasjon man ser på som relevant. Jacobsen (2015, s.197) er derimot klar på at den kvalitative analysen ikke bare skal ta bort noe fra datamaterialet, den skal også tilføye noe. I mitt tilfelle vil dette være å sammenstille de ulike intervjuene jeg har gjennomført, for deretter å se etter mønstre, regulariteter, avvik som stikker seg ut, eller underliggende årsaker. På den måten vil man kunne få frem de sentrale detaljene i materialet, og videre belyse nye sider ved en situasjon eller et fenomen. Kort sagt vil den kvalitative analysen til stadighet veksle mellom de enkelte delene, altså de viktige detaljene, og helheten. Dette stemmer godt overens med hermeneutikk som metode, som ifølge Befring (2015, s. 21) innebærer en samhandling mellom tekst og tolkning med mål om å få en helhetlig innsikt. I en slik prosess vil forskerens for forståelse danne grunnlag for den interaktive prosessen som videre kan bunne ut i ny innsikt og økt helhetlig forståelse.

4.7 Fenomenologisk perspektiv

Jeg har analysert mine intervjudata ut fra et fenomenologisk perspektiv. Fenomenologien er en filosofi som egner seg til å belyse begivenheter eller fenomener slik de umiddelbart oppfattes. Innenfor et kvalitativt forskningsdesign vil en fenomenologisk tilnærming egne seg til å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Med en slik tilnærming vil mening være et nøkkelord, da man som forsker ønsker å avdekke meningen med et fenomen. Fenomenet kan komme til syne gjennom en handling eller ytring, og dette skal forskeren tilstrebe å se fra perspektivet til avsenderen. Etter hvert som forskeren skal tolke handlingen eller ytringen, er det viktig det som skal tolkes ikke blir tatt ut av konteksten det forekommer innenfor (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99).

4.8. Transkribering og strukturering av data

Jeg startet med å transkribere alle lydopptakene, der jeg også underveis anonymiserte de opplysningene som kunne bidra til å identifisere informantene. Etter å ha transkribert

intervjuene, leste jeg gjennom intervjuene som helhet, før jeg leste de enkeltvis. Når jeg leste de enkeltvis benyttet jeg meg av markeringstusj for å markere viktige sitat, og ga sitatene passende koder. En kode er å anse som en merkelapp som har til hensikt å hjelpe forskeren til å skaffe oversikt over stoffet. Kodene som gis bør være tekstnære, en type kode som Jacobsen (2015, s.206) betegner som åpen koding. Åpen koding innebærer blant annet at ulike ord, setninger og tekster knyttes opp mot spesielle kategorier ut ifra kriterier man har satt.

Jacobsen (2015, s.207) trekker også frem aksial koding, som går ut på at man lager nye kategorier som betegner noe mer overordnet, og som gjerne rommer flere underkategorier. Det er også en form for koding jeg har benyttet meg av. Et eksempel på dette er ordene eksplisitt og implisitt, som jeg bruker i forbindelse med hvordan undervisningen om identitet blir gitt. Hvis noen f.eks. sier at identitet ikke er noe som blir nevnt, men som ligger i alt som gjøres, så kan jeg plassere det utsagnet innenfor kategorien «implisitt undervisning».

Jeg printet ut alle intervjuene, og startet å skrive ned koder i margen eller mellom linjene, og jeg markerte den kodede teksten med markeringstusj. Etter å ha grovkodet intervjuene, skrev jeg alle de ulike kategoriene inn i et word-dokument. Deretter lagde jeg tabeller hvor jeg koblet de relevante kodene med kategoriene jeg hadde funnet. Det viste seg deretter at datamaterialet viste flere tendenser enn det jeg hadde antatt på forhånd, noe som gjorde at jeg lagde flere kategorier underveis i prosessen. Jeg startet deretter med å samle det viktigste av den kodede informasjonen inn i analysedelen av masteroppgaven min. Man kan argumentere for at det kunne vært mer systematisk å gjøre kodingen via et analyseprogram, men i mitt tilfelle mener jeg at det å ha gjort kodingen på papir er en styrke, nettopp fordi det har gjort at jeg har måttet lese gjennom intervjuene mange ganger med ulike fokusområder. Som et resultat av det har jeg blitt godt kjent med datamaterialet mitt.

Etter at kodene ble gitt, skrev jeg ned alle kodene i et word-dokument. Deretter lagde jeg en tabell hvor jeg koblet de relevante kodene med ulike kategorier, som i mitt tilfelle besto av forhåndsbestemte forskningsspørsmål, og andre vinklinger som dukket opp underveis i analyseprosessen.

Jacobsen (2015, s.208-209) belyser ulike tilnærminger for å strukturere koder inn i de ulike kategoriene. En fremgangsmåte kan være at man på forhånd kobler spørsmålene i intervjuguiden opp mot de ulike kategoriene, på bakgrunn av hvilken informasjon man forventer å få. I mitt tilfelle var mange av spørsmålene åpne, som har gjort at det ofte dukker opp informasjon som er relevant til en kategori, selv på spørsmål som ikke direkte etterspør informasjonen. Jeg oppdaget også at datamaterialet jeg satt på også ga innsikt i mer enn jeg så for meg på forhånd, som også har fått meg til å gjøre modifikasjoner og tillegg på egne kategorier. Jacobsen (2015, s.208.209) viser til at man enklere kan få system på hva hver enkelt kategori rommer ved å definere hvilke underkategorier som hver hovedkategori innbefatter. Det er også noe jeg har valgt å gjøre for å strukturere data for min egen del, men også for å skape oversikt og transparens for leseren.

Tolking av analysedata og kvalitetssikring av funn

Når funn skal tolkes er det flere ting man bør ta hensyn til. Det første er at man må spørre seg selv hvordan egne funn står i forhold til andre som har relativt lik eller lignende problemstilling. Dette kan ses på som substansiell tolkning fordi forskeren vil gå i dialog med andre data og funn som befinner seg i tidligere forskning i studier med lignende problemstilling og forskningsspørsmål. Dette kan for så vidt også dreie seg om eksisterende teori i det feltet som undersøkes. I tillegg må jeg ta stilling til hvordan jeg selv kan ha påvirket data og funn i egen forskning. Ved å ta stilling til tidligere forskning og egen påvirkning av funn, får jeg et grunnlag for å gi mening til egne data og funn. Videre kan jeg da vurdere hvorvidt data i egen studie samsvarer med lignende studier, og evt. lete etter svar på hvorfor egen studie kan ha funn som avviker fra tidligere forskning. Finner man avvik, kan man forsøke å lete videre etter andre teorier og studier

som kan forklare hvorfor det er slik. På denne måten kan man få en utvidet forståelse av egne funn. Forskningens kvalitet vil være avhengig av i hvilken grad forskeren klarer å forankre egen forskning i eksisterende forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 221).

4.9. Reliabilitet i kvalitativ forskning

I all forskning er det nødvendig å stille spørsmål om hvorvidt datagrunnlaget er pålitelig. I forskningsmiljø blir dette betegnet som reliabilitet, og ved å vurdere reliabiliteten ønsker man å undersøke nøyaktigheten av undersøkelsens data. Man kan teste datas reliabilitet på ulike måter, som f.eks. ved å gjennomføre samme undersøkelse med samme gruppe på to ulike tidspunkter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Innenfor kvalitativ forskning har det derimot vist seg at det vil være svært vanskelig å replikere en studie. Dette har bakgrunn i at møtet mellom forskeren og forskerfeltet og menneskene som deltar i studien, vil utspille seg annerledes, siden ulike forskere har med seg sin subjektive, individuelle teori. Det finnes derimot andre måter å styrke reliabiliteten på i kvalitativ forskning. Dette kan gjøres ved at forskeren reflekterer over sin påvirkning på data, siden man i kvalitativ forskning selv er instrument for datainnsamling. Det andre man kan gjøre er å fremstille egen forskningsprosess på en transparent måte, noe som åpner opp for at andre kan reflektere over funnene som er gjort. (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 223-224). Å fremstille synliggjøre egen forskningsprosess innebærer å belyse hvilke data som blir benyttet, hvordan datagrunnlaget er innsamlet, og til slutt hvordan bearbeidingen av data har foregått. Postholm & Jacobsen (2018, s. 219) viser til at samfunns- og atferdsforskning i liten grad er egnet til å fremstille en sannhet som er fullstendig og gjelder universelt. Derimot må forskning ses på som en kontinuerlig prosess som har til hensikt å utvide den eksisterende kunnskapen vår. Forskningens kvalitet må derfor bedømmes på bakgrunn av hvordan den er fremstilt. I lys av dette, har jeg forsøkt å styrke reliabiliteten til egen studie ved å beskrive forskningsprosessen min på en kritisk og utfyllende måte. På denne måten vil jeg gi leserne innsikt i hvordan kunnskapen er produsert, og dermed også gi de mulighet til å vurdere prosessen som har blitt gjennomført, og hvilke eventuelle feilkilder som kan være tilstede. Videre belyser Postholm et.al. (2018, s.220) at kunnskap som presenteres i en forskningskontekst vil være preget av forskerens forståelse. Funnene som presenteres vil være utviklet i settinger og situasjoner som er studert, og de vil være selektert på bakgrunn av forskningsspørsmål og problemstillingen. Kunnskapen som presenteres vil måtte betraktes som kontekstuell, siden den er konstruert med basis i møter som har foregått mellom forsker, settingen forskningen gjennomføres i, samt de spesifikke enhetene som er undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2018). Enhetene vil i min sammenheng være de ulike lærerne som har blitt intervjuet. Noe annet man skal ta hensyn til i egen og andres forskning, er hvorvidt resultatene er valide. Validitet er et begrep som brukes når man skal ta stilling til hvor gode eller hvor relevante dataene som skal representere fenomenet er. Det kan nemlig ikke settes likhetstegn mellom data og virkeligheten, siden data kun er å betrakte som representasjoner av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

5.Analyse

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for analyse av data, og fremstille de utsagnene i datamaterialet mitt som kan knyttes opp mot problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Først vil jeg gjøre en presentasjon av hver enkelt informant, med fiktive navn. Her vil jeg presentere informasjon som kan gi et bilde på informanten, og som til dels kan fungere som en bakgrunn for svarene som blir gitt av hver enkelt. Av hensyn til informantenes personvern, har det blitt gjort små modifikasjoner på noen av informantene. Dette er for å sikre informantenes anonymitet.

Presentasjon av data

Jeg har valgt å presentere data informant for informant i analysen, før jeg i drøftingen vil sammenligne hva informantene har svart, og koble dette opp mot tidligere forskning og valgt teori.

5.1 Presentasjon av informanter

Informant	
1 - Erik	Jobbet som lærer i 9 år. Underviser til daglig i samfunnsfag, og har gjort det siden 2012. Jobber for tiden som kontaktlærer ved 8.trinn, og følger som regel klassene hele veien gjennom ungdomsskolen. Av samfunnsfagkompetanse har han bachelorgrad i historie, som består av en hovedvekt med historie, men også statsvitenskap, filosofi og samfunnskunnskap. Ikke så mange emner som kan knyttes til geografi.
2 - Pål	Jobbet som lærer over 20 år fordelt på 5 ulike skoler, tre ulike steder. Han har tilsvarende 90 studiepoeng i historie, samt emner som går på samfunnsfag og geografi fra sin tid på lærerhøyskolen. Antar å ha 2-2,5år med formell kompetanse i samfunnsfag.
3: Robert	Jobbet som lærer i over 20 år. Undervist i samfunnsfag i alle år, de siste årene med et tolærersystem der de har vekslet mellom hvem som tar hovedansvaret for timene. Av samfunnsfaglig kompetanse har han tilsvarende 60 studiepoeng i sosiologi, og 90 studiepoeng i historie.
4: Lise	Har arbeidet som lærer i 14 år, undervist i samfunnsfag hele denne tiden. Har tilsvarende 60 studiepoeng i sosiologi, og et uvisst antall studiepoeng i statsvitenskap. Har også startet på hovedfag i samfunnsfag, men ikke fullført. Et hovedfag ville i dag ha tilsvart en 2-årig master.
5: Kristian	Har arbeidet som lærer i ca. 3år, og undervist i samfunnsfag på ungdomsskole alle årene. Han har arbeidet på 2 ulike skoler, med henholdsvis 8. og 9.klasse. Av formell kompetanse i samfunnsfag har han 60 studiepoeng i samfunnsfag og 60 studiepoeng i historie.

5.2 Hovedtematikker i analysen

I analysen som fremkommer vil jeg fokusere på å løfte frem de delene av datamaterialet som kan hjelpe meg å belyse problemstillingen min og besvare forskningsspørsmålene mine. Jeg vil presentere funnene mine informant for informant, før jeg i drøftingskapitlet samler og sammenligner hovedtendensene som kommer frem i analysen. Når jeg presenterer funnene jeg har per informant, vil jeg starte med å presentere hvilken forståelse de har av begrepet identitet, deretter gå inn på deres tilnærming til undervisning om identitet, før jeg avslutningsvis skal presentere hvordan lærere opplever at elevenes identitet kommer til syne i skolesettingen. Før jeg begynner å presentere disse dataene, vil jeg skrive kort om hver av disse tre delene, hva de innebærer, og noen av de viktige spørsmålene som har vært stilt til informantene.

Når det gjelder læreres forståelse av identitet, er dette informasjon som har blitt generert først og fremst gjennom å spørre de ulike informantene om «*Hva er din forståelse av begrepet identitet?*». I tillegg til dataene som har kommet ut av det spørsmålet, har jeg også dratt med annen relevant data fra intervjuene som sier noe om den enkeltes forståelse av begrepet identitet.

Etter å ha tatt for meg lærernes forståelse av begrepet, går jeg videre til å se hvilken tilnærming de har til egen undervisning om identitet, og hva slags tanker de har om tematikken. Empirien som kommer frem her vil naturligvis være hovedfokus i oppgaven min. Her samler jeg de viktigste refleksjonene til informantene om hvordan de underviser om identitet, hva slags utfordringer de møter på når de underviser om det, i hvilke deler av faget og hvilke tematikker de underviser om det, om identitet kommer frem eksplisitt eller implisitt i undervisningen, samt om de har noen tanker knyttet til kompetansemålene i LK20 som nevner identitet.

5.3. Læreres forståelse av begrepet identitet

Hvilken forforståelse de ulike lærerne har av identitet som begrep, vil naturligvis kunne prege hva den enkelte vektlegger i undervisningen og hvilke undervisningsaktiviteter og refleksjonsprosesser som settes i gang i klasserommet. Forståelsen deres kan også ses i lys av hvordan identitet forstås sett ut fra ulike fagtradisjoner. Utsagnene som trekkes frem i dette kapitlet har kommet frem ved at lærerne har fått stilt spørsmålet om hvordan de forstår identitet som begrep, men jeg har også tatt med annen relevant informasjon fra intervjuene som belyser informantenes forståelser.

Det kommer tydelig frem at alle informantene har en grunnleggende forståelse av begrepet identitet. Noen har kommet med detaljerte beskrivelser, mens andre har omtalt mer inngående hvilke elementer ens identitet består av. Eksempelvis kan det en informant vist til mange faktorer som knyttes til arv og miljø, mens en annen informant har betegnet «arv og miljø» uten å gå nærmere inn på hvilke faktorer som knyttes til det.

På generelt grunnlag kan man si at lærernes forståelser av identitet deler en flere grunnleggende faktorer, som f.eks. det at arv og miljø tilegnes en stor rolle i hva som

utgjør ens identitet, og at identitet er noe som er med oss hele livet og i kontinuerlig utvikling. Noen av lærerne beskrev fenomenet på et mer generelt nivå, mens andre gikk mer inn på enkeltdetaljene som er viktige for ens identitet og identitetsutvikling.

Pål uttalte blant annet at faktorer som hvor man kommer fra, hvilken bakgrunn man har, religion, politisk standpunkt, økonomisk situasjon og klassesilhørighet, er viktige komponenter for hva som utgjør den enkeltes identitet. Kristian nevnte ikke eksplisitt ordene «arv og miljø», men trakk frem mange faktorer som kan knyttes direkte til det. I likhet med Pål, la Kristian vekt på hvordan ulike fellesskap man tar del i vil forme ens identitet, noe som man ser igjen i hans forståelse av identitet. Han sa blant annet at følgende:

Det må nå være den vi er, men det er også knyttet til fellesskapet, hva slags type fellesskap er det vi hører til, f.eks. nasjonalitet og interesser vi har, om vi er med på et fotballag eller om vi spiller i skolekorpset, alt er jo med på å forme vår identitet, også det med hvilken familie vi kommer i fra, hvor vi har vokst opp og.. – det er jo bare den vi er da.

I likhet med Pål, la ikke Kristian mye vekt på hvordan den enkeltes aktørskap og valgfrihet har betydning for ens identitet. Hvilke interesser man har vil naturligvis være knyttet til både hvordan man påvirkes av omgivelsene, men også av hva man selv ønsker å utforske og lære mer om. Robert derimot, vektla hvordan identitet også er tett knyttet til hvordan man forstår seg selv. Han belyste også at mennesker man omgås med vil ha stor betydning for ens identitet, noe som kommer til uttrykk i dette utsagnet:

Tenker jeg forstår det litt på to måter. Den ene er hvordan jeg forstår meg selv, hvem er jeg? Og så de tilbakemeldingene jeg får fra andre – hvordan forstår de meg? Så identiteten min det er det som blir bekreftet gjennom møtet med de andre, tenker jeg.

Oppsummert kan man forstå dette som at Robert ser på identitet som en kombinasjon av hvordan man ser på seg selv og hvordan andre oppfatter en. Det er derimot verdt å merke seg at det er sidene som blir bekreftet av andre er de som «fester seg» mest til forståelsen av egen identitet. Man kan dermed også si at Robert delte Påls og Kristians forståelse av at miljø er en viktig faktor som påvirker ens identitet. Erik delte noe av oppfatningen om at selvforståelse er viktig, men la ikke stor vekt på betydningen andre kan ha for ens identitet. Identitet har altså en nåtidsdimensjon knyttet til hvem man er i nuet, men også en fremtidsdimensjon knyttet til hva du har lyst til å være. Pål har også sagt at hvordan man forstår egen rolle i ulike kontekster, vil ha betydning for ens identitet. Dette er svært beslektet med Roberts oppfatning om at en sentral del av ens identitet vil være den informasjonen man får om seg selv i møte med andre. Hvilken rolle man har i ulike sammenhenger vil også i stor grad avhenge av dette.

Et flertall av de andre lærerne har også omtalt hvordan elever, som alle andre mennesker, vil ha ulike roller i ulike kontekster, og dermed vise ulike sider av sin identitet til enhver tid. Hvis man generaliserer dette til å handle om mennesker generelt, vil vi også forstå mer av læreres forståelse av identitet, noe vi skal gå videre inn på i drøftingen.

I likhet med alle andre, hadde Lise en forståelse av identitet som «hvem man er», og hun delte også oppfatningen til Erik om at verdiene man har også er en viktig faktor. Lise

nevnte derimot et interessant moment ved identitet som ingen andre har trukket frem, nemlig hva som skiller en selv fra andre. I likhet med Kristian uttalte også Lise at hvilke fritidsinteresser man har og hvilken familie man vokser opp i, er faktorer som har betydning for ens identitet. Lise dro også frem at religiøs tilknytning og valg av utdanning vil være av stor betydning. Lise sa også at en persons identitet vil være i stadig utvikling, men at dette foregår på en måte som ivaretar de allerede eksisterende erfaringene og elementene som ligger i bunn av ens identitet. Dette ser vi i også igjen i en av uttalelsene hennes:

På en måte så er det jo slik at man er den man er, en bit av deg selv er jo på en måte personligheten din også da, men du kan jo utvikle den også. Du kan forandre deg litt, selv om du på en måte føler samtidig at du er litt den samme i bunn da, at du har en slags kjerne.

I lys av dette utsagnet kan identitet forstås som noe som er i kontinuerlig i endring. Identiteten utvikles ved at det bygger videre på det som allerede er. Nye erfaringer og tilhørigheter bygger videre på det som allerede ligger i bunn, uten at tidligere opplevelser og verdier mister betydning for ens identitet.

Oppsummering:

En sentral tendens i lærernes forståelser av identitet er at alle ser på arv og miljø som viktige faktorer for hva som utgjør ens identitet, og alle forstår identitet som «den vi er». En annen tendens som går igjen hos flere av informantene er hvordan ens familie og ulike fellesskap vi deltar i kan være viktige miljømessige faktorer som har betydning for ens identitet. Av fellesskapene som trekkes frem, har et flertall trukket frem fellesskap basert på nasjonalitet, fritidsinteresser og religion. Flere av informantene har også belyst at informasjonen man får fra omgivelsene vil være viktig for hvordan man forstår seg selv, og derav ha betydning for ens identitetsforståelse. Det kan tenkes at dette kan ses i sammenheng med påvirkningen familie og ulike fellesskap man deltar i har for en selv, da dette er arenaer man tilbringer mye tid på. Et flertall av lærerne viste også til hvordan man i ulike sosiokulturelle settinger vil ha ulike roller.

5.4. Læreres tilnærming til undervisning om identitet

Da dette undertemaet er nært identisk med problemstillingen min, er dette naturligvis også den delen av oppgaven som vil inneholde mest empiri, og det er her jeg vil presentere funn og refleksjoner som enten er direkte eller indirekte knyttet til læreres undervisning om identitet.

Empirien her vil være med på å belyse den enkelte lærers kunnskap om identitet som begrep, hvordan lærere forholder seg til undervisning om identitet i møte med aktuelle kompetansemål i læreplan for samfunnsfag LK20, hvilke tema identitet knyttes til i samfunnsfagundervisningen, hvilke aktuelle undervisningsaktiviteter som kan gjennomføres i klasserommet, og i hvilken grad identitet kommer frem eksplisitt eller implisitt i undervisningen.

5.4.1. Bevisstgjøre elever på egen identitet og identitetsutvikling

I dette kapitlet skal jeg drøfte hva de ulike lærerne vektlegger når de skal bevisstgjøre elever på egen identitet. Å oppnå bevissthet rundt egen identitet og identitetsutvikling blir vektlagt i kompetansemål for samfunnsfag etter 10.trinn i LK20. Jeg vil jeg også trekke frem eventuelle undervisningsaktiviteter som har blitt nevnt i forbindelse med disse delmålene for undervisning om identitet.

For alle lærerne virket det som naturlig å definere identitet som begrep, og diskutere med klassen hva begrepet innebærer for dem. Samlet sett virket lærerne å ha en lik forståelse knyttet til at identitet kunne oppleves som et komplekst begrep for mange av elevene, og at det derfor var nødvendig å gi elevene gode forutsetninger for å forstå fenomenet først. Etter at forståelsen var etablert hos elevene hadde lærerne ulike tilnærminger til hva de vektla i undervisningen for å bevisstgjøre elevene på egen identitet og identitetsutvikling. Nøyaktig hva de har gjort i undervisningen varierer, noe vi skal gå nærmere inn på videre i oppgaven. Lærerne viste også at de har ulike mål ved undervisningen som gjennomføres.

Erik viste en slags instrumentell tilnærming, der fokuset lå på å lære elevene generelt om begrepet identitet. Dette var noe han så for seg å gjøre ved å ha en liten lærerstyrt forelesningsdel i starten av undervisningen, og videre jobbe sammen med elevene for å lage en felles definisjon av identitet. På generelt grunnlag ville han også belyse hvordan identitet skapes, og betydningen av å identifisere seg som- eller for noe. Han belyste også viktigheten av å fremme budskapet om at selv om man har en identitet, så er det visse hensyn man må ta. Ifølge Erik, var det viktig for han å fremme at identiteten man utvikler også må bygge på respekt for andre. Her trakk Erik frem skolens mandat om å bidra til dannede samfunnsborgere, som er i stand til å fungere i et samfunn og samarbeide med andre. Han fremmet altså et budskap til elevene om at man kan styre faktorer ved egen identitetsutvikling selv, men skal man ha et ønske om å lykkes i samfunnet så må man utvikle en identitet som stemmer overens med verdiene som er viktige i samfunnet ellers. Dette eksemplifiserte han ved å fortelle elevene at selv om de kanskje likte å jobbe alene,

Robert sa ikke noe om spesifikt om hvordan han jobber for å bevisstgjøre elevene på egen identitet, men han var veldig klar på at klasserommet skal være en arena der alle elevene skal kunne føle seg trygge på den de er. Dette sa han om å bevisstgjøre elever på egen identitet:

«Det er jo et stadig pågående arbeid i forhold til å bli trygg på seg selv, og det er klasse miljøbyggingen og individbyggingen som på en måte blir litt sånn tverrfaglig. Så er det jo også når vi er direkte inne på temaet i fag og samfunnsfag, så må man jo lære seg noen begrep for å snakke om det samme. Da er det jo når man snakker om begrep – sosialisering, viktigheten av hjem osv., og så er det jo det der som alltid er så vanskelig som man må ha en del tilrettelegging på, det å reflektere. Altså vi er et stykke opp i Blooms taksonomi, det er ikke alle som helt greier å bevege seg dit i løpet av ungdomsskolen.

Det at Robert omtalte det å bevisstgjøre elever som et «stadig pågående arbeid» er noe som ser ut til å være nært knyttet til det tverrfaglige temaet i LK20 som omhandler folkehelse og livsmestring, som nettopp skal bidra til at en forstår seg selv, andre, og ens egen rolle i ulike fellesskap. Det kan se ut til at Robert ser på det som å bli trygg på seg

selv som et utgangspunkt for å forstå egen identitetsutvikling, og at klassemiljøbygging er viktig for å skape denne tryggheten. Robert trakk også frem hvordan han benytter seg av ulike nøkkelbegreper for å skape felles referansepunkter med klassen i møte med undervisning om identitet. I lys av Roberts utsagn, kan evnen til å reflektere ha sammenheng med hvilket stadium man er på kognitivt sett, og at å få til en god refleksjon er noe han mener kan være utfordrende for elever i ungdomsskolealder.

Lise viste tegn til en praktisk rettet tilnærming i egen undervisning for å bevisstgjøre elevene på hvordan egen identitet skapes. I undervisningen vektla hun den enkeltes elevaktørskap, og fokuserte på at elevene skal trenes i å ta valg, egne avgjørelser og være i stand til å se ting fra andres perspektiv. Hun begrunnet dette ved at elevene selv skal kunne vurdere ulike situasjoner i livet, og bli bevisste på hvordan egne valg henger sammen med hvem de ønsker å være, men også hvordan de fremstår for- og forstår omgivelsene og menneskene rundt. Lises strategi for å bevisstgjøre elevene på egen identitet skiller seg fra de andre lærerne ved at hun har hatt et særlig fokus på hvordan hun kan gi elevene verktøy til å forstå seg selv og navigere gjennom livet. Flertallet av lærerne har hovedsakelig hatt en slags «vite om»-tilnærming når det gjelder hva de fremmer i undervisningen om identitet, men Lise fokuserte mer på hvordan kunnskapen om egen og andres identitet kan hjelpe elevene å ta valg og avgjørelser som stemmer overens med hvem de er og hva de vil. I Lises eksempler var fokuset at elevene skulle lære om identitet gjennom å gjøre ulike tankeprosesser og ta standpunkt. Hvis det å kun lære om identitet fremstår som en instrumentell tilnærming, vil tilnærmingen til Lise da være å skape relasjonell kunnskap om identitet hos elevene. En slik tankegang kan man også delvis kjenne igjen i måten undervisningen til Kristian på, noe som kommer til uttrykk i dette utsagnet:

«Det å snakke om identitet og hvordan vi påvirker hverandre det gjør vi titt og ofte, og i samfunnsfag så bruker vi å ha om dette her med press og krysspress fra ulike aktører, og hvordan påvirker vi..»

Kristian sa ikke rett ut hvordan han har jobbet for å bevisstgjøre elevene på hvordan egen identitet utvikles, men han kommenterte derimot viktige forhold som er viktige å være klar over. Dette var blant annet knyttet til at man selv er en aktør som påvirker, men også hvordan andre folk kan ha interesse av å påvirke deg. En annen tilnærming finner vi hos Pål, som i all hovedsak vektlegger hvordan identiteten vår er sterkt knyttet til hvor man har vokst opp, hvilken nasjonalitet man har, og hva slags kultur man har tatt del i. Dette sa Pål om hvordan han arbeider for å bevisstgjøre elever på egen identitet og identitetsutvikling:

Det konkrete som man da må gjøre er jo da å få det ut i klassene «vi er ikke like», og det er de jo oppvokst med, i hvert fall de som har gått på skole i Norge osv. Vi må fremelske diversitet, ulikhet, at vi kommer fra forskjellige kulturer. Vi har forskjellig bakgrunn alle sammen, så det prøver jeg å sette fingeren på. Men altså konkrete spørsmål, boka tar det opp i noen spørsmål selvfølgelig, i enkelte kapitler, jeg prøver å utfordre elevene, kanskje provosere elevene. Jeg prøver å spørre da enkelte grupper av elever da, klarer dere å sette dere inn i situasjonen til f.eks. han som kommer fra Syria nå, der det har vært borgerkrig siden 2011. Hvordan kan dere sette dere inn i hans situasjon? Han er født der, greit land, det var jo sett på som Østens Cannes eller Nice eller Riviera liksom, og nå er det totalt knust, bomba. Vise dem, vise med bilder, vise med nyhetsartikler, gjerne

visuelt, som man får frem, sånn at elevene får en følelse av «okei greit, sånn var det da, sånn er det nå, hva er det krig gjør med oss, hva er det flukt gjør med oss, hva er det redsel gjør med oss?, osv. Det.. sånn som jeg prøver å sette dem inn i.. ja, de andres identitet da, det er lettere å gjøre det på den måten der, ehm, tenker jeg å vise store forskjeller på det alderstrinnet her, istedenfor å prøve å vise de små.

For å bevisstgjøre elevene på egen hvordan egen identitet utvikles og hva den består av, var det viktig for Pål å fremme det faktum at alle elevene vil ha ulike bakgrunner og erfaringer, samt å skape en bevissthet om at vi har ulike faktorer som skiller oss som individ. Han har i egen undervisning lagt fokusert på at elevene er ulike og har vokst opp ulike steder, og dermed vil ha ulike erfaringer. Det kan tolkes som om han ønsker å fremme at de som har identiteter med andre hovedkomponenter enn «normen», og at sammensetningen de har da blir sett på som har rike identiteter fremfor avvikende identiteter. Dette kan også ses i lys av classesammensetningen innad i klassen han underviser, som han anslår har rundt 20% av elever med innvandrerbakgrunn i større eller mindre grad. Elevenes foreldre har enten kommet til landet som flyktinger eller arbeidsinnvandrere. Pål sa også at han provoserer eller utfordrer elevene, med hensikt til å få de til å reflektere og se ting fra andres ståsted. Akkurat dette elementet sammenfaller godt med det Lise ønsker å få til, at et av de ønskede ferdighetsmålene er at elevene skal kunne sette seg inn i andres livssituasjoner og forsøke å forstå hva som kan virke inn på valgene de står ovenfor. Det å sette seg inn i andres identiteter som er ulike fra noe de selv er vant til, ser Pål på som et godt verktøy til at de blir bevisst på hvordan egen identitet er i forhold.

Oppsummering:

For et flertall av lærerne var det avklare hvordan identitet skapes viktig for å bevisstgjøre elevene på egen identitet og hvordan den utvikles. Noen omtalte dette kun generelt, men en av lærerne utdypet dette ved å undervise elevene om hvilken rolle hjemmet og sosialiseringen har for den enkeltes identitet. Det er interessant å merke seg at denne læreren tilnærmet seg identitet ved hjelp av nøkkelbegrep, fremfor å gjøre et forsøk på å definere begrepet. En annen sentral tendens som kom til syne var at flere av lærerne jobbet aktivt med å gjennomføre aktiviteter i klasserommet som åpnet opp for at elevene kunne sette seg inn i andres livssituasjoner, og ta stilling til og vurdere ulike valg. Noe som derimot er interessant å merke seg, er at flere av lærerne har benyttet eksempler i undervisningen der man har trukket frem mennesker eller livshistorier som er svært forskjellig fra den virkeligheten elevene kjenner seg igjen i. En av lærerne begrunnet dette ved å si at han så på det som hensiktsmessig å belyse de store forskjellene i identitet, fordi at det da kunne bli lettere for elevene å forstå konseptet. Det å belyse store forskjeller ble også begrunnet med at man ikke ønsket å skape altfor stor bevissthet rundt relativt små ulikheter innad i klassen, da man var redd for at dette kunne føre til å splitte klassen fremfor å samle de. Noen av lærerne fokuserte også på å skape bevissthet blant elevene om at de selv er aktører, og at de både påvirker andre samtidig som andre kan påvirke dem.

5.4.2. Reflektere over likheter og ulikheter i identiteter

Denne undertematikken dreier seg i stor grad om svarene som ble gitt på spørsmål om hva de enkelte lærerne gjør for å få elever til å reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, som er tett knyttet opp mot et av kompetansemålene for samfunnsfag 10.trinn i LK20. Noen har svart med utgangspunkt i identitet på individnivå, mens andre har først og fremst kommet med uttalelser som omhandler gruppeidentiteter. Et par av lærerne har også kommet med eksempler om hvordan de selv konkret underviser for å belyse disse likheter og ulikheter i identitet.

For å få elever til å reflektere over likheter og ulikheter i identiteter sa Lise at hun vil prøve å gjøre elevene bevisste på hva og hvem som påvirker de. Når det gjelder undervisning om gruppeidentitet uttalte Lise følgende:

Det er jo viktig å få frem at selv om man identifiserer seg med en gruppe, så er det jo ingen som er helt lik. Man er jo ulik innenfor en gruppe og, at man i hvert fall snakker om det, og bruker tid på det, slik at det ikke blir stigmatiserende, «de er antirasister, de er kristne, de er muslimer, de er sportsfolk», du skjønner at man må få frem at det er veldig store individuelle variasjoner innenfor disse gruppene, selv om de kan dele en identitet. Selv om man tilhører en bestemt gruppe og har noe likt da. Noen kan jo være mer ekstrem, og noen kan jo være mer moderat med meningene sine innenfor et miljø i tillegg.

Dette kan tolkes som om at Lise ønsker å motvirke at elevene kategoriserer andre mennesker og tillegger mennesker visse, kun på bakgrunn av hvordan gruppen de er del av oppfattes utenfra. I Lise er også opptatt av at man ikke skal stigmatisere på bakgrunn av tilhørighet til en gruppe, et synspunkt som også ble fremmet av Pål. Lise har i sin undervisning fokusert på å få frem de individuelle variasjonene innad i en gruppe, og man ikke kan vite hvordan et annet menneske er, på bakgrunn av en av de mange tilhørighetene den personen har eller forbindes med utad.

Det å reflektere over likheter og ulikheter i identitet er ikke noe Pål har i bakhodet før han skal undervise. Pål virket å være veldig bevisst på at man ikke skal sette andre mennesker i bås, og kategorisere mennesker og grupper. Han lot derimot elever selv vise frem sider av egen identitet og kultur som de er stolte av, og bruker naturlige anledninger til å diskutere tematikken, noe han eksemplifiserte i dette utsagnet:

«å markere at det finnes likhet på bakgrunn av hudfarge, rase hvis du vil kalle det det, religion, politisk ståsted osv. Ja det fins nok, men skal man gå dit blir det veldig sånn stereotypering, man skjærer alle over en kam, ikke sant – ja fordi at du kommer derfra så er du sånn, det er på en måte ikke den identiteten vi vil prøve å skape da. Den må evt. komme fra elevene selv, evt. etter at de kommer tilbake og har feiret ID f.eks. Så blir det sånn «Ja det har vi felles, og det er vår identitet og sånn vil vi gjøre det», og da er det greit å få frem det til de andre elevene og si at ja okei, det er en høytid og sånn gjør de det. Alle vet jo om julefeiring selvfølgelig, er julefeiring noe som gjør oss til nordmenn? Ja, men ikke nødvendigvis, ikke sant, så det er.. ikke så mye på det personlige, individuelle plan, men det er kanskje mer på det her fellesskapsplanet.

Som Pål sier, er det viktig å unngå stereotypering av mennesker på bakgrunn av hvilken gruppe de identifiserer seg med. Å løfte frem diversiteten som noe positivt, er naturligvis en faktor som kan bidra til et godt klassemiljø. Viktigheten av et godt klassemiljø ble også fremmet av Robert, som en grunnblokk i hvordan skolen kan bidra til å styrke den

enkeltes identitet.

Kristian uttaler seg derimot ikke på generell basis om hvordan han underviser om likheter og ulikheter i identiteter. Han kom heller med et eksempel om hvordan han kan få elevene til å reflektere selv, noe han eksemplifiserte slik:

«Gruppen lager en stor sirkel, og så er det sånn at du kan begynne veldig forsiktig. «De som spiller fotball de går inn i midten», så går de ut igjen så «De som liker taco går inn i midten», og så begynner du ganske sånn lett, og så blir det mer og mer sånne personlige spørsmål da, så ser vi at for hvert spørsmål så er det ulike personer og ulike sammensetninger som går inn i midten da, at vi får ikke de samme sammensetningene hver gang, og da vil vi se at identiteten vår er jo kompleks og har flere ulike lag og sider, og dermed slik få elevene til å se at vi som regel har noe til felles med alle mennesker, bare vi ser godt nok etter og ikke er opptatt av ett lag eller en ting med vår egen identitet.»

Det er lett å følge resonnementet til Kristian om at dette er en aktivitet kan hjelpe elevene til å få en bedre forståelse både individuell identitet og gruppeidentitet, ved å belyse likheter og ulikheter innad i en gruppe – der gruppens medlemmer tilsynelatende kan virke veldig like. Elevenes ulike tilhørigheter og verdier kan komme til syne i en slik aktivitet. Aktiviteten er også til dels forankret i elevenes livssituasjoner, da den tar utgangspunkt i spørsmål som angår hvordan de lever livene sine og hva som opptar de. Kristian ønsker også å få frem at alle har noe til felles med alle, et poeng som kan hjelpe elevene til å bli tryggere på egen identitet, i hvert fall i møte med klassekameratene.

Erik eksemplifiserte også hvilke aktiviteter han setter i gang når det skal undervises om identitet. Som lærer hjelper han elevene på forhånd ved å avklare hva identitet går ut på, og lar det deretter være opp til elevene å skrive ned særegne trekk ved egen identitet, samt hva de definerer seg som. Dette supplerer han gjerne med videoer knyttet til temaet. Erik legger stor vekt på at man i møte med temaet identitet må få elevene til å reflektere selv. Det kommer blant annet frem i dette utsagnet:

«Jeg prøver å få elevene til å jobbe selv, for da blir de mer pigge og våkne, og utforsker mer selv da, og da får de jo også sammenligne – i sånne identitetsoppgaver «Hva var viktig?» spør foreldrene dine, «hva var viktig når foreldrene dine vokste opp? Hva ville de oppnå? Hva var det de anså som viktige ting i livet? Hva var foreldrene deres bekymringer? Hva er deres bekymringer?», slike spørsmål, så vi får et litt større perspektiv på hvordan tiden har utviklet seg da.»

Det kan virke som om Erik forsøker å skape forståelse for begrepet identitet, ved at elevene får se forskjellene mellom seg selv og tidligere generasjoner.

Oppsummering:

Noen av lærerne fokuserte på å fremme ulikheter og likheter i individuelle identiteter, mens andre benyttet seg sammenligning av gruppeidentiteter i møte med dette læringsmålet. En hovedtendens var at flere av lærerne virket å være veldig bevisste om en potensiell fallgrube i denne sammenhengen kunne være at elevene ble opplært til å generalisere andre mennesker på bakgrunn av stereotypisk tenking. For å motvirke denne effekten, var lærerne opptatt av å kommunisere til klassen hvordan mennesker innad i en gruppe vil ha individuelle variasjoner, og at diversitet er noe positivt. Å fremme dette budskapet ble av flere lærere ansett som viktig i arbeidet med å skape et

trygt, inkluderende og godt klassemiljø, spesielt av de lærerne med flerkulturelle innslag i elevmassen. En av lærerne hadde også en undervisningsaktivitet som kunne brukes til å belyse hvordan vi mennesker kan fremstå forskjellige, men at vi allikevel deler mange av de samme egenskapene, interessene og verdiene med andre menneskene. Denne aktiviteten virket å være svært tett knyttet opp til budskapet om at vi mennesker har unike sammensetninger som utgjør vår identitet, til tross for at vi har mye til felles med alle. Noen av lærerne viste også til at de gjennomførte undervisningsaktiviteter som åpnet opp for at elevene skulle få reflektere på egenhånd.

5.4.3. Hvordan hjelpe elever til å håndtere press

Det er enkelt å forestille seg at ungdomsskolen vil være en tid der mange opplever et press på egen identitet. Man får mer ansvar, det stilles høyere krav, og man blir mer bevisst på hvordan man selv opptrer og hva man vil. Det er derfor interessant å se på hva lærerne gjør for å gjøre elevene rustet til å stå imot press knyttet til egen identitet. Av lærerne som svarte, var det forskjellige oppfatninger vedrørende om dette var en tematikk som ble tatt opp i samfunnsfaget, eller om det først og fremst ble sett på som en tverrfaglig tematikk.

For å bidra til at elevene skulle bli flinkere til å håndtere press viste Lise til at det er viktig å få elevene til å tenke selv, ikke godta alt som blir sagt, og samtidig være utforskende. Hun fremmet at elevene måtte settes i stand til å gjøre seg opp egne meninger hvis de kommer i et dilemma eller utsettes for press fra ulike kanter. I tillegg understreket hun at det ikke må bli for mye individualitet, siden alt man gjør er i større eller mindre grad i samspill med omverdenen. Videre sa hun at hun ønsket å bevisstgjøre elevene om at de til en viss grad må tilpasse seg etter omverdenen, men uten å gi slipp på egen identitet.

På svar på spørsmål om hvordan han kunne gjøre elever i stand til å håndtere press rundt egen identitet, uttrykte Kristian at han har løst dette ved å undervise om press og gruppepress, samt hvordan mennesker påvirker hverandre. For han har dette vært tematikk som har kommet frem i samfunnskunnskap som egne tema. I fremmet han en forståelse av hvor viktig det er å prate om denne tematikken i samfunnsfaget spesielt, da gjerne i sammenheng med hvordan press på enkeltindivid har ført til grusomme hendelser. Ved å undervise om dette ønsket han å fremme hvor viktig det kan være å stå imot press. Han uttalte også at dette hadde en overføringsverdi ellers også, noe som han bevisst spiller på. Det kommer også til uttrykk i følgende sitat:

I det daglige så kommer de i mange slike situasjoner også, og da er det viktig at har tid til å stoppe opp og ta for oss situasjoner der de har blitt utsatt for press da, hvis vi ser det, og snakke om det med de for å få de til å reflektere – som alltid (Robert)

Som vi ser, har undervisningen som foregår i samfunnsfag også en overføringsverdi til andre situasjoner i skolen. I tillegg er situasjoner der folk utsettes for press veldig viktig å ta opp, et synspunkt som også fremmes av Robert. Robert plasserer derimot ikke det å håndtere press rundt egen identitet direkte i samfunnsfaget, men plasserer det heller i skolens tverrfaglige arbeid. I likhet med Kristian så Robert verdien i å ta opp slike problematikker i situasjoner som oppstår, eller når det virker å være nysgjerrighet for å snakke om det i klassen. At det gjøres i en naturlig setting er superviktig ifølge Robert, siden han ga uttrykk for at han opplever at elever kan miste interessen om det gjøres for faglig. Robert viste til at det å spille på en pågående undring i klassen gjorde det enklere å få med elevene.

5.4.4. Hvordan identitet kommer frem i samfunnsfagundervisningen

I dette underkapitlet skal jeg presentere funn knyttet til hvordan identitet presenteres i undervisningen, og da hovedsakelig hvilke tema de ulike lærerne knytter det opp mot. I tillegg skal jeg også presentere funn som sier noe om hvorvidt lærerne tar opp identitet eksplisitt eller implisitt i undervisningen.

Hvilke håndfaste temaer i samfunnsfag knytter lærerne identitet opp mot?

Et mønster i uttalelsene fra de ulike lærerne er at de kan se ut til å være enige om hvilken del av faget identitet tas opp eksplisitt. En klar tendens er at identitet tas opp eksplisitt som eget tema samfunnskunnskapsdelen av faget, noe som man ifølge informantene også ser igjen man ser igjen i de ulike læreverkene. Det finnes derimot mange ulike tematikker i geografi og historie der det også kan være relevant å snakke om spørsmål som angår identitet i undervisningen. Robert og Lise har i egen undervisning knyttet identitet til begrep som sosialisering og betydningen av sosiale relasjoner. Press er også tema som både Lise, Erik og Kristian har koblet identitet opp mot, som er naturlig siden en trygg og robust identitet er et godt utgangspunkt for å stå imot og håndtere press man blir utsatt for. Innvandring og mangfold knyttes opp mot identitet av både Pål og Robert, tema som for så vidt kan tas opp både i forbindelse med samfunnskunnskap og geografi. I geografidelen har flere av informantene sagt at identitet er høyrelevant å snakke om når man skal diskutere levekår rundt om i verden og hvordan ulike folkegrupper og bosetninger lever, samt hvilke verdier som er viktige for de. Alle lærerne nevnte hver for seg ganske mange temaer i historie som de knytter identitet til. Historiske tema som går igjen blant flere er f.eks. fremveksten av en norsk nasjonal identitet, og der fokuserte lærerne på blant annet nasjonsbygging fra 1800-tallet frem til i dag, men også på hvordan det norske samfunnet har endret seg i takt med at Norge har blitt en oljenasjon. Et spørsmål de gjerne stiller til elevene er «hvordan har velstandsutviklingen påvirket oss som bor her, og hva som er viktige for oss?». Erik eksemplifiserte også en annen vinkling knyttet til nasjonal identitet som tok opp spørsmål av betydning for både for nordmenn generelt, men også elevene. Dette eksemplet var knyttet til å lære seg om samisk kultur og identitet, men også til å belyse hvilke uheldige konsekvenser den norske assimileringen av samene førte til. Erik sa blant annet at det ikke er uvanlig for han å måtte begrunne for elevene hvorfor undervisning om samene var nødvendig å gjennomføre. Dette mente han understreket viktigheten av å faktisk gjennomføre undervisning om dette, fordi elevene virket å ha behov for å lære seg å respektere andre folkegrupper som er ulike dem selv. Han synes derfor det var viktig å undervise om hvordan samisk kultur og identitet har blitt utsatt for assimilering, og de konsekvensene det fikk for samene. Han ville også løfte frem hva vi kan lære av den assimileringen som fant sted, og fremme en bevissthet om at det finnes slike mørke kapitler i den norske historien også.

I forbindelse med hvordan historiefaget er generelt belyst, sa Erik at identitet er høyaktuelt. Dette begrunnet han med at man skal lære av historien, ta hensyn til hvor ille ting kan gå når feil personer får styre, og når man skal diskutere hvordan ulike grupper har blitt forfulgt på bakgrunn av andres fordommer mot dem, deres levested eller tro. Pål delte også noen av synspunktene til Erik, noe som blant annet kom til uttrykk ved at Pål koblet identitet til undervisning om historiebevissthet. At historiefaget har en høy aktualitet når det skal undervises om identitet, ser vi også gjennom at mange av lærerne har trukket

frem nettopp et mangfold historiske tema som eksempel på tema de knytter til undervisning om identitet. Historiske tema som går igjen blant flere er ideologier, som kan knyttes til det Erik sa om hvor ille det kan gå når feil folk får styre. Noen har også nevnt folkemord generelt, 2. verdenskrig og Holocaust som eksempler. Dette er eksempler som flere av lærerne knyttet opp mot ideologier og gruppeidentiteter.

Som man ser i avsnittet ovenfor, er det mange som har knyttet identitet til andre tema i tillegg til å ha egne undervisningsøkter som i hovedsak rettes mot identitet. Et flertall av lærerne har uttalt forhold knyttet til identitet gjennomsyrrer samfunnsfaget, og at det ligger i bunn av alt som gjøres. Lise har uttalt at identitet som eget tema foregår så sjelden at hun ikke kan huske sist gang hun underviste om tematikken. Dette er en uttalelse som skiller seg fra de andre informantene. De andre lærerne opplyser at de har undervist om identitet som et eget tema, og planlagt egne undervisningsøkter på forhånd om tematikken. Lise viste derimot til at hun til stadighet jobber med elevenes tankegang knyttet til identitet, noe som kom til uttrykk her: *«i tillegg er det jo det at vi hele tiden prøver å få elevene til å ta stilling til ting, gjøre seg opp en mening, tenke litt gjennom hvem de vil være, hva de ville ha gjort i ulike situasjoner.»*. Alle lærerne har også trukket frem identitet i generelle samfunnsfaglige tema, som vi ser flerfoldige eksempler på i forrige side. I tillegg har alle lærerne nevnt identitet i møte med dagsaktuelle temaer, som Pål eksemplifiserte ved at han har benyttet Black Lives Matter og Pride til å snakke om grupper som bindes sammen av felles identitetsmarkører, og dermed danner gruppeidentiteter.

Tre av fem lærere har også benyttet seg av lokale forhold i undervisningen. For Lars går dette ut på at han har fokusert på å bevisstgjøre elevene på hvordan oppveksten og oppvekststedet har påvirket hvem de er, og dermed reflektere rundt hvordan det har påvirket identiteten deres. En litt annen synsvinkel ser vi fra Pål, som har dratt frem hvordan sammenligninger av hvordan det å vokse opp i krigsherjede land påvirker mennesker, og hvordan det da kan føles for disse menneskene å flytte til et fremmed land med kulturelle forskjeller. Kulturelle og lokale forskjeller for å belyse identitet har også blitt brukt mye i undervisningen til Robert. Selv om sammenligningsgrunnlaget som har blitt benyttet har vært mye mer lokalt, har han for så vidt hatt en lignende tankegang som Pål. Robert har aktivt eksemplifisert dette ved å vise til to tettsteder som geografisk ligger nært hverandre, og som er sammenlignbare i folketall og livsforutsetninger. De lokale forskjellene der, og hva som er viktig når man vokser opp på de ulike stedene er veldig store, noe Robert bevisst har brukt i undervisningen for å belyse hvordan miljø og oppvekststed er faktorer som har betydning for den enkeltes identitetsutvikling.

Oppsummering:

Nesten alle lærerne har jevnlig gjennomført egne undervisningsøkter om identitet, og flere har også opplyst at dette går igjen som et eget tema i læreverkene som benyttes. Disse undervisningsøktene ble knyttet til samfunnskunnskapsdelen av faget av lærerne. Andre tema som har blitt nevnt av flere lærere i forbindelse med identitet i samfunnskunnskap, er blant annet sosialisering sosiale relasjoner, press og krysspress. som har vært knyttet til identitet. Videre har også noen av lærerne trukket frem innvandring og mangfold som tematikker der det er høyrelevant å ta opp spørsmål vedrørende identitet. Dette er tema som kan belyses både i samfunnskunnskap og geografi. Et annet tema som befinner seg i dette faglige skjæringspunktet er undervisning om ulikheter i identiteter knyttet til lokale forhold, som flere av lærerne gjorde. Vinklingene er forskjellige, men de har alle et felles mål om å hjelpe elever til å

reflektere over hvordan det å vokse opp på ulike steder påvirker ens identitet, samt belyse at man har med seg ulike erfaringer knyttet til oppveksten og miljøet rundt. Alle lærerne har tatt opp identitet i forbindelse med undervisning om dagsaktuelle tema, som f.eks. Black Lives Matter og PRIDE, der sterke tilhørigheter innenfor ulike grupper blir veldig synlige utad. Innenfor geografidelen av faget har spørsmål om identitet blitt tatt opp av et flertall av lærerne under undervisning om ulike levekårene til ulike grupper rundt om i verden. Historiske tema knyttet til 2.verdenskrig, ulike folkemord og ideologier ble trukket frem som aktuelle temaer å vinkle opp mot identitet av mange, selv om de ulike lærerne ikke nødvendigvis nevner identitet som noe de tar opp eksplisitt i undervisningen om disse historiske temaene. I møte med undervisning om historiske tema var det derimot mange av lærerne omtalte forhold som har betydning for identitet, som i undervisningen ble brukt aktivt. Dette kunne f.eks. dreie seg om spørsmål som handler om f.eks. hvor skadelig det kan være når feil folk styrer, eller hvor katastrofale utfallene kan være når store grupper mennesker har samler seg med et felles ideologisk syn. To av lærerne har også knyttet identitet til det faktum at man skal lære av historien, og de knyttet også historiebevissthet til identitet. Dermed blir undervisningen som gjøres om historiebevissthet tett knyttet til identitet. En klar tendens er at de fleste av lærerne også ser på identitet som noe som gjennomsyrrer samfunnsfaget, og at det å styrke elevens identitet ligger i bunn i alt som gjøres. Dette til tross for at det sjeldent kommer frem eksplisitt som et eget tema i undervisningen til lærerne.

5.4.5. Utfordringer ved å undervise om identitet

I dette avsnittet vil jeg hovedsakelig trekke frem hvilke utfordringer de ulike lærerne har møtt på i egen undervisning om identitet. Alle informantene med unntak av en, delte oppfatningen om at en utfordring i møte med undervisning om identitet, er å få til en undervisning virker samlende fremfor splittende. For å unngå å generalisere andre mennesker på bakgrunn av gruppetilhørighet, har Pål fokusert på å være moderat i lærergjerningen, og unngått de mest ekstreme eksemplene. Dette kjenner vi igjen i det Robert sa om at det finnes «ekstremistiske feller» man kan gå i som lærer når man skal definere identitet. Han problematiserte blant annet hvordan identitet var et begrep som oppfattes som ulendt å definere, og eksemplifiserte dette blant annet ved å snakke om norsk identitet:

«Den politiske debatten som har vært, med stemmen til FRP om «hva vil det si å være norsk?», når man begynner å problematisere det, altså er det brunost? Eller er det demokrati, eller hva vil det si å være norsk? Det blir fryktelig ulendt å definere, og du må for at du skal ha en veldig klar mening om det, så må du egentlig gå i en eller annen ekstremistisk felle og ekskludere noen, så.. vanskelig.»

Det å definere en gruppe kan altså virke splittende og ekskluderende for noen, som vi ser i eksempelet til Robert. To av informantene problematiserte også hvordan det kunne være utfordrende å undervise om identitet i klasser med flerkulturell elevsammensetning. Den ene belyste at det var utfordrende å undervise om seksuelle identiteter fordi noen av de flerkulturelle elevene kunne ha fordommer fra egen kultur mot homofile og transseksuelle. Den andre argumenterte med at noen av elevene med flerkulturell bakgrunn ikke viste respekt for andres identitet, noe som kom spesielt til syne når det ble undervist om andre folkegrupper, da gjerne minoriteter som skilte seg ut fra normen. Apropos det å skille seg ut fra normen, to av lærerne viste også sine bekymringer knyttet til det å skape en altfor stor bevissthet rundt egen identitet hos

elevene. Kristian opplevde det som utfordrende å undervise om identitet til elever som var usikre på egne preferanser, og foreslo at en mulig løsning på dette var å undervise ekstra mye om temaet, for å skape mer bevissthet rundt egen identitet. Erik hadde derimot et annet perspektiv, som i all hovedsak omhandlet hvilken effekt undervisning om identitet kunne ha hos noen elever. En bekymring han hadde, var at noen elever kunne føle at deres identitet eller deres liv ikke var like spennende som resten, da de ved å sammenligne seg med andre kunne finne ut at deres liv og interesser skilte seg mye fra de andre i klassen og ikke føltes like spennende.

Oppsummering

Kort oppsummert var det en tendens at flere lærere syntes at det var en utfordring å få til en undervisning om identitet som virket samlende, fremfor splittende. Noen synes også det var krevende å definere andre grupper på bakgrunn av delte egenskaper, i frykt av å ekskludere noen, eller generalisere medlemmene av den tenkte gruppen. Et par av informantene syntes også det var utfordrende å undervise om identiteter som skilte seg fra normen, da spesielt i klasserom med flerkulturelle innslag. Utfordringen oppsto på bakgrunn av at noen av elevene kunne ha med fordommer fra egen kultur mot mennesker fra andre grupper, eller med homoseksuell eller transseksuell legning. Lærerne som uttrykte dette sa at undervisning om mennesker fra slike minoriteter kunne fremprovosere krenkende utsagn fra noen av elevene, gjerne da på bakgrunn av fordommer eller manglende kunnskap. En annen tendens som kom til syne, var at to av lærerne så på det som en utfordring å undervise om identitet i klasserom som inneholdt elever som virket usikker på seg selv og egne preferanser, der seksuelle preferanser ble trukket frem som et eksempel på nettopp dette.

6. Drøfting

I dette kapitlet skal jeg se egen empiri i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Ved å gjøre dette vil man kunne se relevante funn i en større sammenheng, og det vil også bidra til å besvare problemstilling og de ulike forskningsspørsmålene.

Strukturen i dette kapitlet tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene, men har en lignende tematisk oppbygning som analysekapitlet. Innledningsvis i drøftingen vil jeg diskutere hvordan lærerne forstår identitet som begrep, før jeg forskningsspørsmål som angår hvordan lærere underviser om identitet, om identitet kommer frem eksplisitt eller implisitt, og en diskusjon knyttet til hvilke tematikker identitet knyttes opp mot i de ulike fagområdene innenfor samfunnsfaget.

6.1. Hovedfunn i analysen

I kulepunktene under vil jeg presentere de mest sentrale funnene i min oppgave, som har sitt utspring fra en sammenfatning av mitt empiriske materiale. Punktene som presenteres vil drøftes i lys av teori og tidligere forskning.

- Gjennom måten lærerne definerte identitet og hvordan de underviste om det, kan det se ut som at alle lærerne har en tilstrekkelig grunnleggende forståelse av identitet
- Flere av lærerne la mye vekt på å gjennomføre aktiviteter som åpner opp for at elevene selv kan reflektere.
- Et flertall av lærerne understreket viktigheten av å lære opp elevene til å forstå eget aktørskap, og hvordan de selv påvirker egen og andres identitet
- Noen av lærerne trakk en parallell mellom hvordan gode klassemiljø kunne fungere som en forutsetning for utvikling av identitet hos den enkelte elev
- I geografi knyttet flere av lærerne identitet opp mot sammenligning av levekår rundt om i verden, og hva dette gjør med våre livsforutsetninger og verdier
- Hos alle lærerne var det en klar tendens at de i stor grad knyttet identitet til tema som forbindes med historiefaget. Her gikk spesielt tema som nasjonsbygging, nasjonal identitet, norsk samfunnsendring, 2.verdenskrig, folkemord, ideologier og historiebevisstet. Noen fremmet også det faktum at historien hadde en identitetsskapende funksjon, og viktigheten av å lære av historien.
- Identitet ble i all hovedsak tatt opp eksplisitt i samfunnskunnskap, og av flere knyttet til tematikker tema som sosialisering, innvandring, mangfold, levekår rundt om i verden, press og krysspress fra andre mennesker, samt dagsaktuelle tema med klare koblinger til identitetstematikk, som bl.a. Black Lives Matter og PRIDE.
- Mange av lærerne virket å gjennomføre mye undervisning som hadde mye fokus på å lære og respektere andres identitet.
- De fleste av lærerne fremmet at de hadde egne undervisningsøkter om identitet på jevnlig basis, men hos noen virket det også som om slike økter om identitet som eksplisitt tema foregikk veldig sjelden.
- Det var en generell konsensus blant lærerne om at identitet og spørsmål rundt identitet er noe som gjennomsyrrer samfunnsfaget generelt, men også skolens helhetlige praksis.
- Flere av lærerne syntes det kunne være utfordrende å undervise om identitet, da spesielt gruppeidentitet, i frykt for at man ved å definere grupper bidro til å skape en generaliserende tankegang blant elevene. En mulig løsning på dette var å løfte frem diversitet og ulikhet som noe positivt i undervisningen.

6.2. Lærernes forståelse av identitet

I dette kapitlet vil jeg koble hovedtendensene i læreres forståelse av identitet, og se hvilke likhetstrekk de har med forståelser av identitet innenfor ulike fagtradisjoner fra sosiologi og psykologi. Når det kommer til lærernes forståelse av identitet, ser vi flere tendenser. Den mest klare tendensen er at alle lærerne ser på faktorer knyttet til arv og miljø som svært betydningsfullt for ens identitet. I tillegg trakk flere av informantene frem familie, oppvekst, tilhørighet til nasjon og religion, samt deltagelse i ulike fellesskap som viktige miljømessige faktorer av betydning for den enkeltes identitet og identitetsutvikling. Dette samsvarer godt med Maalouffe (1999) som viser hvordan ens opplevelser knyttet til mennesker, steder og situasjoner vil være med på å gi deg informasjon som man bruker på å danne et bilde av seg selv. En av informantene la ekstra vekt på hvordan man selv oppfatter at man blir oppfattet av andre, er noe som er av stor betydning for ens identitet. Dette stemmer også godt overens med det Maalouffe (1999) belyser, om at inntrykket man danner av seg selv i høyeste grad vil være knyttet til hvordan man opplever at andre behandler deg. Dette er nemlig fordi disse opplevelsene vil bli utslagsgivende for en persons atferd, meninger, frykter og ambisjonsnivå, altså faktorer tett knyttet til ens identitet både i nåtid og fremtid. En tredje tendens er at flertallet av lærerne har sagt ting som tyder på at mennesker (i dette tilfellet elever) inntar ulike roller i møte med ulike kontekster. Hvor trygg et menneske er i et miljø vil da påvirke hvilken rolle mennesket inntar.

Alle de tre tendensene ovenfor stemmer godt overens med det Verhoeven (2019) betegner som en sosiokulturell forståelse av identitet. Det kan tenkes at dette skyldes at man i møte med omgivelsene vil få informasjon om hvem man er, og at det derfor påvirker hvilken rolle man inntar. Dette er helt i tråd med hvordan Verhoeven (2019) betegner en sosiokulturell forståelse av identitet, der mennesker antas å ha et spekter med selvforståelser knyttet til ulike knyttet til ulike situasjoner og kontekster. Hvis lærerne forstår det slik at man som menneske inntar ulike roller i møte med ulike kontekster, vil også dette ha implikasjoner for hvordan man ser på egen identitet, såfremt man er bevisst på hvordan og hvorfor man opptrer som man gjør i de ulike situasjonene der man påtar seg ulike roller. Ved å følge dette resonnementet kan man også se en sammenheng med det Verhoeven (2019) belyser, som handler om at mennesker vil innlemme identitetsdimensjoner (roller i ulike kontekster) med egen selvforståelse. Dette stammer også fra et sosiokulturelt syn på identitet. Alle lærerne med unntak av en, har forståelser av identitet som inneholder mange elementer som stemmer med det Verhoeven (2019) betegner som en sosiokulturell forståelse av identitet. Alle hovedelementene som inngår i en sosiokulturell forståelse av identitet blir belyst av lærerne som helhet, selv om det ikke er alle som belyser alt. Alle lærerne virker derimot å ha en god og helhetlig forståelse av identitet som begrep, noe som fremkommer eksplisitt gjennom hvordan de omtaler egen forståelse, men også implisitt gjennom måten de har undervist om tematikken og hvordan undervisningen har blitt begrunnet. Det er også fint å slå fast at jeg og lærerne deler en tilnærmet lik forståelse av hvordan identitet forstås. Dette har gjort meg trygg på at vi i stor grad snakker om det samme fenomenet.

6.3. Læreres undervisning og begrunnede refleksjoner knyttet til identitet

I dette underkapitlet skal jeg besvare en rekke spørsmål knyttet til hvordan lærere underviser for å bevisstgjøre elevene på hvordan egen og andres identitet skapes, og se nærmere på hvordan undervisningen foregår. Jeg vil også se på de ulike eksemplene som lærerne har kommet med når det gjelder hvilke tema de knytter identitet til i undervisningen, og se disse eksemplene i lys av teori om identitet som fenomen, men også i lys av tidligere forskning.

Som tidligere nevnt finnes det tre klare mønster i hva som har blitt gjort av lærerne når de skal bevisstgjøre elevene på egen identitet og identitetsutvikling. Hovedfunnene er at lærerne har belyst hvordan ulike faktorer som oppvekst, sosialisering og hjemmet man vokser opp i er noe som har betydning. Noen av lærerne har en tilnærming der de underviser elevene ved å belyse hva identitet innebærer og snakke om f.eks. hvordan vi mennesker påvirker hverandre. Et flertall av lærerne fortalte at de synes det var viktig å lære elevene om hvordan ens bakgrunn, erfaringer, oppvekstmiljø og familierelasjoner har betydning for hvordan ens egen identitet utvikles. For å få elevene til å reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, var det en viss variasjon knyttet til hvordan lærerne jobbet med tematikken. Noen fokuserte på å belyse ulikheter og likheter på individnivå, mens andre benyttet seg gjerne av eksempler tilknyttet grupper som hadde store forskjeller fra det elevene selv var vant til. Et par av lærerne benyttet seg av aktiviteter som både kunne fungere til å reflektere over forskjeller i identitet på individnivå, men også på gruppenivå. En hovedtendens blant lærerne var at de var veldig bevisste på at egen undervisning skulle bidra til å styrke fellesskapet, fremfor å virke splittende. Samtlige virket å ha reflektert mye over hvorvidt egen undervisning ikke måtte tolkes som generaliserende, men heller fremme diversitet og ulikhet som noe positivt. Av flere lærere, da spesielt de med klasser preget av flerkulturalitet, ble dette understreket gang på gang. Flere av lærerne argumenterte for at det å belyse til elever mennesker var ulike, med forskjellige sammensetninger av erfaringer, interesser, ferdigheter osv. er viktig for å skape et godt klassemiljø. De ønsket å få frem at selv om man kanskje oppfatter seg selv som avvikende fra normen på ulike felt, så er vi fortsatt verdifulle og unike på hver vår måte. En av lærerne nevnte eksplisitt at det å bygge gode klassemiljø var et viktig arbeid for å skape robuste identiteter hos elevene.

6.3.1. Reflekterende undervisning

Hvordan lærerne tilnærmer seg til å undervise om tematikken varierer veldig. Noen av lærerne virker å fokusere mest på å lære elevene om hva begrepet identitet innebærer, og hvordan identitet utvikles hos enkeltmennesker. Noen av lærerne kombinerer derimot en slik lærerstyrt undervisning, med ulike læringsaktiviteter som skal bidra til at den enkelte blir bevisst på forhold knyttet til egen identitet. To av lærerne har hatt et stort fokus på å sette i gang aktiviteter der elevene må sette seg inn i andre personers livssituasjon, ta stilling til potensielle valgmuligheter, og forstå hvordan man selv både påvirker og blir påvirket av andre. Det kan virke som det å sette seg inn i andre personers liv, gjerne personer med helt andre livssituasjoner enn en selv, kan bidra til at elevene tenker mer gjennom hvordan de selv er, og hva de mener om ulike ting. Dette er også argument som samsvarer med ulike studier som trekkes frem i Verhoeven et.al. (2019). Verhoeven m.fl. belyser blant annet at ungdom kan lære mer om egne interesser, verdier og fremtidshåp, ved at de blir engasjert i aktiviteter der de må gjennomføre interne dialoger med seg selv. Enten man reflekterer alene, eller diskuterer

med klassekamerater, vil man gjennomføre nettopp en slik intern dialog når man skal sette ord på egne synspunkter. Rossiter (2007) argumenterer for at reflekterende utforskende læringsopplevelser er viktige, siden de kan hjelpe elevene til å forstå hvordan egen identitetsutvikling påvirkes av ulike sosiokulturelle kontekster. Læringsaktivitetene som får elevene til å tenke over egne liv kan også være positivt av andre grunner. Verhoeven et.al. (2019) viste til nærmere 20 studier som alle viste indikasjoner på at læringsopplevelser som kan relateres til egne liv vil oppleves som meningsfulle, og oppleves som relevant for elevene også utenfor skolens fire vegger. Verhoeven et.al (2019) argumenterer for at de ulike studiene kombinert kan gi oss en indikasjon på at meningsfulle læringsopplevelser kan gjøre det enklere for ungdom å se en sammenheng mellom den allerede eksisterende selvoppfatningen de har, til læringsinnhold i skolen, og vice versa. Dette kan igjen bidra til at elevene lærer innhold og aktiviteter, som videre kan føre til at de utforsker hvorvidt de ønsker å gjøre visse identitetsforpliktelser. I lys av Verhoeven et.al. (2019) og Rossiter (2007) kan man dermed få en indikasjon på at måten de ulike lærerne jobber med reflekterende aktiviteter, kan være svært formålstjenlig i møte med å bevisstgjøre elevene på forhold knyttet til egen identitet og identitetsutvikling.

6.3.2. Betydningen av et godt klassemiljø

Flere av lærerne fremmet betydningen av et godt klassemiljø som en viktig forutsetning for at den enkelte elev skulle føle seg trygg til å utforske egen identitet. Bygging av klassemiljø er naturligvis en kontinuerlig prosess som pågår i alle fag, men som er relevant å nevne siden lærerne kobler det tett opp mot utviklingen av identitet hos de ulike elevene. Selv om kun to av lærerne nevnte eksplisitt at de så en klar link mellom klassemiljø og identitet, så man allikevel igjen en lignende tankegang hos de andre lærerne også, enten det var bevisst eller ubevisst. Flere av lærerne belyste nemlig faktorer som de vektla i egen undervisning, som samsvarer godt med de forutsetningene for et godt klassemiljø som fremmes i tidligere forskning. Faktorene som ble trukket frem handlet i stor grad om å fremme budskapet om at vi alle har en verdi, selv om vi har ulike forutsetninger, erfaringer, interesser, og andre individuelle element som skiller oss fra hverandre. Det er nærliggende å trekke en parallell mellom disse faktorene, og hvordan Verhoeven et.al. (2019) argumenterer for at et godt klassemiljø kjennetegnes blant annet av at elevene møter hverandre med åpne sinn, og gir hverandre gjensidig anerkjennelse.

En av lærerne betegnet det å bygge gode klassemiljø som noe av det viktigste han gjorde for å gi elevene forutsetninger for å utforske egen identitet i trygge rammer. 18 av studiene som ble tatt for seg i litteraturstudien til Verhoeven et.al. (2019) understreket nettopp betydningen et godt klassemiljø har i ungdommers identitetsutvikling. Her argumenteres det for at elevene må føle på anerkjennelse og respekt fra både medelever og lærer, for at de skal føle seg trygge nok til feile. Hvis elevene ikke frykter konsekvensene av å feile, vil de også ha større sannsynlighet til å teste ut nye identitetsposisjoner i tiden de tilbringer på skolen. Ved å ta et tilbakeblikk til Eikelands (2004) ferdighetsmål knyttet til identitetsdannelse, ser vi at man kan knytte elevens evne til å uttrykke sin identitet til klassemiljø. Dette er et ferdighetsmål som skal få elevene til å tørre å vise hva de står for, selv om dette kan gjøre de eksponert for kritikk fra andre mennesker. I undervisningssituasjonen vil dette kun være mulig såfremt elevene føler trygghet, og at de ikke blir utsatt for direkte eller indirekte press. På bakgrunn av Eikelands beskrivelse av dette ferdighetsmålet, kan man se at hvorvidt elevene føler seg trygge til å uttrykke egen identitet vil være avhengig av hvordan de opplever klassemiljøet.

For å lande resonnementet vil jeg foreta en kort oppsummering. Når lærerne underviser om andre grupper mennesker, fremmer de holdninger og verdier som skal fremme aksept og toleranse ovenfor andre mennesker. Dette gjelder både aksept ovenfor mennesker som er veldig annerledes, men også det faktum at elevene oppfordres til å respektere hverandre på bakgrunn av ulike egenskaper, bakgrunner, ferdigheter, kultur, religion, erfaringer osv. Det er nærliggende å anta at det å fremme slike holdninger i undervisningen vil bidra til at elevene forstår hverandre bedre, og at dette igjen kan bidra til gjensidig respekt og anerkjennelse av ulike identiteter. En slik gjensidig respekt vil igjen bidra til et godt klassemiljø, der elevene føler trygghet når de skal uttrykke og stå inne for egen identitet. Dette er i tråd med Verhoeven et.al (2019), som belyser at gode klassemiljø er en forutsetning for at elevene skal være selvsikre nok til teste ut nye roller og reflektere over egne tanker og følelser. På bakgrunn av dette, ser vi at gode klassemiljø kan være en forutsetning for et av Eikelands (2004) ferdighetsmål knyttet til identitet, siden evnen til å uttrykke egen identitet krever at elevene føler en slik trygghet.

6.3.3. Historiens identitetsskapende funksjon

Et av de mest klare funnene i denne studien er at når lærerne ble bedt om å eksemplifisere hvilke tema de knyttet identitet til i undervisningen, så var en klar hovedvekt av temaene direkte knyttet til historiefaget. Flere av informantene nevnte 2.verdenskrig, Holocaust, folkemord, og ideologier. Innfallsvinkler fra lærerne her kunne f.eks. dreie seg om hvor ille det kunne gå når feil folk styrer eller hvor katastrofale utfall man kan få når store grupper samler seg med et felles ideologisk syn. Ekstreme utgaver av nasjonalisme kan tenkes å være eksempel på dette. En av informantene dro også frem tribalisme som et mulig tema, som også igjen kan kobles opp mot folkemord og ideologier. Assimilering av samisk identitet og kultur ble også trukket frem som et tema av en av informantene. Samlet sett, kan alle disse temaene være nyttige når vi skal diskutere gruppeidentiteter, eller som den ene informanten sa «hva som kan skje når feil folk får styre». Flere av informantene nevnte også at en viktig hensikt med å trekke frem slike historiske eksempel, var at vi skulle lære av historien, men også at det å utvikle historiebevissthet også var tett knyttet til identitet.

Det foreligger ingen begrunnelser på hvorfor akkurat disse temaene kobles til undervisning om identitet, men hvis vi ser valg av tema i forbindelse med Eikelands (2004) ferdighetsmål knyttet til identitetsdannelse, vil man kunne se mulige måter å vinkle disse tematikkene til å handle om identitet. Vi kan f.eks. ta Holocaust som et eksempel. Syse (2011) eksemplifiserer hvordan man i undervisning om Holocaust kan engasjere elevene i ulike storylines, der de får utdelt en situasjon der de må ta stilling til ulike valg, og se ting fra andres perspektiv. Syse (2011) argumenterer videre for at den type undervisningsaktiviteter innebærer en form for identifikasjon, og bør ha en målsetning om å drøfte individers tanker. En annen undervisningsaktivitet som trekkes frem av Syse (2011) kan f.eks. ta utgangspunkt i Anne Francks dagbok, der elevene får satt seg inn i holocausthistorien sett fra offerets synspunkt. En slik type aktivitet tar sikte på å få elevene til å identifisere seg med offeret og utvikle empati og sympati.

Selv om dette ikke var et av eksemplene som kom fra lærerne selv, ser vi at flere av lærerne benytter seg av andres livsberetninger for å hjelpe elevene til å belyse egen identitet. Et eksempel på dette var læreren som ga elevene oppgave i å intervju egne foreldre om hva som var viktig når de vokste opp, hva som betydde noe i livene deres, og hva slags håp de hadde for fremtiden. I en slik aktivitet får altså elevene undersøke

historier som har betydning for dem selv på et personlig nivå. Læren uttrykte at formålet var identitetsskapende, noe som kan kobles opp mot det Karlsson (2009) betegner som eksistensiell historiebruk. Karlsson (2009) viste nemlig til at eksistensiell historiebruk ofte knyttet til det private, og at det kan være hensiktsmessig å tilnærme seg historien ved å gå fra den «lille historien» til den «store historien». I undervisningsaktiviteten som skisseres, kan den «lille historien» f.eks. være at de kobler foreldrenes historier til seg selv, og på den måten se egen rolle i historien som helhet. Bettina Alavi (1998, sitert i Eikeland 2004) betegnet det å se overgangen fra den «lille» til den «store» historien, var noe som i stor grad var knyttet til av at elevene skulle bli kjent med sin egen livshistorie. Å bli kjent med egen livshistorie ble av Bettina sett på som en av tre hovedkomponenter i en persons historiske selvforståelse, som innebærer at man har et bevisst forhold til seg selv og egen rolle i den historiske konteksten. Det er også nærliggende at det å gå fra den «lille» til den «store» historien, også kan bidra til at de to andre faktorene i en persons historiske selvforståelse stimuleres. Disse handler om sosial og regional tilhørighet og nasjonal tilhørighet. Spørsmålene som stilles til slektninger, dreier seg jo i stor grad om hvordan samfunnet tidligere har opplevdes, hvilke verdier som eksisterte, og kanskje refleksjoner rundt hvordan tidsepoken opplevdes i samtiden. Hvis man kommer inn på slike tema, er det nærliggende å tro at denne undervisningsaktiviteten også kan stimulere elevens tilhørighet både sosialt, regionalt og nasjonalt, ved at eleven blir kjent med egne historiske omgivelser. Undervisningsaktiviteten kan derfor muligens være egnet til å styrke alle faktorene som knyttes til individets historiske selvforståelse, i lys av Bettina 1998 (sitert i Eikeland, 2004). I lys av Kvande & Naastad (2020), ser vi at dette kan være en aktivitet som bidrar til at elevene blir bedre kjent med seg selv og egen bakgrunn, som igjen kan gjøre det mulig for elevene å se seg selv som identitets- og historiebevisstskapende.

6.3.4. Utvikle forståelse av eget aktørskap

Et flertall av lærerne understreket viktigheten av å lære opp elevene til å forstå eget aktørskap, samt å få elevene til å reflektere rundt hvordan de selv er en faktor som påvirkes av-, men også påvirker andre. At å fremme et slikt synspunkt kan bidra til at elevene blir bedre kjent med egen identitet, kan ses i lys av Eikeland (2004) som trekker frem nettopp begrepet rolledistanse som et av fire ferdighetsmål i operasjonaliseringen av identitetsutvikling. En stor del av det å oppnå ferdighetsmålet om å inneha rolledistanse, handler nettopp om det evnen til å se egne handlinger, normer og verdier utenfra. I lys av Eikeland (2004) er det derfor nærliggende at å bevisstgjøre elevene på eget og andres aktørskap, er noe som vil kan bidra til at den enkelte identitetsutvikling styrkes. Flere av lærerne foreslo også tematikken press og krysspress som et tema med åpenbare koblinger til undervisning om identitet. Ingen av lærerne begrunnet dette, så hva som ligger bak kan vi heller ikke fastslå. Det foreligger derimot mange åpenbare muligheter for å vinkle dette opp mot identitet i undervisningen. Temaet press og krysspress kan ha en del likhetstrekk rundt det å tenke på seg selv og andre som aktører. I begge tilfellene handler det om hvordan man selv påvirker, men også hvordan man selv blir påvirket. Utvikling av rolledistanse kan derfor være et like aktuelt ferdighetsmål når elevene arbeider med press og krysspress. Dette blir selvfølgelig bare spekulasjoner fra min side, men det kan være en mulig forklaring på nettopp hvorfor disse temaene blir tatt opp og knyttet til identitet.

6.3.5. Bevisstgjøring rundt egen identitet ved å lære om andre

Noe som slo meg etter å ha gått gjennom analysen, er at et flertall av lærerne virket å fokusere like mye på at elevene skal lære om andres identitet så vel som sin egen. Jeg oppfattet det som at lærerne så på det som veldig viktig å respektere andres identitet, men også utvikle empati for mennesker som har blitt rammet for urett både i nåtid og fortid. Momentet med det å utvikle empati for andre stemmer også godt med et av Eikelands (2004) fire ferdighetsmål for identitetsdannelse. Mye av undervisningen handlet indirekte om at elevene skal kunne sette seg inn i og prøve å forstå andres situasjoner, og da gjerne situasjoner som er svært annerledes enn det de selv er vant med. Læren om andres identiteter var i hovedsak fokusert på grupper som delte mange like egenskaper, eller samfunn som skilte seg mye fra det majoriteten av elevmassen selv var vant til. Det slo meg at mange av eksemplene var preget av slike kontraster, og det ble også kommunisert fra flere av lærerne bevisst kom med eksempler som synliggjorde store kontraster. Dette ble begrunnet blant annet ved at det både blir enklere for elever å se forskjell når forskjellene er betydelige, men også ved at det ikke var hensiktsmessig å fremheve forskjeller blant f.eks. de selv som gruppe. Dette kan ses i lys av Eikeland (2004), og noe han betegner som ambiguitetsforståelse. Dette er også et mål som er knyttet til identitetsdannelse. Som Eikeland (2004) belyser, vil utviklingen av ambiguitetstoleranse innebære at man er i stand til å forholde seg til det motsetningsfylte. Det vil også innebære at man utvikler en forståelse og aksept for at motstridende syn eksisterer ved siden av hverandre. En av lærerne mente at det ikke ville være hensiktsmessig å fremheve forskjeller i identitet blant mennesker som var veldig like, i frykt for at en slik tankegang kunne være skadelig for fellesskapet blant elevene i klassen. Dette kan ses i lys sammenheng Wennewolds (2010) resonnement knyttet til definering av grenser. Om undervisning om identitet bidrar til å sette grenser som innebærer at elevene oppfatter seg selv som innenfor eller utenfor en gruppe, så er det nærliggende å tenke at dette kan ha en uheldig effekt på enten klassemiljø eller den enkeltes følelse av samtilhørighet til de andre i klassen. Dette blir naturligvis bare spekulasjoner fra min side, men jeg tenker allikevel at det kan være en mulig forklaring på hvorfor det trekkes frem eksempler som på sett og vis har en viss avstand fra elevgruppen. Kanskje vil denne avstanden bidra til å redusere faren for at noen av elevene føler seg ekskludert som følge av undervisning om andres og egen identitet.

6.3.6. Utfordringer knyttet til undervisning om identitet

I analysen fikk vi se hvordan flere av lærerne syntes det var utfordrende å undervise om identitet, da spesielt om gruppeidentitet. Her så vi at flere synes det var vanskelig å definere andres identiteter, i frykt for at dette skulle skape en generaliserende tankegang hos elevene. Flere uttrykte også at det å definere en gruppe vil være vanskelig uten at man til en viss grad definerer egenskapene til de såkalte medlemmene av gruppen. Dette kan nemlig føre til at man kommuniserer hvem som er en del av gruppen, og dermed også sender et signal om hvem som ikke er det. Identitet kan da fremstå for elevene som noe som er enten eller, og dette kan muligens føre til at kompleksiteten begrepet innebærer ikke kommer til syne. Å definere hvem som er del av en gruppe vil også kunne bidra til at noen føler seg ekskludert. I så fall vil undervisningen om identitet ha motsatt effekt av det man ønsker å få til, for da vil den føre til en splittende effekt istedenfor en samlende effekt. Hensikten med å undervise om identitet virker å være todelt; man skal bli trygg på egen identitet, samtidig som man skal kunne respektere og anerkjenne andres identiteter.

Tankegangen om at det å gjøre grenser til sterke skillelinjer finner man også igjen i Wennewold (2010), som problematiserer det faktum at grenser bidrar sterkt til å definere hva som befinner seg innenfor eller utenfor. Dette gjelder universelt, uavhengig om grensene betegner geografiske, sosiale, kulturelle eller psykologiske realiteter. Lærernes refleksjoner rundt dette virker å samsvare godt med budskapet som fremheves av Wennewold (2010) om at grenser naturligvis vil være nødvendige å ha i noen tilfeller, men at betydningen av grensene ikke overdrives.

Flere av lærerne hadde derimot synspunkt de fremmet i undervisningen for å skape en fruktbar tankegang blant elevene knyttet til andre menneskers ulikheter. Siktemålet her var derimot å fremheve ulikheter og diversitet som noe positivt, som igjen kunne føre til at man ble sikrere på egen identitet og mer anerkjennende i møte med andre. Den ønskede effekten her kan derfor ses på som en motvekt for en tankegang virker å generalisere andre mennesker.

6.4. Hvordan identitet vektlegges i ulike deler av faget

Som vi så i analysen, ble identitet arbeidet med på ulike måter i de ulike delene av faget. En klar tendens var at alle lærerne oppga at de øktene der det ble undervist eksplisitt om identitet foregikk i samfunnskunnskap. Flere oppga også at det var nettopp i samfunnskunnskap at identitet kom frem som et eget tema i læreverkene. På tidspunktet intervjuene ble gjennomført, var fortsatt kompetansemålene fra LK06 styrende for undervisningen deres. Ved å ta en titt i kompetansemål for samfunnsfag etter 10.trinn i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2013), ser man også at dette virker logisk. Læreverket som benyttes av skoler bygger på kompetansemålene som oppgis i læreplanen. Tatt i betraktning at lærebøkene tar opp identitet eksplisitt i samfunnskunnskap, kombinert med at kompetansemålene for samfunnskunnskap forutsetter at elevene utvikler en forståelse av identitet, kan vi da forstå hvorfor det er akkurat i samfunnskunnskap lærerne tar opp temaet eksplisitt. I samfunnskunnskap ellers ble identitet også koblet opp mot andre tema, som blant annet sosialisering, sosiale relasjoner, press og krysspress.

Lærerne kom også med eksempler som tyder på at det er en del tema innenfor geografi som de også relaterer til identitet. En tendens her var derimot at ordet identitet ikke nødvendigvis ble nevnt eksplisitt, men at temaene som ble undervist i skulle bidra til å belyse forhold som hadde betydning for egen og andres identitet. I geografi ble identitet sett på som et relevant begrep å ta opp når man diskuterte mangfold, levekår rundt om i verden, men også når man ønsket å belyse hvordan ulike folkegrupper og bosetninger lever, og hvilke verdier som er viktige for de. Dette kan ses i lys av Wennewold (2010), som fremmer at vi blir i stand til å forstå det kulturelle mangfoldet i verden ved å tilegne oss en forståelse av hvordan identiteter skapes, varierer, og endres. Temaene som lærerne tar opp i forbindelse med identitet i geografi, ligger svært nært det å tilegne seg en forståelse av det kulturelle mangfoldet i verden. Det kan dermed virke som om lærerne deler noe av oppfatningen til Wennewold (2010) om hvordan identitet kan gjøre seg gjeldende i geografi. Derimot blir dette knyttet til en viss grad av spekulasjon fra min side, siden lærerne ikke har begrunnet hvorfor de knyttet identitet til akkurat disse

temaene. Noe sier meg derimot at det ikke er tilfeldig, siden temaene samsvarer godt med temaene som legges til grunn av Wennewold. Oppsummert kan man si at lærerne til en viss grad er klar over hvilken rolle geografi kan ha i undervisning om identitet. En annen interessant tendens som til dels kan knyttes opp mot geografiundervisning, er det at et flertall av lærerne benytter seg av eget lokalsamfunn som sammenligningsgrunnlag for å belyse egen og andres identitet. Lærerne kobler ikke dette direkte til geografi, men til undervisning om identitet i samfunnsfaget generelt. En av lærerne legger vekt på hvordan stedet elevene vokser opp på vil ha betydning for deres identitet, og bruker dette som inngangsvinkel for å få elevene til å reflektere over hvordan det har påvirket identiteten deres. En annen lærer har en lignende tilnærming, men benytter seg av et samfunn i stor kontrast som sammenligningsgrunnlag for elevene. Her virker det som om sammenligningen skal bidra til å gjøre elevene bevisst på hvordan det de kanskje har betegnet som selvfølgeligheter, har bidratt til å forme deres identitet. En av de andre lærerne gjør så å si akkurat det samme, men vinkler det opp mot et tilsvarende lokalsamfunn. Her er vinklingen derimot litt annerledes, og elevene blir bedt om å reflektere rundt hva det er som gjør at folk har så forskjellige holdninger og preferanser i to lokalsamfunn med tilsynelatende lignende forutsetninger. Samlet sett vitner det om at lærerne i noen grad er bevisste på hvordan geografiske forhold er noe som kan brukes til å bevisstgjøre elever på hvilke selvforståelser og verdensforståelser de og andre har. Dette er i tråd med Wennewold (2010), som beskriver dette som et av geografifagets opprinnelige siktemål. Generelt virker det som om at lærerne trakk frem mange av temaene som av Wennewold ble ansett som gode inngangsvinkler for å diskutere i hvordan geografiske forhold påvirket identitet. Som Wennewold belyste, ble ikke identitet tatt opp eksplisitt i kompetansemålene for samfunnsfag etter 10.trinn i geografidelen. Det var derfor ingen overraskelse at ingen av lærerne underviste eksplisitt om det i geografiske tema heller. Derimot kunne man se at eksemplene lærerne kom med samsvarte godt med tema som ble belyst av Wennewold, noe som kan være en indikasjon på at lærerne har en god nok forståelse av identitet til å vektlegge dette i geografiske tema der det kan virke naturlig.

Jeg sitter dermed igjen med en oppfatning av at de fleste av lærerne er bevisste på hvilke tematikker i geografi det kan være aktuelt å snakke om spørsmål knyttet til identitet. Identitet fremstår derimot ikke til å være et tema som blir vektlagt mye i geografi, men mer som noe trekkes inn sporadisk i møte med aktuelle temaer.

Et veldig klart funn i undersøkelsen min, var at alle lærerne kom med en rekke eksempler som kunne knyttes opp mot historiefaget når de ble bedt om å eksemplifisere hvilke tema de knyttet identitet til i undervisningen. Mange av temaene som ble trukket frem belyste samme hendelser eller lignende fenomener. Generelt sett virket det som om lærerne var veldig bevisste på at identitet var både aktuelt og nødvendig for å belyse en rekke historiske tema. Begrunnelser for hvorfor historier ble sett på som relevant i møte med identitet handlet i stor grad om å forstå betydningsfulle hendelser som har funnet sted på bakgrunn av grupper eller enkeltpersoners holdninger, ideologier, eller kultur. Mange av lærerne vinklet også historieundervisning mot grupper som det har blitt begått grov urett mot i løpet av historien, og det virket som om undervisning om slike hendelser i stor grad skulle fremme empati hos elevene. Noen av lærerne understreket betydningen av at man skal lære av historien, og flere koblet direkte eller indirekte inn historiebevissthet som en link til identitet i historiefaget. Ellers hadde flere av lærerne ulike innfallsvinkler på hvordan identitet kunne kobles opp mot nasjonal historie, i form av undervisning om hvordan nasjonsbyggingen i Norge fra 1800-tallet og utover har hatt som siktemål for å samle Norges befolkning til å inneha en kollektiv identitet. Noen hadde også et annet perspektiv i møte med nasjonal identitet, der de fokuserte på hvordan velstandsutvikling i Norge fra 1960-tallet til i dag har påvirket hvilke verdier og fremtidshåp befolkningen har hatt i ulike tider.

Generelt sett virker det å være en stor bevissthet blant lærerne knyttet til hvordan historie kan brukes som meningssskapende fag, og til å sette seg inn i andres livssituasjoner, prøve å forstå meningen bak ulike hendelser, og skape empati for grupper som har blitt urettferdig behandlet. Dette kan ses i lys av Lenz og Nilssen (2011), som viser til at historie blir meningssskapende ved at vi fortiden konstrueres ved at betydningsfulle elementer i historien fremheves, mens andre neglisjeres. Som et resultat av dette får vi da en fortidsfortelling, som videre kan knyttes til nåtiden og fremtidsforventninger på en meningsfull måte. Ved å se på temaene som tas opp og hvordan de begrunnes, er det nærliggende å se at lærerne i all hovedsak prøver å utvikle historiebevissthet hos elevene. Som Kvande & Naastad (2020) belyser, så vil det å ha en historiebevissthet medføre at man er i stand til å plassere seg selv inn i en historisk kontekst i tid og rom. Dette knytter igjen historiebevissthet til historiens identitetsskapende funksjon. Ifølge Kvande & Naastad (2020) vil det å kjenne seg selv, egen bakgrunn, og egne ønsker for fremtiden, i stor grad være knyttet til det å utvikle en forståelse av selvet som kan regnes til å være både identitets- og historiebevissthetsskapende. I lys av disse åpenbare forbindelsene mellom historie og utvikling av identitet, kan det virke å ha sine naturlige grunner at lærerne i stor grad nevnte historiske tema når de ble bedt om å nevne hvilke samfunnsfaglige tema som kunne knyttes til identitet i undervisningen. Bevisstheten rundt fagets funksjon og et mangfold av eksempler, kan vitne om at lærerne ofte tar opp spørsmål som kan knyttes til identitet i historiefaget, selv om ikke identitet nødvendigvis nevnes eksplisitt. Det er derimot ingen forutsetning at identitet må nevnes eksplisitt i møte med hvert tema, så lenge elevene får reflektert over spørsmål knyttet til egen og andres identitet. Slik undervisning bidrar ikke nødvendigvis til at elevene lærer om identitet, men de blir i det minste eksponert for læringssituasjoner som underbevisst bidrar til å skape forståelse for egen identitet. En klar tendens er at de fleste av lærerne også ser på identitet som noe som gjennomsyrrer samfunnsfaget, og at det å styrke elevens identitet ligger i bunn i alt som gjøres. Dette til tross for at det sjeldent kommer frem eksplisitt som et eget tema i undervisningen til lærerne.

6.5. Evaluering av oppgaven

Som vi kan se i metodekapitlet, vil reliabilitet og validitet være sentrale begreper når man skal vurdere kvaliteten på forskningen som er gjennomført. Som en avsluttende del av drøftingen vil jeg forsøke å gi en mest mulig objektiv vurdering av oppgavens kvalitet i henhold til reliabilitet og validitet. Avslutningsvis vil jeg også gjøre opp noen resonnement knyttet til oppgavens overføringsverdi.

6.5.1. Reliabilitet og validitet

I tråd med Christoffersen et.al (2012, s.23), kan en måte man sikre studiens reliabilitet ved å gjennomføre samme undersøkelse på samme gruppe to ganger. Som jeg redegjorde for i metodedelene, var dette verken aktuelt eller hensiktsmessig for min del. I kvalitative studier har det nemlig vist seg å være lite hensiktsmessig å duplisere en studie, noe som blant annet skyldes at møtet mellom forsker, forskerfelt og informanter vil utspille seg annerledes hver gang. Et grep jeg har gjort for å styrke studiens pålitelighet, er derimot å forsøke å klargjøre ulike valg som har blitt tatt i prosessen, samt presentere teorien som mye av min forforståelse bygger på. Tidvis har jeg også benyttet meg av sitat fra de ulike informantene, et grep jeg bevisst har gjort for å få frem informantenes stemmer.

Jeg har også underveis i prosessen gjort meg ulike betraktninger over hva jeg faktisk er i stand til å fastslå etter å ha intervjuet lærerne. Opprinnelig hadde jeg en problemstilling som tok sikte på å finne ut hvordan undervisningen til lærerne foregikk. Innspill fra veileder hjalp meg derimot til å reflektere rundt hva jeg faktisk har funnet ut, og hva kunnskapen er egnet til å undervise. I mye utdanningsforskning kommer det frem at det er en viss dissonans mellom hvordan lærere selv oppfatter egen undervisningspraksis, sammenlignet med hvordan utenforstående oppfatter den. Det er ikke snakk om at lærere nødvendigvis forteller sannheter med modifikasjoner bevisst, snarere at mennesker oppfatter ting fra forskjellig perspektiv. Med dette i bakhodet kom jeg i fram til at jeg i min forskning kan danne meg et klart bilde av læreres undervisning ut fra erfaringene de fremmer, men at jeg derimot ikke kan slå sikkert fast hvordan undervisningen reelt foregår. Hvis problemstillingen min derimot hadde handlet bastant om å finne ut hvordan de ganske sikkert underviste, så ville man kunne stilt seg svært skeptisk til studiens validitet. Som Christoffersen et.al. (2012) viste til, vil oppgavens validitet i stor grad greie seg om hvorvidt resultatene oppfattes som gyldige eller ei. Validiteten har også med hvorvidt man har klart å måle det man skal måle, som har en tett sammenheng med hvor relevante data er til å belyse det gitte fenomenet. Et grep jeg gjorde for å styrke studiens validitet, var å kartlegge informantenes forståelse av begrepet identitet. På denne måten kunne jeg kontrollere om min forståelse av identitet samsvarte med informantenes forståelse. Vi delte grunnleggende elementer i forståelsen av begrepet, som ga meg en god indikasjon på at vi snakket om det samme i intervjuene som ble gjennomført.

7. Avslutning

Denne undersøkelsen hadde til hensikt å kartlegge hvilke refleksjoner og begrunnelser lærere gjør seg opp rundt egen undervisning om identitet i samfunnsfaget. Et viktig siktemål for studien var å finne ut hvordan undervisning om identitet kan foregå i samfunnsfaget, men samtidig også kartlegge læreres bevissthet rundt det som gjøres i egen undervisningspraksis. Videre vil det foreligge en sammenfatning av hva som har blitt funnet ut i denne undersøkelsen, og dermed også en konklusjon knyttet til oppgavens forskningsresultat. Videre vil jeg reflektere over hvordan denne oppgaven kan være av relevans, og samtidig komme med forslag til hva som kan være interessant å forske videre på. Avslutningsvis vil jeg foreta en kort refleksjon rundt oppgavens begrensninger.

7.1 Sammenfattende konklusjon

I denne delen vil jeg sammenfatte oppgavens hovedfunn, og trekke frem de konklusjonene jeg har kommet frem til. Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven var «Hvordan reflekterer lærere på ungdomstrinnet rundt egen undervisningspraksis om identitet i samfunnsfag?»

For å kunne konkludere undersøkelsens funn i lys av problemstillingen, vil jeg først belyse hvilke svar jeg har kommet frem til på de ulike forskningsspørsmålene.

Hvordan underviser lærerne om identitet, og hvilke refleksjoner gjør de rundt valgene de tar? Hos et flertall av lærerne ble det benyttet undervisningsmetoder som fikk elevene til å reflektere rundt egen identitet ved å sette seg inn i andres livssituasjoner, noe som også i stor grad har foregått i historiefaget. Lærerne virker å være samsvarte knyttet til hvordan historie kan ha en meningsskapende funksjon, noe som kom frem i refleksjonene deres. Blant lærerne foregår det også undervisning i samfunnsfaget som kan bidra til å fremme et godt klassemiljø, og som vi har sett kan et nettopp et slikt klassemiljø bidra til at elevene oppmuntres til å utforske nye sider ved egen identitet. Et annet perspektiv som fremheves i undervisningen, er knyttet til at elevene skal danne en forståelse av seg selv som aktører. Dette innebærer blant annet at de skal reflektere rundt hvordan de selv påvirker, men også hvordan de påvirkes av andre. Noen var redd for at det å definere grupper på bakgrunn av tilsynelatende likheter i identitet, kunne føre til at man formidlet en tankegang om grenser, der man oppfatter seg selv til å være utenfor eller innenfor gruppen. Ifølge noen av lærerne kunne det å definere grupper på bakgrunn av delte egenskaper, føre til at noen av elevene kunne føle seg ekskludert. Et slikt eksempel kunne f.eks. være noe så harmløst som å prøve å definere hva det vil si å være norsk. Å gjøre dette uten at man potensielt ekskluderer noen fra definisjonen kan være vanskelig, så derfor bør man i slike sammenhenger trå varsomt i lærergjerningen.

I hvilken grad og hvordan kommer identitet til uttrykk i undervisningen i samfunnskunnskap, historie og geografi?

Det var bred enighet blant lærerne at identitet hovedsakelig kom frem som et eget tema i samfunnskunnskap. Andre tema som sosialisering, sosiale relasjoner, aktørskap og press ble trukket frem av flere. Undervisning knyttet til identitet i samfunnskunnskap virket dermed å være noe vektlagt i undervisningen, men ikke mest i denne delen av

faget. I egen geografiundervisning var det flere av lærerne som ga uttrykk for at identitet ville være relevant å ta opp når man skal danne seg en forståelse av hvordan ulike folkegrupper lever, og hvordan omgivelsene påvirker menneskers verdier, forutsetninger og håp for fremtiden. Det virket å være konsensus om at geografiske forhold kunne være en god inngangsvinkel til å diskutere forhold rundt egen og andres identitet. Når det gjelder historie, skilte dette fagområdet seg ut på flere måter. Av temaene som ble foreslått som aktuelle til å belyse forhold rundt identitet, var det klare indikasjoner på at identitet i stor grad kunne være et aktuelt fag for å ta opp spørsmål knyttet til egen og andres identitet. Av temaene som ble eksemplifisert, kunne vi se at et alle informantene trakk frem et betydelig større antall eksempler som kunne knyttes til historiefaget, enn til de andre fagområdene. Man kan derimot ikke si helt sikkert om flest eksempler fører til at det er her det foregår mest undervisning med siktemål om å bevisstgjøre elevene på forhold rundt egen identitet, men det kan gi oss en indikasjon på det. Noe som styrker denne oppfatningen, var at mange av lærerne ga uttrykk for å være veldig bevisste på hvordan historie og utviklingen av historiebevissthet var viktig i forbindelse med elevenes identitetsutvikling. Samlet kan derfor disse to tendensene gi oss en indikasjon på at forhold knyttet til bevisstgjøring rundt egen og andres identitet, kommer frem mer i historiefaget enn i samfunnskunnskap og geografi.

I hvilken grad tas identitet opp eksplisitt eller implisitt i undervisningen?

Det virker å være stor enighet blant undersøkelsens informanter om at identitet i liten grad kommer frem eksplisitt, med unntak av noen undervisningsøkter innenfor samfunnskunnskap der det tas opp eksplisitt. Derimot ser vi en klar tendens til at lærerne har en bevisst tilnærming til hvordan identitet kan flettes inn i aktuell tematikk i samfunnsfaget, som gir en sterk indikasjon på at identitet på generell basis kommer frem implisitt. Når jeg fremmer at det kommer frem implisitt, bygger dette på en oppfatning om at lærerne har vinklet ulike samfunnsfaglige tema til å handle om spørsmål som kan bidra til at elevene blir bevisst på forhold ved egen og andres identitet og identitetsutvikling. Undervisning knyttet til identitet tas altså i stor grad opp implisitt som en del av andre tema i samfunnsfaget.

Oppsummerende besvarelse av problemstilling:

Som vist har jeg undersøkt hvordan lærere gjennomfører og begrunner egen undervisningspraksis knyttet til identitet fra et lærerperspektiv. Jevnt over viste lærerne en bevisst holdning rundt hvordan ulike tema i samfunnsfag kan vinkles til å handle om spørsmål som kan knyttes til identitet. Lærerne viste en gjennomgående god forståelse av begrepet identitet. Dette kom til uttrykk ved deres uttalte forståelse, men også ved at undervisningsaktiviteter de knyttet til identitet hadde et visst samsvar med aktiviteter og tenkemåter som fremmes i internasjonal forskning. Mange av temaene som ble tatt opp i forbindelse med identitet, kunne begrunnes med utgangspunkt i fagdidaktisk litteratur i samfunnsfag. I de ulike fagdelene kunne vi se tendenser til at identitet ble tatt opp mye implisitt i historiefaget, og at det kun gikk igjen som et eksplisitt tema innenfor samfunnskunnskap.

6.2. Didaktiske implikasjoner

Denne studien har belyst at det finnes en rekke måter å undervise på for å fremme elevenes identitetsutvikling. Undersøkelsen har vist indikasjoner på at identitet ses på som et komplekst begrep, noe som også kommer til uttrykk ved at lærerne forholder seg til temaet på ulike måter. Selv om det i denne undersøkelsen ble vektlagt hvordan lærerne underviser om identitet, både implisitt og eksplisitt, betyr ikke dette at all undervisningen som foregår om det er bevisst. Identitet virker nemlig å gjennomsyre faget. Mange gjør grep i undervisningen som bidrar til å styrke elevenes identitetsutvikling, og dette foregår uavhengig av om lærerne har siktemål på å gjennomføre undervisning om identitet eller ikke.

Forhåpentligvis kan denne oppgaven være med på å belyse hvordan undervisning om identitet kan foregå, og hva slags begrunnelser som ligger bak lærernes valg. En mulig didaktisk implikasjon kan være at de som leser denne oppgaven blir mer bevisst på egen praksis, og kanskje klarer å koble inn identitet mer direkte inn i undervisningen. Som sagt, er det mange som gjør gode ting i undervisningen som bidrar til å styrke elevenes forståelse for egen og andres identitet. Ved å skape bevissthet rundt hva som gjøres og hvorfor, kan det tenkes at lærere blir mer bevisste på å ta opp identitet eksplisitt i disse sammenhengene. Ved at lærerne er mer bevisste på å bruke begrepet eksplisitt i undervisning, kan det også tenke seg at undervisningen om identitet føles mer relevant for elevene. Derimot er det viktig å understreke at denne undersøkelsen kun har intervjuet 5 lærere, så man kan på ingen måte konkludere læreres undervisning generelt. Det man derimot har gjort, er å vise hvilken rolle identitet kan spille i samfunnsfaget, og hvilke muligheter som kan foreligge i møte med å styrke den enkeltes identitetsutvikling.

6.4. Veien videre

Basert på egne erfaringer med denne studien, er det flere ting jeg ser på som relevant å forske mer på. Ut fra det jeg selv vet, er det et hull i både norsk og internasjonal forskning om undervisningsmetoder for å styrke elevenes identitet. Det finnes en del fagdidaktisk litteratur som aktualiserer det i møte med andre tematikker, men lite forskning på hvordan undervisningspraksisen gjøres. Jeg tror absolutt at undervisningspraksis knyttet til identitet vil være interessant å forske på også i fremtiden, i lys av at det virker å være et fokusområde i LK20. For de som ønsker å forske videre på dette temaet, vil jeg anbefale å ikke gå så bredt ut som jeg gjorde. Jeg brukte mye tid og krefter på å se på hvordan lærerne opplevde elevenes identitetsutvikling både på skolen og på fritiden. Dette var et stort tema som jeg måtte kutte bort, da jeg i ettertid anså det mer til å handle om psykologi enn om utdanningsforskning. Hvis jeg selv skulle gått videre med denne forskningen, ville jeg samlet empiri fra flere lærere, med mer målrettede spørsmål knyttet til faktisk undervisningspraksis. En mulig innfallsvinkel kunne vært å se på hvilke refleksjoner de hadde knyttet til hvordan ekskursjoner i samfunnsfag kan hjelpe elevene til å utvikle egen identitet. Dette er naturligvis et bredt tema, som kan romme alt fra bedriftsbesøk, byvandring, museumsturer, eller andre severdigheter av betydning.

Bibliografi

- Choi, J. (2009). *Asian English language learners' identity construction in an after school literacy site*. I *Journal of Asian Pacific Communication*, Årgang 19, volum 1
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Eikeland, H. (2004). *Historieundervisning og interkulturell læring*. Høgskolen i Vestfold.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. W. W. Norton
- Hazari, Z., Cass, C., & Beattie, C. (2015). Obscuring power structures in the physics classroom: linking teacher positioning, student engagement, and physics identity development. I *Journal of Research in Science Teaching*, Årgang 52, volum 6.
- Karlsson, K.-G. (2009). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I K.-G. Karlsson, & U. Zander, *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. (ss. 25-69). Studentlitteratur.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Lenz, C., & Nilssen, T. R. (2011). *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2013) Læreplan i samfunnsfag (SAF01-03) Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
hentet fra https://www.udir.no/kl06/saf1-03/hele/komplett_visning
- Kunnskapsdepartementet (2019) Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04) Læreplanverket for Kunnskapsløftet LK20
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere. 5.utg.* Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R. (2010). Fagdidaktikk i geografi. I R. Mikkelsen, & P. J. Sætre, *Geografididaktikk for klasserommet (2.utg)* (ss. 17-38). Høyskoleforlaget.
- Maalouf, A. (1999). *Identitet som dreper*. Pax forlag
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rudd, L. L. (2012). Just "slammin!" adolescents' construction of identity through performance poetry. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Årgang 55, volum 8,

Stugu, O. S. (2013). *Historie i bruk*. Det Norske Samlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.

Verhoeven, M., Poorthuis, A.M.G. & Volman, M. (2019) The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educ Psychology Rev* 31
hentet fra <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>

Wennewold, S. (2010). Geografi og identitet. I R. S. Mikkelsen, *Geografididaktikk for klasserommet (2.utg)* (ss. 40-68). Høyskoleforlaget.

Barton, C., Kang, A., Tan, H., O'Neill, E., BautistaGuerra, T.B. & Brecklin, C. (2013) Crafting a future in science: tracing middle school girls' identity work over time and space. *American Educational Research Journal*

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide: Identitetsundervisning i samfunnsfag

Problemstilling: I hvilken grad underviser lærere på ungdomstrinnet i samfunnsfaget for å bevisstgjøre elevene på egen identitetsutvikling og identitet?

Forskningsspørsmål:

Kommer identitet til uttrykk eksplisitt eller implisitt i undervisningen?

Hvordan forståelse har lærerne av begrepet identitet?

I hvilke deler av samfunnsfaget vektlegger man identitet? (Geografi, historie, samfunnskunnskap)

I hvilken grad påvirker klassens mangfold i kultur og forutsetninger undervisningen som blir gjennomført om identitet og identitetsutvikling?

Innledningsspørsmål:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Har du noen erfaring fra undervisning i flerkulturelle klasserom?

Hvor lenge har du jobbet som lærer i samfunnsfag?

Hva er din formelle kompetanse i samfunnsfag?

Tema 1: Lærerens forståelse av identitet

1. Hva er din forståelse av begrepet identitet?
2. Malouffe hevder at en identitet består av flere tilhørigheter, og at man har en tendens til å hevde den tilhørigheten man opplever som truet. En tilhørighet kan man blant annet ha i kraft av å være elev i en klasse, fotballspiller, tilknyttet en religion eller et sted. Opplever du at elever viser mange identiteter samtidig, eller at de tidvis har en som er spesielt fremtredende?

Tema 2: Identitetsundervisning

3. Hva er viktig for å bevisstgjøre elevene på hvordan identitet skapes?
4. I hvilke samfunnsfaglige temaer synes du det kan det være relevant å ta opp identitet?
5. Hva kan være utfordrende når man skal undervise om identitet?
6. Foregår undervisningen om identitet eksplisitt, eller blir det tatt opp i forbindelse dagsaktuelle temaer?
7. Hvordan opplever du at elevene påvirkes av globale impulser fra for eksempel populærkultur, nyheter og politikk?
*hvilke plattformer opplever du at ungdom påvirkes mest av i egen meningsdannelse og identitetsutvikling?
8. Det finnes ulike typer identitet blant annet intellektuelt, politisk, geografisk, seksuelt.
Ser du tendenser til spesielle typer identitet som kommer til syne blant elevene?

9. Blir spørsmål rundt kompetansemål rundt identitet tatt opp i lærerkollegiet? Eller forventes det at man skal undervise i denne tematikken på egenhånd?
10. Hvilke type personer opplever du som viktige for elevenes identitetsutvikling?
11. I din tidligere praksis, hvordan har undervisningen om identitet foregått?
12. Hvilke læremidler har vært mest naturlig for deg å benytte deg av i møtet med identitetsundervisningen?
13. I hvilke deler av samfunnsfaget vektlegger man identitet? (Geografi, historie, samfunnskunnskap)
14. I LK20, kompetansemål for samfunnsfag etter 10.trinn, finner vi følgende kompetansemål: *reflektere over korleis identitet, sjølvbilete og egne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap, og presentere forslag til korleis ein kan handtere påverknad og uønskete hendinga*
 - Hvordan arbeider du for å få elevene til å reflektere over hvordan egen identitet utvikles?
 - På hvilken måte arbeider du i samfunnsfaget for å gjøre elevene i stand til å håndtere press rundt egen identitet? På hvilken måte tror du elevene kan oppleve at egen identitet trues?
15. I hvilken grad påvirker mangfold i kultur og forutsetninger undervisningen som blir gjennomført om identitet og identitetsutvikling?
16. *Med utgangspunkt i kompetansemålet:*
Reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald
 - *Har du noen tanker om hvordan man kan få elever til å reflektere over likheter og ulikheter i identiteter,*
 - a) *i gruppeidentiteter*
 - b) *i individuelle identiteter*
17. Hvis man som lærer opplever at en elev er på vei til å utvikle ekstremistiske holdninger, hvordan kan man håndtere dette?

Vil du delta i forskningsprosjektet «Læreres undervisning knyttet til identitet og identitetsutvikling»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke i hvilken grad lærere på ungdomstrinnet underviser i samfunnsfaget for å bevisstgjøre elevene på egen identitet og identitetsutvikling. Dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette masterprosjektet skal jeg undersøke i hvilken grad lærere på ungdomstrinnet underviser i samfunnsfaget for å bevisstgjøre elevene på egen identitet og identitetsutvikling. Problemstillingen min er som følger: I hvilken grad underviser lærere på ungdomstrinnet i samfunnsfaget for å bevisstgjøre elevene på egen identitetsutvikling og identitet? Dette prosjektet skal danne basis for min masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, samfunnsfag, også kalt samfunnsfagdidaktikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i denne studien baserer seg på hvilke informanter som møter de satte kriteriene, som er at man må undervise i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og helst også fagkompetanse i samfunnsfag. Studien vil basere seg på 6 informanter, med base i Møre og Romsdal. Jeg har lokal tilhørighet derifra, og derfor mulighet til å skaffe informanter i dette området. Studien er såpass liten at den vil ikke gjenspeile populasjonen, men den vil kunne få frem ulike synspunkt knyttet til tematikken.

Hva innebærer det for deg å delta?

I denne studien skal det gjøres kvalitative semistrukturerte forskningsintervju. Som informant vil du bli spurt om dine tanker rundt begrepet identitet og refleksjoner rundt undervisning knyttet til identitet. Intervjuets hovedhensikt er å kartlegge dine erfaringer og refleksjoner rundt dette temaet.

Hvis du velger å delta i prosjektet vil du innledningsvis få spørsmål om din formelle kompetanse i samfunnsfaget og som lærer generelt, men også din erfaring som lærer. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Dette skjer via en mobilapp ved navn Diktafon nettskjema. Denne fungerer slik at man kan gjøre opptak via mobilappen, men man må logge seg inn på nettskjemaet for å kunne høre lydopptaket.

Så fort studien er gjennomført, vil alle innsamlede data slettes. Personaldata og informasjon som kan bidra til at du blir identifisert vil anonymiseres i transkripsjonsprosessen. Intervjuet vil ta inntil en time, og du vil få tilgang til noen av spørsmålene i avsnittet under.

Følgende spørsmål kan du tenke over før intervjuet:

Hva er din forståelse av begrepet identitet?

På hvilken måte arbeider du i samfunnsfaget for å gjøre elevene i stand til å håndtere press rundt egen identitet?

På hvilken måte tror du elevene kan oppleve at egen identitet trues?

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved NTNU vil det kun være databehandler Vidar B. Hoel og veileder Lise Kvande som har tilgang til opplysningene i intervjuet. Informantene og hvilke skoler de kommer fra vil i prosjektdata behandles med fiktive navn. Deltagerne vil ikke være identifiserbare for andre enn databehandler når transkripsjonen er gjennomført, og heller ikke i masterprosjektet som blir publisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av juni 2021. Alle lydopptak slettes umiddelbart etter transkribering.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Ansvarlig student: Vidar Bergheim Hoel, tlf: 938 71 449, email: vidarbho@ntnu.no

Veileder ved NTNU: Lise Kvande, tlf: 414 01 224, email: lise.kvande@ntnu.no

- Vårt personvernombud:
Thomas Helgesen, Personvernombud NTNU
thomas.helgesen@ntnu.no
Tlf: 93079038

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

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

Med vennlig hilsen

Vidar Bergheim Hoel

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et forskningsintervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD



Meldeskjema 558253

Sist oppdatert

29.10.2020

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk: Læreres undervisning om identitet og identitetsutvikling

Prosjektbeskrivelse

I dette masterprosjektet skal jeg undersøke i hvilken grad lærere på ungdomstrinnet underviser i samfunnsfaget for å bevisstgjøre elevene på egen identitet og identitetsutvikling. Problemstillingen min er som følger: I hvilken grad underviser lærere på ungdomstrinnet i samfunnsfaget for å bevisstgjøre elevene på egen identitetsutvikling og identitet? Dette prosjektet skal danne basis for min masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, samfunnsfag, også kalt samfunnsfagdidaktikk.

Jeg skal gjennomføre kvalitative forskningsintervju av 6 lærere som underviser i samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Utvalget er fra ulike steder i Møre og Romsdal.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Eneste personopplysningene som blir samlet inn er en underskrift på informasjonsskrivet.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Vidar Bergheim Hoel, vidarbho@ntnu.no, tlf: 93871449

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Kvande, lise.kvande@ntnu.no, tlf: 41401224

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere som underviser i samfunnsfaget på ungdomstrinnet ved skoler i Møre og Romsdal.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering av informanter foregår ved hjelp av eget nettverk. Jeg tar kontakt med skoler der jeg har bekjentskaper, eller skoler som jeg vet kan være tilbøyelige til å delta i forskning.

Alder

25 - 65

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)
- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Gi beskjed på telefon eller mail til student/veileder.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Ta kontakt med prosjektansvarlig student. Får deretter tilsendt råmateriale som omhandler seg selv på mail.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**Behandling**

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

31.08.2020 - 10.06.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

