

Per Martin Almberg

Hvilke holdninger har samfunnsfaglærere til begrepet "mangfold"?

En kvalitativ studie av mangfolddidaktikk i samfunnsfag

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5-10 samfunnsfag

Veileder: Jon Reitan

Juni 2022

Per Martin Almberg

Hvilke holdninger har samfunnsfaglærere til begrepet "mangfold"?

En kvalitativ studie av mangfolddidaktikk i
samfunnsfag

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5-10 samfunnsfag
Veileder: Jon Reitan
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for oppgaven er læreres holdninger til mangfold med følgende problemstilling: «Hvilke holdninger har lærere i samfunnsfag til «mangfold», og hvordan kommer holdningene til uttrykk i deres undervisningspraksis?». Mangfold får stadig større plass i det norske samfunnet og den norske skolen som følger av globalisering og innvandring. Det norske samfunnet har i et historisk perspektiv vært et egalitært samfunn gjennom sin geografiske plassering i Europas periferi. Samfunnstradisjonene har gjort at vi ser på «likhet» som viktigere enn «annerledeshet», en tilnærming som i lav grad ivaretar det økende mangfoldet. I skolen kan man knytte mangfoldet til «alt», og tematikken er svært relevant i samfunnsfaget, noe som har gjort det til et veldig populært forskningsfelt i en internasjonal sammenheng. Forskningsfeltet i Norge er begrenset og derfor har denne studien som hensikt å bidra til forskningsfeltet i en skolekontekst med fokus på samfunnsfaglæreres holdninger til mangfold. Studien kan være nyttig for både samfunnsfaglærere, lærere i andre fag og lærerutdanninger fordi oppgaven vil diskutere og belyse mangfoldsdidaktikk i en samfunnsfagkontekst.

Studien er en kvalitativ intervjustudie med et hermeneutisk utgangspunkt. Empirien samles inn gjennom semistrukturerte intervjuer med fire samfunnsfaglærere ved ungdomsskolen med tilknytning til enten by- eller bygdeskole. Analysen er delt inn etter forskningsspørsmål som redegjøres for i oppgaven, og fungerer som underkategorier for problemstillingen. Empirien diskuteres og løftes fram i lys av det teoretiske perspektivet interkulturell pedagogikk samt mangfoldsbegrepets betydning i skolen og som ferdighet blant lærere.

Funn vitner om at samfunnsfaglærere har en spesiell interesse for samfunnsfaget gjennom å være samfunnsengasjerte og oppdaterte på hva som skjer i verden. Lærerne har alle kjennskap til mangfoldsbegrepet, men dets universelle betydning gjør det vanskelig å bruke på en ressursorientert måte i samfunnsfaget som stiller høye krav til lærerens mangfoldskompetanse. En varierende mangfoldskompetanse kommer til syne gjennom lærernes holdninger til mangfold og hvordan de velger å ta stilling til hvordan man ivaretar mangfoldet. Mangfoldskompetansen deles etter en moderne tilnærming og en tradisjonell tilnærming uten at noen av informantene har en fast tilknytning til kun en av tilnærmingene. Tilnærmingene brukes for å avdekke om læreres teoretiske forståelse av mangfold samsvarer med deres praktiske arbeid for å fremme mangfoldet. Studien ser nærmere på hvordan det utspiller seg i klasseromsundervisning og med innslag av deres evne til å bruke mangfoldet som lokalsamfunnet tilbyr, en interessant tilnærming som viser tydelige forskjeller i mangfoldet man finner i storbyer sammenlignet med perifere områder og hvordan man benytter seg av tilbudet.

Abstract

The theme of the thesis is teachers' attitudes towards diversity with the following problem: *"What attitudes do social studies teachers have towards "diversity", and how are the attitudes expressed in their teaching practice?"* Diversity is gaining a bigger presence in the Norwegian society and the Norwegian school as a result of globalization and immigration. In a historical perspective, the Norwegian society has been an egalitarian society through its geographical location in the periphery of Europe. Societal traditions have led us to view "equality" as more important than "difference", an approach that limits the growing diversity and our opportunity to view it as a resourceful phenomenon in our society. In school, diversity can be linked to "everything", and the topic has a big presence in social studies subjects, which has made it a very popular field of research in an international context. The field of research in Norway is limited and therefore this study aims to contribute to the field of research in a school context with a focus on social studies teachers' attitudes toward diversity. The study can be useful for both social studies teachers, teachers in other subjects and teacher education because the thesis will discuss and shed light on diversity didactics in a social studies context.

The study is a qualitative interview study with a hermeneutic approach to the data material. The empirical data is collected through semi-structured interviews with four social studies teachers at the upper secondary school, connected to either an urban or rural school. The analysis will be divided according to research questions that are explained in the thesis and function as subcategories for the problem. The empirical material is discussed and connected to the theoretical framework, existing of an intercultural pedagogy as well as the importance of the concept of diversity in school and diversity as a skill among social studies teachers.

Findings testify that social studies teachers have a special interest in the social sciences through being socially engaged in the society, both local and international, usually up to date on what is happening in the world. The teachers all have knowledge of the concept of diversity, but its universal meaning makes it difficult to use it in a resourceful way in teaching situations because the concept demands a high level of diversity competence by the teacher. A varying competence is seen through the teachers' attitudes to diversity and how they choose to take a position on how to enrich diversity in the classroom. The diversity competence is discussed according to a modern approach and a traditional approach without any of the informants having a permanent connection to one of the approaches. The approaches are used to reveal whether teachers' theoretical understanding of diversity is consistent with their practical work to promote diversity through teaching. The study takes a closer look at how it plays out in classroom teaching, but also their ability to use the diversity that the local community can offer, an interesting approach that shows clear differences in the diversity found in big cities compared to peripheral areas.

Forord

Fem år med utdanning er omsider unnagjort. At jeg skulle jobbe med barn og unge har jeg egentlig hatt en anelse om før jeg startet på utdanningen, men det å fordype meg i et felt og kjenne på følelsen av å ha bidratt med et lite stykke arbeid i noe svært aktuelt i skolen, det hadde jeg ikke trodd. Å skrive en masteroppgave har vært mye. Det har vært spesielt, givende, positivt og negativt til tider. Jeg er både stolt over meg selv og de rundt meg, og derfor er det flere som fortjener en takk for at oppgaven har blitt levert.

Først vil jeg takke lærerne som har bidratt gjennom å ha latt seg intervju og dele både sine sterke og svake sider. Uten dere hadde ikke denne oppgaven eksistert!

Jeg vil også rette en takk til min skarpsindige veileder, Jon Reitan, for gode tilbakemeldinger, tips og bistand gjennom arbeidet. Vi har hatt gode samtaler og vært på samme bølgelengde, noe som har gjort samarbeidet til en positiv opplevelse for meg.

Gjengen på lesesalen skal også ha en stor takk. Vi har blitt en gjeng på tvers av fagene, men jeg må gi en ekstra takk til samfunnsfaggjengen for lån av pensumbøker, gode lunsjsamtaler, lufteturer og aktiviteter mellom slagene. Jonas og Christina fortjener en ekstra takk gjennom godt vennskap i løpet av studietiden, håper vi holder kontakten selv om vi kanskje kommer til å bo på forskjellige steder etter endt studie.

Til slutt må jeg takke mine gode barndomskompiser for studiedager, runder med frisbeegolf og gode samtaler når motivasjonen for å dra på lesesalen var lav. Mamma og pappa for middagslaging, motiverende ord og ikke minst flyttingen underveis i masterskrivingen. Takk!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	12
1.1	Valg av tema og problemstilling	13
1.2	Oppgavens bidrag til faget	14
1.3	Tidligere forskning	15
1.4	Oppgavens struktur	18
2	Bakgrunn	19
2.1	Samfunnsfagets rolle i skolen	19
2.2	Mangfold operasjonalisert i LK20.....	19
2.2.1	Mangfold operasjonalisert i læreplanen for samfunnsfag LK20	20
2.3	Egalitære tradisjoner i skolen	21
2.3.1	Forestilt likhet.....	21
2.3.2	Organisatorisk differensiering.....	21
2.4	Freds- og menneskerettighetssentre.....	22
3	Teoretisk rammeverk	24
3.1	Flerkulturell pedagogikk og interkulturell opplæring	24
3.1.1	Flerkulturell tilnærming i samfunnsfaget	25
3.1.2	Pedagogisk differensiering	28
3.1.3	Likeverd og sosial utjevning	28
3.2	Ulike teoretiske tilnærminger til mangfold	29
3.2.1	Lærerens mangfoldskompetanse – egenskaper og krav	29
3.2.2	Kulturelt mangfold i skolen – hvordan være ressursorientert	31
3.2.3	Når mangfoldet byr på utfordringer.....	31
4	Metode	33
4.1	Kvalitativ forskningstilnærming gjennom intervju	33
4.1.1	Intervjuguidens utforming og gjennomføring av intervjuer	34
4.1.2	Forskerens rolle og bakgrunn	35
4.1.3	Hermeneutisk tilnærming til forskningen.....	35
4.2	Utvalg og rekruttering	36
4.3	Etiske problemstillinger	36
4.4	Validitet og reliabilitet	38
4.5	Analyseprosessen	38
5	Resultater og diskusjon	40
5.1	Presentasjon av informantene	40
5.1.1	Bygdeskoler.....	40
5.1.2	Byskoler.....	41

5.2	Hva legger samfunnsfaglærere i begrepet «mangfold»?	41
5.2.1	Oppsummering	43
5.2.2	Mangfoldsbegrepet og mangfoldskompetanse blant lærere – en diskusjon..	44
5.3	Didaktiske utfordringer og muligheter med mangfoldige/flerkulturelle klasserom 47	
5.3.1	Oppsummering	52
5.3.2	Didaktiske utfordringer og muligheter relatert til et mangfoldig klasserom – en diskusjon	52
5.4	Medfører det begrensninger eller muligheter med skolens geografiske plassering for å gjøre undervisningen mangfoldig utenfor skolen?	54
5.4.1	Oppsummering	57
5.4.2	Skaper skolens geografiske plassering muligheter eller utfordringer for en interkulturell undervisning? – en diskusjon.....	57
6	Avslutning	59
6.1	Oppsummering.....	59
6.2	Konklusjon og grunnlag for videre forskning	61
	Referanser	62
	Vedlegg	67

1 Innledning

Multicultural education is at least three things: an idea or concept, an educational reform movement, and a process (Banks, 2005).

Sitatet fra Banks ovenfor begynner å dra på årene, men er kanskje mer aktuelt enn noen gang for dagens lærere og alle som allerede er eller har planer om å jobbe i skolen. Samfunnet endres, og verden blir mindre gjennom globalisering og digitalisering av verden. Det gjør at mennesker fra ulike kulturer i større grad begynner å leve sammen og barna deres skal lære i samme klasserom. Det stiller krav til en kompetanse om mangfold blant lærere ved å innlemme det i sin didaktiske og pedagogiske praksis for å sikre et godt læringsmiljø for elever med ulik bakgrunn. I denne oppgaven skal jeg belyse holdninger til mangfold blant enkelte samfunnsfaglærere i Trøndelag og hvordan mangfold påvirker deres undervisning.

I norsk skole har mangfoldsbegrepet tatt plassen til det flerkulturelle og multikulturelle begrepet (Eri & Michelet, 2018, s. 178) som et forsøk på å samle alle elever innenfor en felles gruppe og sikre en inkluderende utdanningspraksis, et ideal man gjerne kunne jobbet etter om det var så enkelt. Er det virkelig behov for å samle alle elever i samme bås, satt på spissen, eller samler man elevene bedre ved å anerkjenne at man er forskjellige? Det er et polariserende og stort spørsmål der begge sider jobber for å oppnå det samme; en inkluderende og anerkjennende skole for alle. Det er ingen hemmelighet at det er enklere å håndtere likhet enn ulikhet slik det understrekes i Meld. St. 30 (2003-2004) og at man sitter med et inntrykk av at det er tilstrekkelig.

I Meld. St. 20 (2012-2013). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen skrives det om et økende mangfold i det norske samfunnet som kommer med både muligheter og utfordringer. Skolen er ansvarlig for å jobbe målrettet mot å gjøre elevene klare for livet som selvstendige medborgere med respekt for blant annet menneskeverd og kulturelt mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 20, 2012-2013). Målene er i tråd med den generelle utviklingen som foregår i verden gjennom globalisering og digitalisering, og det er ikke tvil om at man i norsk utdanningssektor har mangfold på agendaen når man ser til NOU 2014:7 (2014) som understreker at skolen er i utvikling og det tilstrømmende mangfoldet må anses som en berikelse og at man i stedet for å fremme likhet bør anerkjenne ulikhet.

I læreplanen for samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2020) står det at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere, og at faget skal bidra til identitetsutvikling ved å se saker fra både majoritets- og minoritetsperspektiv. Det er kompetanser man satte søkelys på i NOU 2014:7 (2014) ved spørsmålsteget rundt skolefagernes brede omfang og hvorvidt skolen forbereder elevene på livet etter skolen. I samfunnsfagets nye læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2020) er det stadig store mål,

men målene skal ses fra både nåtidige og historiske forhold, noe man kan argumentere for at bidrar til et økt fokus på mangfold og inkludering ved å vektlegge flere perspektiver. Men hvordan blir store, altomfattende mål tolket av lærere, bidrar det til et økt fokus på mangfold i undervisningen, eller blir det slik som NOU 2014:7 (2014) at mye dybdelæring og forståelse går på bekostning av å nå alle målene nedfelt i læreplanen?

Gjennom praksisperioder og arbeid som vikar på ungdomsskoler har jeg fått et snevert inntrykk av hvordan man som samfunnsfaglærer velger å ta stilling til mangfoldet i skolen. Likevel har jeg gjennom studieløpet og kortfattet erfaring som vikar dannet meg tanker og refleksjoner om at mangfold er et svært aktuelt tema i skolen generelt, men kanskje ekstra viktig i samfunnsfaget med bakgrunn i læreplanens kjerneelement (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det finnes mye forskning på mangfold og pedagogiske tilnærminger, men jeg synes det er viktig å undersøke holdninger omkring mangfold blant samfunnsfaglærere og hvordan mangfoldskompetanse av ulik grad kan bidra til en inkluderende undervisning for elevene.

1.1 Valg av tema og problemstilling

Temaet for denne oppgaven er undervisning i flerkulturelle klasserom i samfunnsfag. Dette temaet ble valgt fordi det er en tematikk jeg finner svært interessant og er noe jeg ønsker å utforske nærmere for å øke min egen kompetanse innenfor feltet før jeg skal ut i jobb som lærer. I tillegg er dette en tematikk som blir mer aktuelt hvert år ettersom at verden blir mindre og ulike kulturer i større grad lever tettere på hverandre. Med denne utviklingen og innføringen av LK20 som vektlegger mangfold, inkludering og tverrfaglighet tungt (Kunnskapsdepartementet, 2017) vil oppgavens tematikk være relevant og kan gjøre meg, og kanskje andre som finner denne oppgaven interessant og meningsfull, bedre forberedt i lærerjobben.

Gjennom utdanningen min har jeg fått eksplisitt undervisning om viktigheten ved å ha god mangfoldskompetanse gjennom pedagogiske emner, samtidig som at samfunnsfagemnene har gjort meg mer bevisst på at historie og fremstilling av ulike kulturer kan gjøres på forskjellige måter, og at man gjerne bør løfte frem hendelser med bruk av ulike perspektiver. Jeg sikter spesielt til hvordan Vesten, historisk sett, har hatt som vane å fremstille andre kulturer og historiske hendelser gjennom vestlige diskurser (Said, 2018). Å være mer bevisst på hvordan historie og kultur fremstilles gjorde meg interessert i å undersøke mangfold i skolen nærmere med et spesielt fokus på lærerens rolle i samfunnsfagundervisning. Jeg ønsker å se nærmere på tematikken fordi jeg anser det som et felt jeg kommer til å dra god nytte av i min fremtidige lærerjobb, men også for å bidra til å utvide forskningsfeltet. Oppgaven er en kvalitativ studie der jeg skal intervju fire lærere fra ulike skoler i Trøndelag. Samfunnsfaglærernes erfaringer, kunnskaper og valg omkring undervisning i et flerkulturelt klasserom vil være grunnlaget for datamateriale. Mine metodiske valg og fremgangsmåter blir nærmere forklart i kapittel 3, *Metode*. Gjennom nevnte refleksjoner og økt interesse for tematikken har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvilke holdninger har lærere i samfunnsfag til «mangfold», og hvordan kommer holdningene til uttrykk i deres undervisningspraksis?

Problemstillingen er rettet mot ungdomsskolen og samfunnsfaglærere, men har en overføringsverdi til andre skolefag og skoletrinn fordi mangfoldet finnes i hele skolen og omgår alle lærere, uavhengig av fag. Lærere kan dra nytte av studien for å få en mer konkret tilnærming til mangfoldsdidaktikk og de ulike dimensjonene innenfor en interkulturell pedagogikk (Banks, 2005). Den samfunnsfaglige delen av oppgaven vil være knyttet til LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og SAF01-04 (Kunnskapsdepartementet, 2020) der kjerneelement og kompetansemål presenteres og drøftes i lys av relevante teoretiske perspektiver i tillegg til mine funn og tidligere forskning. Gjennom refleksjoner, utforming av intervjuguide og lesing av tidligere forskning har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål som skal støtte oppunder problemstillingen min.

1. Hva legger samfunnsfaglærere i begrepet «mangfold»?
2. Hvilke didaktiske utfordringer/muligheter ser samfunnsfaglærere i mangfoldige/flerkulturelle klasserom?
3. Medfører det begrensninger eller muligheter med skolens geografiske plassering for å gjøre undervisningen mangfoldig?

For å få dypere innsikt i hvordan samfunnsfaglærere jobber med å planlegge og gjennomføre undervisning for en flerkulturell elevgruppe har jeg i tillegg til nevnte forskningsspørsmål valgt å se nærmere på begrepene «mangfold» og «flerkulturalitet» der lærernes egne tanker rundt begrepene skal drøftes opp mot teori og tidligere forskning. Begrepene trenger ikke å bli eksplisitt brukt i undervisningen, men kan bidra til å kartlegge informantenes erfaringer, kompetanse og undervisningsstil. Samtidig er det begreper som på mange måter henger sammen, men der begrepet mangfold er vidt og på mange måter ufarlig, vil begrepet flerkulturalitet være mer konkret som kanskje gjør det vanskeligere for lærere å ta stilling til (Lund, 2018). Lærerne får dele erfaringer rundt et kjent begrep i form av «mangfold» og samtidig utfordres i større grad med begrepet «flerkulturalitet» som vil betraktes som en del av mangfoldsbegrepet i oppgaven.

Mangfoldsbegrepet er godt kjent blant lærere gjennom den tidligere læreplanen LK06 og den gjeldende læreplanen LK20. I samfunnsfaget kan mangfoldsbegrepet trekkes inn i det aller meste gjennom politikk, kultur, identitet, samfunn og religion. Begrepet fins nesten overalt, noe som pekes på som en svakhet i andre studier (Lund, 2018).

1.2 Oppgavens bidrag til faget

Hensikten med studien er å bidra med kunnskap om hvordan samfunnsfaglærere kan planlegge og gjennomføre undervisning i samfunnsfag til en flerkulturell elevgruppe, både innenfor klasserommets rammer og utenfor. Studien kan bidra til at undervisningspraksis blant samfunnsfaglærere blir drøftet i lys av mangfoldsdidaktikk

som kan bidra til en mer konkret plan for å nå kompetansemålene i LK20 som i stor grad legger vekt på flere perspektiver i form av historiske, geografiske og kulturelle forhold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Oppgaven vil handle om læreres erfaringer og kunnskaper omkring tematikken som er beskrevet i avsnitt 1.1. Det blir også grunnlag for datamaterialet som beskrives i kapittel 5.

Flerkulturalitet og mangfold er begreper som er sentrale innenfor feltet som kalles for diversitetsforskning. I dette avsnittet skal jeg ta for meg tidligere forskning som jeg finner relevant for studien. Hensikten er å bygge videre på den tidligere forskningen og løfte frem hva mitt forskningsprosjekt kan tilføre til forskningsfeltet. Samtidig er det interessant å se om mine funn samsvarer med funn gjort i tidligere forskning. Som nevnt finnes det mye forskning knyttet til mangoldskompetanse og flerkulturalitet i skolen gjennom ulike tilnærminger. Tidligere forskning består i stor grad av en tilnærming til skolen som organisasjon som undersøkes i lys av statlige dokumenter og gjeldende læreplaner, eller med en tilnærming knyttet til minoritets elever sine opplevelser i skolen. Åberg (2021) har en lik tilnærming som min studie der samfunnsfaglæreres betraktninger på elevers kulturelle og etniske bakgrunn undersøkes. Det betyr at denne studien vil se på mye av det samme. Målet er at studiene beriker hverandres funn og jeg også klarer å avdekke funn som Åberg (2021) ikke har med i sin egen studie.

1.3 Tidligere forskning

I dette delkapittelet presenterer jeg tidligere forskning som jeg anser som relevant for denne studien. Hensikten er å kunne vise hvilke funn som er blitt gjort i tidligere forskning og sammenligne de med mine egne. Det gir også et innblikk i hva min studie kan bidra med videre inn i forskningsfeltet. De utvalgte forskningsprosjektene jeg har valgt å ta med består av forskning i og utenfor Norge. Forskningsmaterialet på norske forhold er ikke veldig stort sammenlignet med internasjonale forhold. Derfor finner jeg det hensiktsmessig å inkludere et internasjonalt blikk for å få bedre innsikt i hvordan man forholder seg til mangfold i samfunn som i større grad har hatt et rikt mangfold over lengre tid, sammenlignet med Norge. I tillegg er det viktig å være bevisst på at verden globaliseres og man lever tettere på hverandre enn tidligere, noe som gjør at internasjonale forhold og norske forhold kommer enda tettere på hverandre.

Carla Chinga-Ramirez' *Becoming a "Foreigner": The Principle of Equality, Intersected Identities, and Social Exclusion in the Norwegian School* (2017) er en relevant forskningartikkel med et elevfokusert perspektiv på mangfold og flerkulturalitet i skolen. Hovedpoenget i artikkelen omhandler begrepsforståelsen den norske skolen og det norske samfunnet generelt sett har vedrørende «likhet», der hun avdekker at det er enklere å presisere det med engelske ord grunnet en begrenset forståelse i det norske vokabulæret. I Norge ses begrepet «likhet» eller, «equality», som «sameness», noe som Chinga-Ramirez presenterer som en stor utfordring i den norske skolen fordi store deler av elever fra minoriteter opplever å føle seg underlegen og annerledes i norske klasserom. Fra et minoritets elevperspektiv fungerer utdanningssystemet mot sin hensikt ved å innføre minoritetsklasser som ideelt sett skal føre til bedre læring, men som i stedet fører til sosial ekskludering. Perspektivene og funnene som Chinga-Ramirez

presenterer i artikkelen blir relevant å se opp mot mine egne funn som tar for seg lærerperspektivet. Funn fra to forskjellige perspektiver kan bidra til å skape en bedre forståelse for hvor lærere kan utvikle eller endre sin tilnærming i et mangfoldig klasserom/elevgruppe. Det er spesielt interessant å få innsikt i og sammenligne Chinga Ramirez' funn rundt hvorfor minoritetselever føler seg annerledes i norske klasserom, noe jeg vil løfte frem i min egen diskusjon.

Fra Ingvill Bjørnstad Åbergs doktoravhandling *Otherring in the age of diversity: Cultural, ethnic and racial categorisations in policy and social studies education* har jeg hentet inspirasjon fra en av hennes tre forskningsartikler. *Imagined sameness or imagined difference? Norwegian social studies teachers' views on students' cultural and ethnical backgrounds* (2021) baseres på undersøkelser av samfunnsfaglæreres syn på elevers etniske og kulturelle bakgrunn. I likhet med min oppgave er det en kvalitativ studie som ikke kan garantere at funnene er statistisk representative for alle samfunnsfaglærere i Norge. Med andre ord er det en god artikkel for sammenligning som kan være med å utvide datamaterialet innenfor forskningsfeltet i Norge. Artikkelen drøfter utfordringer man kan støte på ved å bruke elever fra minoriteter som ressurser i undervisningen og kobler dette til Norges egalitære tilnærming til undervisning og, historisk sett, monokulturelle samfunnsstrukturer som utfordringer til å anvende mangfoldet som en ressurs. Funnene til Åberg handler om hvordan lærere bruker elever med en annen kulturell bakgrunn i undervisningen, enten om man dysser det ned eller fremhever det. Funnene til Åberg har vekket min interesse for å studere holdningene blant samfunnsfaglæreres til mangfold og mangfoldskompetanse og hvordan det påvirker undervisningen. Artikkelen til Åberg undersøker i stor grad det samme der våre bidrag kan være med å gi en mer konkret beskrivelse på holdninger omkring «mangfold» blant samfunnsfaglærere og hvordan man kan arbeide for å styrke forståelsen blant alle lærere.

Anne Bonnevie Lund har studert læreres forståelse av mangfoldsbegrepet og utfordringene man kan få ved bruken av et såpass vidt begrep fremfor et mer presist begrep som flerkulturalitet. Hun drøfter hvordan man kan løfte fram mangfoldet som en ressurs i skolen med fokus på å ivareta både norske elever og flerspråklige elever. Lunds artikkel *En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet* (2018) baserer seg på den nasjonale satsingen Kompetanse for mangfold som hun selv deltok i. I tillegg til denne artikkelen har Lund vært delaktig i flere relevante bøker om mangfold i skolen som enten redaktør eller forfatter av bokkapittel. Noen av disse vil benyttes i teoridelen. Empirien i artikkelen er hentet inn gjennom semistrukturerte intervjuer. Et sentralt funn var at lærere er opptatt av å fremme den enkeltes erfaringer og kunnskap. Det kom ikke tydelig nok fram, ifølge Lund selv, om dette var ment inn mot undervisning eller ikke. Jeg ønsker å avdekke dette i min egen undersøkelse som blant annet spør etter samfunnsfaglæreres didaktiske valg i form av undervisningsmetoder og i selve undervisningen. Lunds undersøkelse er relevant fordi den tar for seg hvilke verdier og refleksjoner lærere har rundt både mangfolds- og flerkulturalitetsbegrepet som jeg også undersøker gjennom intervju og analyse av LK20. Studien vil være svært relevant som et verktøy i min egen drøfting der jeg kan knytte Lunds funn som hun ikke kunne knytte direkte opp mot undervisning, mot deler av mine funn som fokuserer på samfunnsfaglæreres undervisningspraksis.

For å få et mer internasjonalt sammenligningsgrunnlag har jeg sett på Marie Louise Seebergs doktoravhandling *Dealing with Difference: Two classrooms, two countries* (2003). Det er en sammenlignende studie av norske og nederlandske skolars prosesser rundt annerledeshet og identitet. Studien trekker frem en interessant sammenligning av hvordan flere kulturer lever tettere på hverandre i Nederland grunnet størrelsen på landet og den geografiske plasseringen i Sentral-Europa og den historiske bakgrunnen som en kolonimakt, sammenlignet med Norge som ligger langt nord og i periferien av Europa med en historisk rolle som stat under både Sverige og Danmark. Historisk sett så tolker Seeberg den norske befolkningen som mer homogen der majoriteten har undertrykt de forskjellige minoritetene man har hatt, og den nederlandske som mer pluralistisk der maktfordelingen har vært mer horisontal.

Hun trekker frem egenskapene ved annerledeshet og diskuterer det i en maktkontekst for å avdekke enkelte egenskaper som ikke er synlige og enkelte egenskaper som er synlige ved annerledeshet. Hun observerer elevgrupper i aldersgruppen 11-12 som gjør at skolekulturen vil være annerledes enn på ungdomsskolen. I tillegg redegjør hun for hvordan man har en forskjellig tilnærming til annerledeshet i de to landene; i Norge jobber man med å skape mest mulig likhet for å minimere annerledesheten, mens i Nederland så er man mer opptatt av å beholde annerledesheten og retten til å være annerledes med frihet til å velge selv. Utsagnet er relevant å diskutere opp mot min egen empiri for å se om samfunnsfaglærerne fra min undersøkelse har en lik tilnærming der de ivaretar mangfoldet gjennom fokus på likheter eller i større grad anerkjenner ulikheter.

Gjennom lesing av James Banks fant jeg forskning av William L. Heward, Rodney A. Cavanaugh og Sara C. Ernsbarger med tittelen *Educational Equality for Students with Disabilities* (2005). De har forsket på likeverdig utdanning i amerikanske skoler. Studien har som utgangspunkt å belyse skolens oppgave i å tilby en likeverdig utdanning for alle elever og hvilken utfordrende oppgave det er. Den største motivasjonen med å lese forskningen er konklusjonen med at man har oppnådd progresjon, men at det er mye arbeid som gjenstår før skolen klarer å oppnå målet med likeverdig opplæring. Studien løfter frem viktigheten med å anerkjenne at elever er forskjellige fra hverandre og at man ikke kan ha en innstilling om at lik undervisningspraksis vil fungere like bra for alle. Et annet viktig poeng er at elever med en annen kulturell opprinnelse enn majoriteten ikke må settes i en gruppe basert på sin bakgrunn. Man må anerkjenne elever som individer uavhengig om de er «annerledes» fra majoriteten av elevene. Samtidig er studien kritisk ved at en variert undervisningspraksis som treffer alle elever må betraktes som et ideal som vil være vanskelig å nå, men at det å møte hver enkelt elev som et individ og bygge gode relasjoner kanskje er den viktigste faktoren lærere kan bidra med. Studien har størst fokus på elever med funksjonshemminger, noe som ikke er sentralt i min forskning som i større grad retter et mer generelt blikk på mangfoldet gjennom læreres holdninger til begrepet. Min forskning vil også bære preg av en mer praktisk tilnærming ved at informantene reflekterer og kobler begrepet inn mot sin egen undervisningspraksis.

Forskningsartiklene er aktuelle for min studie fordi de er kvalitative studier innenfor samme fagfelt. Studiene belyser ulike tilnærminger til forskningsfeltet som min egen

studie tilhører, og har en hensikt med å skape en skole og en lærerstab som er kompetente nok til å tilby en likeverdig opplæring for alle elever uavhengig av kulturell bakgrunn, kjønn eller religion. Feltet er derfor svært motiverende og spennende å arbeide med fordi det er dagsaktuelt og setter fokus på balansen mellom relasjonsbygging og faglig kompetanse i læreryrket. Med bruk av nevnte tidligere forskning er målet at deres funn skal være med å styrke mine egne funn og gjøre det mulig å diskutere dem i en dagsaktuell skolekontekst.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av 6 hovedkapitler. Innledningskapittelet inneholder grunnlaget for valg av tema, problemstilling, oppgavens formål og tidligere forskning. Bakgrunnskapittelet er det andre kapittelet og fungerer som et kontekstbyggende kapittel og er relevant for analysen og diskusjonen. Det tredje kapittelet består av oppgavens teoretiske rammeverk der jeg presenterer perspektiver som er relevant for analyse og diskusjon. Det fjerde kapittelet består av de metodiske valg oppgaven baserer seg på med begrunnelser for valgene som har blitt tatt. Det innebærer forskningstilnærming, datautvalg, etiske problemstillinger, validitet og reliabilitet, samt analyseprosessens gang. Det femte kapittelet omfatter en presentasjon av informantene, funn som er relevante for å besvare på oppgavens problemstilling og en objektiv forklaring av dem. Kapittelet inneholder også en tredelt diskusjon der hvert avsnitt er tilknyttet et forskningsspørsmål. Diskusjonsavsnittene vil bestå av funnene som ses i lys av teori og tidligere forskning. Det sjette kapittelet består av en oppsummering av diskusjonen med de mest sentrale funnene. Deretter vil jeg diskutere hvordan man kan forske videre på forskningsfeltet etter denne studien.

2 Bakgrunn

Bakgrunnskapittelet inneholder sentrale opplysninger om LK20s overordnede del, læreplanen i samfunnsfag, skolens utviklingshistorie og freds- og menneskerettighetssentres rolle inn mot skolen. Delene i kapittelet kan ikke kalles for teori selv om enkelte avsnitt beskriver teoretiske tilnærminger gjennom den norske skolehistorien. De teoretiske tilnærmingene er sentrale for å kunne beskrive utviklingen man har gjennomgått i arbeidet med mangfold i skolen, men vil ikke fungere som teoretisk rammeverk i min oppgave. Opplysningenes hensikt er å skape en kontekst og et viktig fortolkningsfilter i drøftingen.

2.1 Samfunnsfagets rolle i skolen

Samfunnsfaget har lange tradisjoner i den norske skolen og har vært representert ved geografi og historie helt siden 1800-tallet (Børhaug, Hunnes & Samnøy, 2015, s. 11). I den nye læreplanen er det også blant de fagene i grunnskolen med flest antall timer. Det er kun norsk, matematikk og kroppsøving som har flere undervisningstimer i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2021). I etterkrigstiden ønsket Arbeiderpartiet at samfunnskunnskap skulle få større plass i skolen slik at elevene fikk mer kunnskap om samfunnet de levde i. Målet var at elever skulle få nok kunnskap til å delta aktivt i demokratiet samtidig som at de skulle se fordelene med å leve i et demokratisk samfunn og sådan beskytte styresettet man hadde i Norge (Sivertsen, 1955). Samfunnsfag er fortsatt blant de største fagene i grunnskolen timetallsmessig, men har ikke blitt satset på i de siste årene og har manglet utvikling rent fagdidaktisk (Børhaug et al., 2015, s. 11).

I moderne tid er samfunnsfag en samlebetegnelse for samfunnskunnskap, geografi og historie. Samfunnsfaget har alltid vært et fag med ambisjoner om å gjøre elever bevisste på hvordan samfunnet fungerer og, historisk sett, alltid hatt en stor rolle i skolen. Som resten av verden har faget forandret seg siden 1800-tallet selv om de overordnede målene for faget stort sett har vært uforandret (Børhaug et al., 2015, s. 12).

2.2 Mangfold operasjonalisert i LK20

I stortingsmelding 20 (2012-2013) er et av arbeidsområdene rettet mot det å ha aksept for forskjellighet og at man i skolen skal jobbe med mangfoldforståelse ved å fremme gjensidig respekt, toleranse og demokratiforståelse, noe som er utarbeidet gjennom barnekonvensjonen (FN-sambandet, 1989). Mangfoldsbegrepet har fått stor plass i LK20 og generelt i norsk utdanningspolitikk (NOU 2014:7; NOU 2015:2) der mangfold knyttes til økt innvandring og at mangfoldet skal anses som en berikelse for samfunnet. I skolen ser man på kulturell kompetanse gjennom demokratiforståelse og demokratiutøvelse, en kompetanse som er blitt mer relevant siden det kulturelle mangfoldet kan føre til spenninger, konflikter og utfordringer (Børhaug & Harnes, 2018, s. 164).

I LK20 beskriver den overordnede delen hvilket grunnsyn som skal prege den pedagogiske praksisen i grunnopplæringen samt legge føringer for samarbeidet mellom hjem og skole (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kulturelt mangfold og respekt for hvert individs tro er sentralt i LK20s beskrivelse av formålet med opplæringen og man finner det igjen gjennom verdigrunnlagene. 5 av de 6 verdigrunnlagene i kunnskapsløftet inneholder mangfold og flerkulturalitet fremstilt gjennom demokratiopplæring, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Utdanningsdirektoratet, 2017). Verdigrunnlagene skal nås i skolen gjennom en pedagogisk praksis som vektlegger inkludering og likeverd. Pedagogiske tilnærminger og didaktiske valg som fremmer verdigrunnlagene blir presentert i neste kapittel.

2.2.1 Mangfold operasjonalisert i læreplanen for samfunnsfag LK20

Kjerneelementene i samfunnsfag vektlegger mangfold gjennom kjerneverdier og kompetansemål. Kjerneelementene beskrives i en geografisk, historisk og nåtidig kontekst for å dekke hele samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vektleggingen av mangfold er variabel, og kjerneelementene bør fattes i en samlet kontekst for samfunnsfaget fordi de totalt sett skaper grunnlaget for den helhetlige samfunnsfagopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Undring og utforskning har en overordnet plassering i samfunnsfaget og kan trekkes inn i samtlige disipliner i faget. Kjerneelementet setter søkelys på viktigheten av at elever blir i stand til å undre og reflektere rundt kunnskap om nåtidige og tidligere samfunn. Dette krever at elevene evner å vurdere forskjellige kilder opp mot hverandre og sette dem inn i en kontekst som er relevant for det som undersøkes. Dette skal skje både individuelt og i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samfunnskritisk tenking og sammenhenger ser på samfunnsforhold i historiske, geografiske og nåtidige forhold individuelt og kollektivt. Hensikten med kjerneelementet er å sørge for at elever får innsikt i hvordan ulike forhold har påvirket hverandre som skal gjøre dem i stand til å se hendelser fra ulike perspektiver.

Demokratiforståelse og deltakelse skal gi innsikt i menneskers evner til å samarbeide, organisere og ta beslutninger i samfunn, både historisk og nåtidig. Det innebærer å se nærmere på ulike styresett og ivaretagelse av menneskerettigheter og minoriteter. Kjerneelementet har en universell utforming der man skal se flere perspektiver, både lokalt, globalt og fra minoritet og majoritet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Identitetsutvikling og fellesskap handler om hvordan individet utvikler sin egen identitet i et fellesskap. Tilhørighet og samhandling ses på som sentrale grunnsteiner for et samfunn. Identitetsutvikling i et fellesskap er en viktig faktor i det å ivareta mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.3 Egalitære tradisjoner i skolen

Et egalitært samfunn har som mål å utjevne sosiale forskjeller og sørge for at alle får like muligheter (Nilsen, 2010). I norsk skole ble den egalitære skoletradisjonen innført som et sosialdemokratisk prosjekt på 1950-tallet (Volckmar, 2016, s. 83-84; Nilsen, 2010; Sivertsen, 1955) med et formål om å utjevne sosiale forskjeller og skape like muligheter til utdanning blant alle elever (Nilsen, 2010; Utdanningsforbundet, 2006, s. 12). Den egalitære skoletradisjonen hadde stort fokus på likhet, noe som gjenspeilet det norske samfunnet der majoriteten hadde lik religiøs tilhørighet. Man brukte enhetsskolen som begrep for en nasjonal skole for alle med mål om å redusere ulikheter (Nilsen, 2010). Etter årtusenskiftet har den egalitære skoletradisjonen blitt kritisert fordi reduksjon av sosial ulikhet skulle oppnås gjennom måloppnåelse, konkurranse og kontroll, men i stedet for å redusere sosial ulikhet har det virket motsatt og skapt et tydeligere skille mellom majoritet og minoriteter (Nilsen, 2010).

De egalitære tradisjonene i den norske skolen er ikke av de mest ekstreme ved at man ikke forventer at alle skal kunne oppnå samme resultater. Paradoksalt sett så kan man høre politikere som mener at alle har potensiale til å lære alt (Skogen & Idsøe, 2011, s.62). En annen side av de egalitære skoletradisjonene bygger på forskere som hevder at spesialundervisning bør forkastes fordi det bidrar til unødvendige grupperinger i skolen med negative følger uavhengig av hvem som mottar spesialundervisning (Skogen & Idsøe, 2011, s. 62).

2.3.1 Forestilt likhet

Likhetstanken i det norske utdanningssystemet bygde på at man skulle innføre tiltak for spesielle elevgrupper eller elever fra andre kulturer som skulle ivaretas gjennom spesiell opplæring utenfor klassefelleskapet (Nilsen, 2010; Utdanningsforbundet, 2006). Den forestilte likheten har fungert som en uklar retningslinje i norske læreplaner fordi de har hatt et generelt innhold designet for alle elever på tross av oppfordringer om å møte mangfoldet av elever med et mangfold av utfordringer (Nilsen, 2010). Likhetsprinsippet har i større grad fokusert på etablering av universelle ordninger og utdanning for alle i stedet for å se på nødvendige tiltak for spesielle grupper (Utdanningsforbundet, 2006, s. 11). Tanken om likhet har utviklet seg i den norske skolen gjennom den pedagogiske tanken om differensiering (Fasting & Brelid, 2018) som viser hvordan likhetstanken har utviklet seg til et mål om likeverd.

2.3.2 Organisatorisk differensiering

Organisatorisk differensiering var en pedagogisk praksis som var vanlig på 1950-tallet i den egalitære skoletradisjonen. Praksisen foregikk gjennom et delt skolesystem med ordinær opplæring på den ene siden og opplæring basert på organisatorisk differensiering og segregering gjennom observasjons- og hjelpeklasser og spesialskoler på den andre siden (Fasting & Brelid, 2018, s. 94-95). Overordnet skal differensiering i skolen bidra til at skolen møter hver enkelt elev med de forutsetningene den har som

grunnlag, og benytter seg av nivågruppering av elevene etter evner og interesser for å sikre like muligheter for alle (Fasting & Breid, 2018, s. 95-96). Tanken var i utgangspunktet god, men hadde verken suksess sosialt eller faglig da forskning viser at elever med tilgang til kun noen utvalgte læringsarenaer og sosiale aktiviteter ikke får en differensiert opplæring (Fasting & Breid, 2018, s. 96). En ny operasjonalisering av differensiering ble innført i skolen, noe vi skal se nærmere på i neste kapittel.

2.4 Freds- og menneskerettighetssentre

Det er mange institusjoner utenfor skolen som arbeider med mangfoldsdidaktikk fordi arbeid knyttet til menneskerettigheter og toleranse står sterkt i Norge. Freds- og menneskerettighetssentre ønsker en samordnet innsats i arbeid med å oppnå et likeverdig samfunn der mangfoldet betraktes som en berikelse for samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2014:7). Hensikten med en samordnet innsats er at flere opplever en polarisering av samfunnet gjennom det økende mangfoldet, og reaksjoner har ført til en økning av hatefulle ytringer i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Den samordnete innsatsen omhandler syv uavhengige stiftelser som på forskjellige måter bidrar til å fremme demokratiske verdier og holdninger med et særlig fokus på barn og unge. Det europeiske Wergelandsenteret (EWC) er et av sentrene som jobber målrettet med å fremme demokratiske verdier og holdninger i skolen gjennom blant annet anbefalinger til lærere om hvordan man kan forholde seg til ekstreme holdninger og ytringer i klasserommet som bidrar til en mangfoldsorientert undervisning.

1	Inviter deltakerne til å komme med sine egne tanker og meninger, og snakke om egne erfaringer.	Ikke fordøm noen forslag som «ubrukelige», «irrelevante» eller «dumme»!
2	Prøv å utvikle en kultur for gjensidig respekt og trygge omgivelser hvor alle føler seg komfortabel med å si det de mener.	Ikke tillat gruppen å ekskludere, ignorere, fordømme eller være respektløse mot andre. Prøv å etablere noen grunnleggende regler før dere begynner.
3	Inviter til diskusjon og spørsmål – de vil lære av å uttrykke tvil eller usikkerhet.	Ikke bruk lang tid på å introdusere de ulike temaene, det vil få deltakerne til å miste interessen!
4	Relater stoffet til deltakerne virkelighet og til reelle problemstillinger i deres hverdag.	Ikke kom med generaliseringer som de ikke kan relatere til.
5	Forlat dogmene! Tillat dem å stille spørsmål ved «vedtatte sannheter», og gjør det du også.	Ikke «forkynn» eller bruk posisjonen din til å stenge for diskusjon.
6	Vær ærlig med deltakerne. Da vil de respektere deg mer, og sannsynligvis åpne seg mer.	Ikke lat som du vet hvis du er usikker! Si at du vil finne svaret, eller oppmuntre dem til å gjøre det.

7	Ha tillit til deltakerne. De må finne egne svar.	Ikke vær nedlatende med dem, og ikke prøv å lede dem hvor de ikke vil bli ledet.
8	Ta forslagene deres på alvor. De vil sannsynligvis engasjere seg mer hvis de føler eierskap.	Ikke føl at du må holde deg til det som var planlagt. Følg det sporet de er interessert i dersom de ønsker å bevege seg i en annen retning.
9	Appeller til deres naturlige menneskelige empati. Spør dem hvordan de føler, eller hvordan de <i>ville</i> føle hvis ...	Ikke gi opp hvis holdningene deres virker lite empatiske eller gjennomtenkte. Vis dem et annet perspektiv.
10	Behandle deltakerne likeverdige – både i forhold til hverandre og i forhold til deg. Dere er alle bare mennesker.	Ikke utelukk deltakere eller ha antakelser om hva de kan eller ikke kan gjøre. Mennesker kan være uforutsigbare!

Figur 1: Hentet fra Det Europeiske Wergelandsenteret, 2014: 19

Malen har fokus på læreres tillit til deltakerne, deltakernes syn og følelser omkring temaer, samt sterk oppfordring til deling av erfaringer. Den styrer unna en generaliserende tilnærming uten belysning av flere perspektiver og å «stenge ut» enkelte deltakere på grunn av deres syn på saker. Figuren representerer metoder og strategier som kan relateres til en flerkulturell pedagogikk (Banks, 2005).

3 Teoretisk rammeverk

Teorikapittelet presenterer teoretiske grunnbegreper og konsepter som skal bidra til min forståelse av materialet jeg har samlet inn. Sentralt i kapittelet vil være teori om flerkulturell pedagogikk der Banks' studier på amerikanske skoler vil være sentralt, samt Grant og Sleeters samling av forskjellige utdanningsprogram som samlet skal bidra til like utdanningsmuligheter for alle. Didaktiske valg som kan gjøre samfunnsfagundervisningen inkluderende eller flerkulturell avdekkes gjennom forskning på læring og undervisning innenfor historie, geografi og samfunnskunnskap. Videre vil mangfoldsbegrepet presenteres i sin helhet, og hvordan begrepet kan tolkes blant lærere for å bidra til enten integrering eller inkludering. Begrepet er såpass vidt og universelt og derfor vanskelig å bruke «riktig» til enhver tid. Derfor er det viktig å avklare begrepets utvikling og betydning i skolen gjennom teori rettet mot den norske skolen.

3.1 Flerkulturell pedagogikk og interkulturell opplæring

Den flerkulturelle pedagogikken startet som en internasjonal reform på 1960- og 1970-tallet ved at blant annet minoriteter i USA under borgerettsbevegelsen ville eliminere diskriminering i utdanningssystemet ved å endre læreplaner slik at de også reflekterte deres opplevelser, erfaringer, kultur og perspektiver (Banks, 2005, s. 6). I England og Tyskland ble den flerkulturelle pedagogikken løftet fram i samfunnsfaget med begrepet «New History» der man vektla historisk empati og forståelse (Hatlen, 2020, s. 148). I Norge kunne man se antydninger til bevegelser mot en flerkulturell pedagogikk i samme tidsperiode med en praktisk tilnærming der menneskets møte med kultur skulle føre til en bedre menneskeutvikling og demokratisk oppdragelse (Sivertsen, 1955). Utviklingen mot en flerkulturell pedagogikk skjer i ulik hastighet og med forskjellige tilnærminger, men den må anses som en prosess som aldri tar slutt fremfor et endelig mål for dagens skeivfordelte utdanningstilbud (Banks, 2005).

En flerkulturell pedagogikk har som mål å gjøre utdanningstilbudet rettferdig for alle elever uavhengig av deres rase, kjønn, økonomi og sosiale klasse. En slik tilnærming krever forandringer i både skolemiljø og læringsmiljø. Det betyr at skolen som institusjon ideelt sett bør vektlegge det å ansette flere lærere med minoritetsbakgrunn for å øke mangfoldet blant elevenes rollemodeller, men også for å bidra til en mer mangfoldig sammensetning blant lærerne (Banks, 2005, s. 6). Ifølge Banks (2005, s. 20-22) må skolekulturen vurderes etter fem dimensjoner for å kunne iverksette eller måle skolens flerkulturelle pedagogiske profil:

1. Integrering av faglig innhold fra flere kulturer på en logisk måte.
2. Konstruering av kunnskap gjennom å vektlegge det å skape et kritisk blikk på det man leser. Være bevisst på at det finnes flere sider av samme sak.
3. Reduksjon av fordommer gjennom arbeid som fremmer positive holdninger overfor andre kulturer. Banks peker på at flere elever i skolen starter med et litt

fordomsfullt blikk som vil bli mindre dersom man som lærer er flink til å inkludere flere kulturer og folkegrupper på en positiv måte i undervisningen.

4. En rettferdig pedagogisk tilnærming overfor alle elever. Det betyr at man må tilpasse og variere undervisningsmetoder, arbeidsmåter og vurderingsformer etter elevgruppen. Denne dimensjonen er krevende, men fører til gode akademiske resultater blant minoritets elever.
5. En styrkende skolekultur som fremmer ulikheter som kjønn, rase og sosial klasse som en ressurs for skolen. Det å verdsette mangfoldet og annerledeshet.

Gjennom kontinuerlig arbeid med de fem dimensjonene og en betraktning av skolen som et sosialt system er man i ferd med å iverksette en interkulturell pedagogisk profil på skolen (Banks, 2005, s. 22). Ved å betrakte skolen som et sosialt system er det ikke tilstrekkelig med en målorientert opplæring. Man må i større grad fokusere på skolens «skjulte læreplan» og dens implisitte normer og verdier (Banks, 2005, s. 23) for å danne en forståelse av elevgruppen sin og hvilke tiltak som vil passe best.

3.1.1 Flerkulturell tilnærming i samfunnsfaget

Flerkulturell pedagogikk er enklere å innlemme i samfunnsfag enn realfag siden det faglige stoffet i samfunnsfag er mer samfunnsorientert og dagsaktuelt og åpner for flere muligheter til å bruke flerkulturellt innhold (Banks, 2005). I samfunnsfag generelt kan dette gjøres ved å ha en empatisk tilnærming (Hatlen, 2020) til undervisningen samtidig som at man henvender seg til kilder med ulike perspektiver omkring historiske, geografiske eller samfunnsaktuelle temaer (Banks, 2005). Med innføringen av LK20 så har skillelinjene mellom de tre delene i samfunnsfaget blitt mer transparent ved at kompetansemålene har blitt mer åpne, noe som kan bidra til både muligheter og utfordringer med undervisningen. Samfunnsfagets tre disipliner presenteres i en samlet oversikt i SAF01-04s kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2020) i motsetning til en tydeligere inndeling i tidligere læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2010).

I historiefaget har historisk empati og historisk literacy alltid har vært en del av faget som tause kunnskaper eller ferdigheter. I moderne tid har begrepene fått mer oppmerksomhet og en tydeligere posisjon i både kompetansemål og kjerneelementer for samfunnsfag (Hatlen, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2017).

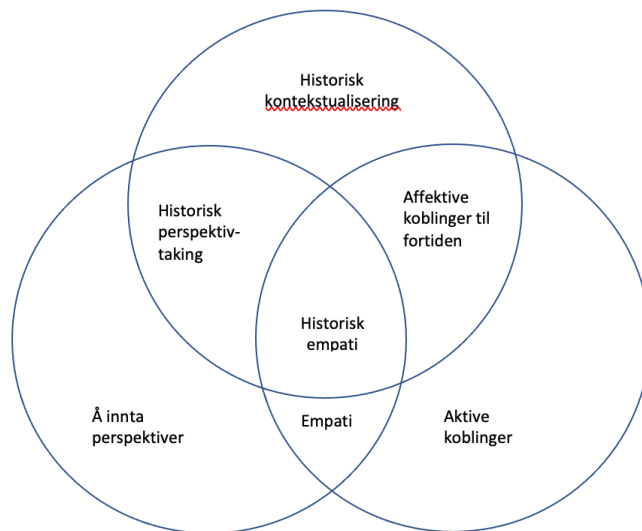
Historisk empati handler om å forstå historiske hendelser der man tar høyde for forholdene som var aktuelle når hendelsen fant sted og er en form for læring og undervisning som kan bidra til økt bevissthet om at det finnes flere historiske perspektiver man må ta høyde for i undervisningen (Hatlen, 2020, s. 147-150; Banks, 2005, s. 21). Med å innlemme et empatisk fokus i historieundervisning så velger man å belyse flere perspektiver og synliggjør fagets tause kunnskaper i form av historiebevissthet (Hatlen, 2020, s. 160-161), noe som beskrives som en sentral dimensjon for en interkulturell pedagogisk praksis (Banks, 2005, s. 20-22). Historisk empati som ferdighet må først tilegnes lærere før elevene kan introduseres til den. En lærer som har en empatisk tilnærming til historiefaget evner å sette historiske hendelser

i ulike kontekster (Hatlen, 2020) som kan bidra til en rikere forståelse blant elevene, en evne som ofte belyses i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020). I en interkulturell pedagogikk fremmes evnen til å kunne se hendelser fra ulike perspektiver (Banks, 2005, s. 6). Med en empatisk tilnærming til historiefaget kan man følge den tredelte modellen i arbeid med oppgaver for å gi elever en rikere innsikt i ulike perspektiver:

Mål	Spørsmål (eksempler)
Første ledd handler om å se likheter og ulikheter mellom eleven og historiske personer.	Har du måttet ta vanskelige avgjørelser noen gang? Hva gjorde beslutningen vanskelig? Hvordan vil du beskrive situasjonen til disse (historiske) menneskene? Har du vært i en lignende situasjon?
Andre ledd handler om å gjøre elever oppmerksomme på den historiske konteksten.	Hvilke forandringer skjedde i denne perioden i dette området? Hvordan var livet i Kina etter Mao sammenlignet med Norge i dag? Hvilke var de fem viktigste begivenhetene som førte til reformasjonen? På hvilken måte var denne begivenheten et uttrykk (typisk) for akkurat denne perioden?
Tredje ledd er å empatisere med betydningen av en historisk situasjon.	Hvorfor bruker vi så mye tid på denne begivenheten, tror du? Hvorfor er dette beskrevet så mye i læreboken? Hvorfor tror du vi trenger å vite noe om disse menneskene?

Figur 2: Hentet fra Hatlen 2020: 160

For elever knytter forskere historisk empati til omtanke fordi man anser det som mangelfullt å forstå historiske perspektiver om man ikke kan sette seg inn i menneskers liv og erfaringer under den aktuelle tiden (Barton & Levstik, 2004). Målet med en empatisk tilnærming til faget er at elever skal få innsikt i fortidens menneskers verdier, perspektiver og oppfatninger som kan avvike fra dagens føringer (Hatlen, 2020, s. 149). Som lærer stiller det krav til din egen kompetanse der man kan bevisstgjøres om historisk empati gjennom følgende modell:



Figur 2: Hentet fra Hatlen 2020: 153

Funksjonene har som hensikt å bidra til en mer bevisst tilnærming og forståelse omkring historisk empati som strekker seg utenfor tradisjonelt kildearbeid (Hatlen, 2020).

I likhet med historieundervisning så har geografiundervisning en tilnærming der ulike perspektiver skal ses i fellesskap med flere fag gjennom tverrfaglig arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017; Tilbury & Williams, 1997). Geografi er et fag der man skal undersøke fenomener på jordoverflaten av forskjellige områder og avdekke likheter og ulikheter. Med en flerkulturell pedagogisk tilnærming innenfor geografifaget har Gonzalez og Gonzalez (1997, s. 119) formulert følgende spørsmål:

- How can the pupils' local area be linked to the chosen place of study?
- How can the pupils' own experience contribute to the study of the chosen place?
- How will the cultures, religions and history of the chosen place of study be analyzed?
- Will the emphasis be on people or places?

Hensikten med disse spørsmålene er å gjøre geografifaget inkluderende for samtlige elever uavhengig av både kjønn, rase og religiøs bakgrunn. I geografifaget som historisk sett er mer populært blant gutter (Gonzalez & Gonzalez, 1997, s. 120) er det spesielt viktig å inkludere jenter. Banks (2005, s. 6-7) peker på muligheter ved å gå bort fra blant annet lærebøker som tradisjonelt sett inneholder flest mannlige skikkelser for å løfte frem kvinnelige rollemodeller og på den måten skape et mer inkluderende læringsmiljø.

Samfunnskunnskap har tematisk sett utviklet seg mye gjennom historien (Børhaug et al., 2015, s. 12-13) ved sentrale holdepunkt som følgende; fra 1827 handlet faget primært

om Grunnloven med en gradvis innføring av interesseorganisasjoner fra arbeids- og næringslivet. Fra 1945 (etterkrigstiden) ble sosialdemokratiske strukturer sterkt fremmet (Børhgaug et al., 2015, s. 12-13; Sivertsen, 1955) der elevene skulle forstå samfunnet som et fellesskap for å oppnå vekst og velferd fremfor egne interesser og verdier. Frem mot 1970-årene fikk faget et mer internasjonalt fokus før det i større grad handlet om innslag fra elevenes aktuelle livssituasjon gjennom lokalsamfunn på 1970-tallet. Det er først på 1980-tallet at flerkulturelle samfunn og minoriteter eksplisitt blir aktuelle temaer i samfunnskunnskap. Overordnet har det alltid vært et sentralt mål om at elevene skal være samfunnsengasjerte og delaktig i samfunnsutviklingen (Børhgaug et al., 2015, s. 12-14). I undervisning så er samfunnskunnskap kanskje den delen av samfunnsfaget der sannsynligheten er størst for å støte på rasisme og diskriminering fordi emnet har en dagsaktuell agenda med samfunnsutvikling og menneskerettigheter som sentrale mål (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.1.2 Pedagogisk differensiering

Pedagogisk differensiering er en moderne operasjonalisering av organisatorisk differensiering (Dale & Wærnes, 2003). Idealet bak pedagogisk differensiering er å sørge for at skolen tilbyr en likeverdig opplæring for alle elever i et klassefellesskap (Fasting & Brelid, 2018, s. 94). Inkludering er et sentralt begrep innenfor pedagogisk differensiering og bygger i større grad på at skolen skal tilpasse seg barnets behov fremfor at barnet tilpasser seg skolens føringer (Fasting & Brelid, 2018, s. 99; Lund, 2017, s. 18).

3.1.3 Likeverd og sosial utjevning

Forståelsen av likhetsbegrepet har endret seg gjennom historien og har en tilknytning til det grunnleggende menneskerettighetsutsagnet «alle mennesker er skapt like». I det moderne samfunnet er det mange som hevder at utsagnet ikke stemmer fordi mennesker er skapt ulike med forskjellige evner, utseende, kjønn, etnisitet og forutsetninger for et fullverdig liv (Holt-Jensen, 2015, s. 7). I det moderne samfunnet er man mer bevisst på at mennesker blir født forskjellige og har forskjellige forutsetninger i livet fremfor at alle er like. Likeverdsprinsippet bygger på at alle har like stor verdi på tross av sine ulikheter og er en grunnleggende faktor for et fungerende demokrati (Fasting & Brelid, 2018, s. 107; Holt-Jensen, 2015).

Likhetsprinsippet har i historisk kontekst gjennom styrende grupper bidratt til å skape et tydeligere skille mellom «oss» og «de andre». Med likeverd ønsker man å bryte ned dualismene mellom «oss» og «de andre» for å sikre like muligheter uavhengig av menneskers bakgrunn (Holt-Jensen, 2015, s. 7-8). Med likeverdig opplæring som et overordnet prinsipp og etisk norm i fellesskolen (Fasting & Brelid, 2018, s. 107) ønsker man ved hjelp av normkritiske perspektiver (Utdanningsnytt, 2016; Banks, 2005) å ivareta elevens personlige integritet fremfor å vektlegge likhet. I skolen bidrar fokus på likeverd til sosial utjevning blant elevene. Sosial utjevning i skolen dreier seg om å minimere forskjeller mellom elevene for å sikre at alle har like muligheter innenfor utdanningssystemet og ideelt sett få like muligheter i samfunnet etter endt skolegang (Utdanningsforbundet, 2006; Heward et. al., 2005).

3.2 Ulike teoretiske tilnærminger til mangfold

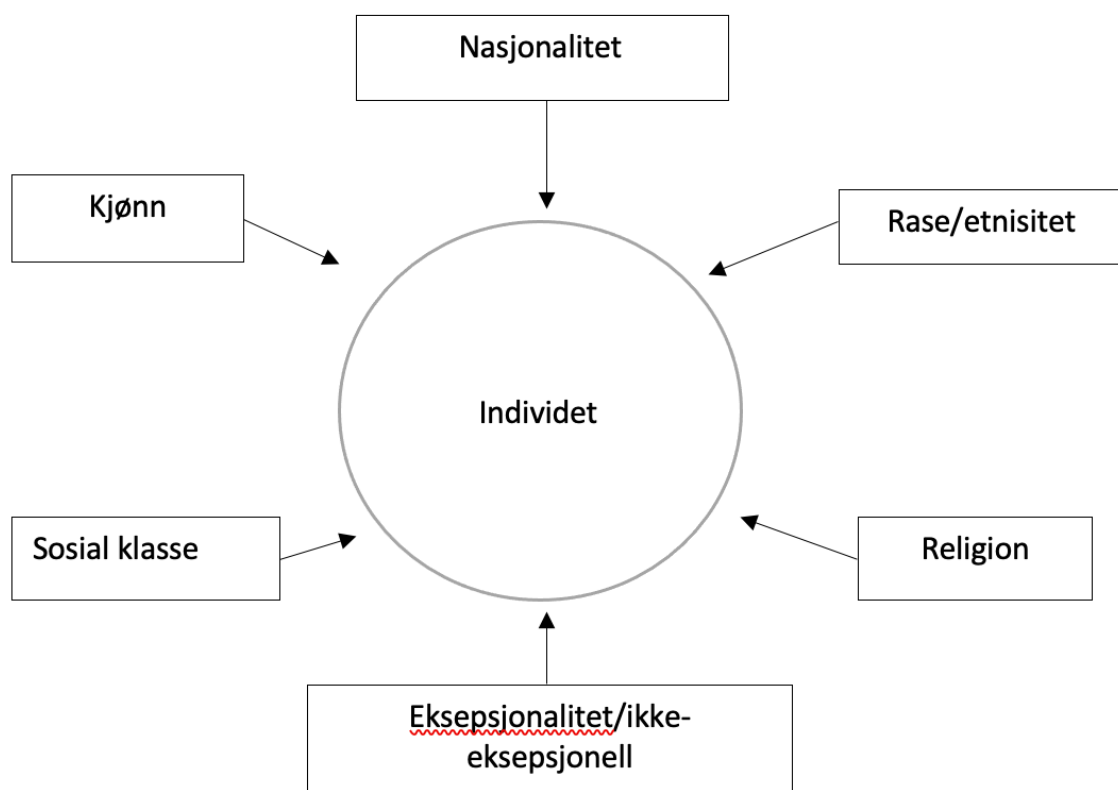
Mangfold er et begrep som har tatt over plassen for begreper som multikulturell eller flerkulturell i den norske skolen (Eri & Michelet, 2018, s. 178). Mangfoldsbegrepet er vidt og kan tydes på forskjellige måter. Deskriptivt kan det for eksempel beskrive en skole med stort eller lite kulturelt mangfold eller det kan beskrive ulikheter i befolkningen når det gjelder for eksempel alder, klasse, boforhold eller funksjonshemninger. Begrepet kan også benyttes normativt i form av policydokumenter utarbeidet av politikere som understreker skolens ansvar for å se på det store elevmangfoldet som en ressurs (Lund, 2017, s. 31). Mangfold i befolkningen kan oppleves på ulike måter hvor individer kan oppfattes som en del av majoriteten i enkelte situasjoner, men også som en del av en minoritet i andre situasjoner. Slike oppfatninger beskrives av Lund (2017, s. 32) som et supermangfold der individer beveger seg mellom forskjellige grupper ved bruk av kommunikasjonsmønstre og kommunikasjonsformer. Utviklingen av supermangfold gjør at forståelsen av det å være norsk og «norske» tradisjoner endres. Mangfoldet kan også beskrive verdens utvikling i form av globaliseringen som foregår i dag (Eri & Michelet, 2018, s. 179) der verden blir mindre på grunn av økende reising, migrering og digital kommunikasjon.

Mangfoldskompetanse er et begrep man bruker innenfor skolen for å beskrive hvordan man kan ha en ressursorientert tilnærming til mangfold for å skape et trygt skolemiljø og en antidiskriminerende undervisning (Lund, 2017; Utdanningsnytt 2016).

3.2.1 Lærerens mangfoldskompetanse – egenskaper og krav

Mangfoldskompetanse i skolen handler om at man som lærer har innsikt i og kunnskap om barn og unges læring og utvikling i en mangfoldig skole (Skrefsrud, 2018, s. 31). Tilpasset opplæring er sentralt i mangfoldskompetanse der man som lærer må være kompetent nok til å kunne tilpasse opplæringen både fra et individs- og et sosiokulturelt perspektiv for at elever skal oppleve tilhørighet (Skrefsrud, 2018, s. 31; Strand, Berge & Steen-Olsen, 2017, s. 121). Ved å sikre en variert og tilpasset opplæring for elever i skolen skal man sikre at de innehar ferdigheter som gjør dem kapable til å fungere i samfunnet etter endt skolegang (Grant & Sleeter, 2005, s. 339) I skolen generelt og i undervisningssituasjoner er det viktig at en lærer har god mangfoldskompetanse slik at man kan ta stilling til ulike perspektiver. Dagens samfunn er i stor grad styrt av det kommersielle markedet, noe som påvirker elever i skolen gjennom kommersialisering av identitet og hva som anses som «riktig» atferd (Eri & Michelet, 2018). Som lærer kan man ikke bestemme hvilke normer som er gjeldende i elevkulturen, men man kan skape rammer i form av klasseregler for mangfold som legitimeres ved at elevene tar eierskap i dem (Eri & Michelet, 2018, s. 180). En slik tilnærming stiller krav til lærerens kritiske blikk om hva som er «normalt». Det er viktig at man som lærer har ferdigheten til å ta utgangspunkt i normkritiske perspektiver for å bidra til mindre ensretting og standardisering blant elevene (Eri & Michelet, 2018; Utdanningsnytt, 2016).

En annen viktig egenskap hos lærere som viser god mangfoldskompetanse er evnen til å ha en reflekterende undervisningspraksis og reflektere over sine egne avgjørelser fremfor å legge skylden på elevene etter dårlig undervisning (Hauge & Svartaas, 2017, s. 98; Brandtzæg, Torsteinsson & Øiestad, 2016). Egenskapen relateres gjerne til en mangfoldig elevgruppe der elevene har ulike preferanser i hvordan de lærer best og hvilken lærerstil de responderer best til. For å ivareta elevmangfoldet og inkludere elevene må man tilrettelegge både på individ- og klassenivå (Hauge & Svartaas, 2017, s. 97). At man evner å ikke plassere elever i bestemte grupper, men er oppdatert på et supermangfold (Lund, 2017, s. 32) der elever beveger seg i ulike grupper og ikke har en bestemt tilhørighet basert på sin etnisitet, kultur, religion eller lignende (se figur 3). En typisk feil å gjøre er at man kun følger den praksisen man selv foretrekker som kan bidra til atferdsproblemer og en svak relasjon mellom lærer og elev (Hauge & Svartaas, 2017, s. 98-99). Læreren bør også ha en form for lingvistisk kompetanse for å kunne ivareta og kartlegge minoritetsspråklige elever (Nygård, 2017, s. 192).



Figur 3: Hentet fra Banks 2005:14

Figur 3 viser ulike egenskaper som definerer et individ. En lærer med høy grad av mangfoldskompetanse og som er opptatt av en interkulturell pedagogikk anerkjenner at egenskapene har ulik grad av relevans for hvert individ der for eksempel individer fra samme religion kan praktisere religionen sin i ulik grad (Banks, 2005, s. 14).

3.2.2 Kulturelt mangfold i skolen – hvordan være ressursorientert

Gjennom historien har norsk skole blitt beskrevet med ulike betegnelser som enhetsskole, fellesskole, flerkulturell skole og en inkluderende skole. Betegnelsene har endret seg i tråd med samfunnsutviklingen og hvordan samfunnet ser på skolens mandat, oppgaver og utfordringer. Derfor har betegnelsen mangfoldsskole oftere blitt tatt i bruk fordi skolen skal være sosial utjevner i form av kjønn, religiøs og etnisk bakgrunn, tilhørighet, verdier og sosioøkonomisk bakgrunn (Lund, 2017, s. 14). Mangfoldet skal betraktes som en ressurs. I dagens skole er mangfoldet større enn tidligere (Eri & Michelet, 2018, s. 179) og knyttes til både elever ved skolen, lærere, undervisningsmetoder og skolens møte med samfunnet (Lund, 2017, s. 28). Historisk sett har det norske skolesystemet ønsket å benytte seg av mangfoldet som en ressurs gjennom enhetsskolen ved å skape et større fellesskap ved å utjevne forskjeller (Lund, 2017, s. 29).

For å bruke mangfoldet som en ressurs i skolen kreves det at man har en interkulturell pedagogisk tilnærming som bidrar til å utvikle elevers og læreres respekt for hverandre og at man har et bevisst forhold til sin egen og andres bakgrunn på tross av ulikheter (Lund, 2017, s. 29; Banks, 2006, s. 6). Et slikt ideal krever at man er bevisst på hvilke perspektiver som finnes og at man evner å innta et normkritisk perspektiv for å unngå å gå i fellen om å anta hva som er normalt (Eri & Michelet, 2018; Utdanningsnytt, 2016).

3.2.3 Når mangfoldet byr på utfordringer

I en mangfoldig skole kan man møte på ulike verdisyn, etnisk spenning eller religiøs splittelse (Børhaug & Harnes, 2018, s. 164). I samfunnsfag er ulikheter en eksplisitt del av pensum (Utdanningsdirektoratet, 2020) som kan bidra til økt polarisering mellom ulike elever eller mellom elever og lærer. Mangfoldet kan by på utfordringer fordi læreren ikke har god nok kompetanse om mangfold. En lærer med for svak kompetanse for mangfold kan benytte seg av unnvikelsesstrategier i stedet for å møte mangfoldet og dets utfordringer (Børhaug & Harnes, 2018, s. 164-165). Eksempler på tegn som vitner om manglende mangfoldskompetanse er å løfte frem verdisynet til elever som samsvarer med lærerens eget verdisyn fremfor andre verdisyn eller dårlig tilrettelegging for minoritetselever i form av utilpasset opplæring etter likhetsprinsippet. (Børhaug & Harnes, 2018; Fasting & Brelid, 2018; Nilsen, 2010; Utdanningsforbundet, 2006).

Et annet utfordrende aspekt ved elevmangfoldet knyttes til elevenes kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling (Skogen & Idsøe, 2011, s. 89-91) som bidrar til utfordringer ved å tilpasse seg systemene innenfor skolen. Det moderne perspektivet innenfor teorien om evnerike barn har elevmangfoldet sentralt samt det å løfte frem alle kulturelle grupper (Skogen & Idsøe, 2014, s. 87).

- Kognitive egenskaper som skaper utfordringer knyttes til at elever har ulike egenskaper i prosessering, forståelse og memorering av fagstoff som kan gjøre at ulike undervisningsmetoder oppleves som mangelfulle eller kjedelige blant enkelte elever samtidig som de fungerer godt for andre.

- Av emosjonelle egenskaper trekkes en sterk rettferdighetssans, idealisme og høyt nivå av moralsk dømmekraft frem som en utfordring som kan skape et polarisert klasse miljø
- Sosiale egenskaper som kan bidra til utfordringer er et mer avansert språk og konseptuelle ferdigheter som kan bidra til en «sjefete» fremtoning i sosial samhandling med andre elever som igjen kan føre til

Samfunnsfag er et fag med mye muntlig aktivitet, noe som kan bidra til utfordringer knyttet til mangfoldet i klasserommet og å kunne ha en inkluderende undervisningspraksis. Språket er sentralt i hverdagen og alle minoritetsspråklige elever krav på særskilt norskopplæring (Nygård, 2017, s. 188). En utfordring med den særskilte opplæringen er at den kan bidra til en organisatorisk differensiering der Nygård (2017, s.190) sikter til at den særskilte norskopplæringen avsluttes ved at den enkelte skolen vurderer og kartlegger elevenes progresjon på en valgfri måte. Utfordringen ligger i skolens og enkeltlæreres kompetanse til å kartlegge når minoritetsspråklige elever kan følge den ordinære læreplanen (Nygård, 2017, s. 190-191). Med en valgfri måte å gjennomføre kartlegging og vurdering av minoritetsspråklige elever frykter man at høy nok kompetanse til å ivareta behovet hos elevene kun tilhører noen få lærere ved skolen (Nygård, 2017, s. 192).

4 Metode

I dette kapitlet presenteres metodiske overveielser og den analytiske tilnærmingen for studiens empiriske materiale. Hensikten med kapitlet er i hovedsak å sikre pålitelighet og gyldighet for undersøkelsen, i tillegg til å grundig gå gjennom hvordan informasjonen er samlet inn. De metodiske valgene som blir redegjort for i kapitlet er vurdert som de mest hensiktsmessige for å besvare problemstillingen.

4.1 Kvalitativ forskningstilnærming gjennom intervju

Formålet med studien er å undersøke hvordan et utvalg samfunnsfaglærere i ungdomsskolen planlegger og gjennomfører undervisningen i et flerkulturelt klasserom og deres holdninger til mangfold. Forskningsspørsmålet bygger oppunder lærernes erfaringer og kunnskaper om mangfold, noe som blir mer aktuelt for hvert år grunnet globalisering av verden og antall flyktninger i verden (Eri & Michelet, 2018). Med problemstilling og forskningsspørsmålene som ble gjennomgått i kapittel 1 som fundament, blir det interessant å få innsikt i om det finnes ulike praksiser eller tilnærminger til mangfoldsdidaktikk blant lærerne som deltar i denne undersøkelsen. Det vil være naturlig å ha en kvalitativ forskningstilnærming fordi studien bygger på læreres erfaringer og opplevelser gjennom en dypere innsikt. En kvalitativ forskningstilnærming vektlegger i større grad forståelsen fremfor forklaringen (Tjora, 2018, s. 24). Man er ute etter informantenes egne erfaringer og syn på det studien skal undersøke. Det gjør at man med kvalitativ metode har en mer åpen interaksjon med informantene og samler inn data i form av tekst i stedet for tall. Tjora forklarer den kvalitative tilnærmingen som en induktiv forståelse der man setter søkelys på det å utforske et fenomen gjennom å samle inn empiri om tematikken fremfor det å basere funnene på en deduktiv forståelse som i større grad avhenger av teorier og hypoteser (Tjora, 2018, s. 24). Det betyr ikke at en kvalitativ studie mangler bruk av teori og hypoteser. I studien vil intervjuguiden baseres på teori knyttet til tematikken og deretter knyttes opp mot informantenes erfaringer.

Ved bruk av kvalitativ metode er det ulike måter man kan innhente empiri. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av den vanligste innsamlingsmetoden, intervju. Intervjuforskning er spesielt egnet til å belyse de relasjonelle, samtalemessige, språklige og narrative områdene av menneskelige erfaringer (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 22). Intervju vil være en godt egnet metode for å fange opp lærernes personlige erfaringer og oppfatninger av sin egen pedagogiske praksis og kompetanse innenfor mangfold og inkludering. Med bruk av et spørreskjema kunne man nådd ut til et større utvalg, men de personlige skildringene og erfaringene som jeg er ute etter å analysere og sammenligne hadde sannsynligvis blitt utelatt fra et kvantitativt datamateriale. Med et godt intervjuprosjekt kan man skaffe informasjon som personer, i dette tilfellet personer som er tilknyttet skolen, trenger å vite mer om, og på den måten bringer forskningen videre. Man får pragmatisk og kommunikativ validitet, altså kunnskap om hvordan vi handler innenfor bestemte områder samt utvikling av teori omkring tematikken

(Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 23). Med denne forståelsen av hva et godt intervjuprosjekt kan føre til så er det en måte å få en dypere innsikt i hvordan lærere arbeider opp mot flerkulturalitet og inkludering i samfunnsfagundervisningen basert på deres holdninger til mangfold.

Intervjuene er bygd opp på en semistrukturert måte. Det semistrukturerte intervjuet er intervjuformen som er mest brukt i moderne intervjuforskning (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 26) og vil fungere som en god løsning siden informantene jobber på ulike skoler og erfaringene deres vil være forskjellige. Intervjuet forløper som en interaksjon mellom forskerens spørsmål som er nedfelt i en intervjuguide, og intervjupersonens svar (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 26). Det er etter min mening en god løsning som gir informantene mulighet til å opponere spørsmålene som kan bidra til et rikere datasett og bidrar til en god fleksibilitet i intervjuet som ideelt sett skaper bedre flyt i dialogen og mer utfyllende svar fra informantene. Jeg vil gå inn i hvert intervju med den samme intervjuguiden, men svarene og intervjuet vil variere noe fordi informantene vil være med å styre hvilke temaer og erfaringer som får størst fokus i intervjuet. Målet er å få stilt alle spørsmålene fra intervjuguiden, men rekkefølgen og selve oppbyggingen av spørsmålene kan variere siden dynamikken i intervjuet kan være noe ulikt.

4.1.1 Intervjuguidens utforming og gjennomføring av intervjuer

Intervjuguiden ble utformet i forkant av intervjuene. En intervjuguide kan være mer eller mindre styrende for selve intervjuet og mer eller mindre detaljert og teoristyrte avhengig av forforståelsen man har av hva intervjuet skal dreie seg om, og hvilke metodologiske rammer man lar intervjuet foregå innenfor (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28). Intervjuguiden min er utformet etter forskningsspørsmålene som fungerer som deltemaer for å besvare problemstillingen. Forskningsspørsmål er gjerne store og abstrakte (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 30) og de kan være vanskelig å besvare på en god måte så derfor har hvert tema (forskningsspørsmål) flere underspørsmål som søker konkrete beskrivelser som kan bidra til en forklaring av de fenomener jeg er ute etter å undersøke. Siden intervjuet er semistrukturert vil ikke de forskjellige temaene bli fulgt slavisk, men heller gå litt over hverandre basert på hvordan dialogen utformer seg. Intervjuguiden min er inspirert av utdraget fra intervjuguiden som brukes som eksempel i Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 29) med en tilføyning av introduksjonsspørsmål.

Intervjuene ble gjennomført med samme intervjuguide. Nedenfor vises en kort gjennomgang av hvordan gjennomføringen av intervjuene var:

- Intervjuet med Tore ble gjennomført 25.mars 2022 fysisk på personalrommet. Han hadde litt dårlig tid, men vi kom oss gjennom hele intervjuguiden. Varigheten ble i underkant av 1 time.
- Intervjuet med Kasper skulle i utgangspunktet gjennomføres 23.mars, men ble i stedet gjennomført 30.mars grunnet sykefravær på den opprinnelige datoen. Varigheten på intervjuet ble på omtrent halvannen time

- Intervjuet med Julie skulle i utgangspunktet gjennomføres 23.mars, men ble i stedet gjennomført 30.mars grunnet sykefravær på den opprinnelige dato. Varigheten på intervjuet ble på omtrent 1 time og 40 minutter.
- Intervjuet med Andrea ble gjennomført 6.april 2022 fysisk på et grupperom på skolen. Intervjuet skulle egentlig gjennomføres mandag 4.april, men på grunn av en hektisk timeplan så måtte intervjuet utsettes til onsdag samme uke. Intervjuet hadde varighet på en drøy time.

Å gjennomføre intervjuer fysisk kommer med fordeler og ulemper. Den største ulempen jeg erfarte var utfordringer knyttet til å få møtet til å passe for begge parter. En styrke med å gjennomføre intervjuer fysisk er at man gjerne får mer autentiske svar så lenge man som intervjuer klarer å oppfylle rollen sin som objektiv og empatisk overfor informanten (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Intervjuene ble gjennomført fysisk med bruk av båndopptaker for å sikre datamaterialet på en forsvarlig måte innenfor NSDs krav om anonymitet.

4.1.2 Forskerens rolle og bakgrunn

Min rolle som forsker i studien er viktig å belyse fordi man som forsker i en kvalitativ studie kommer veldig tett på informantene, og samspillet mellom forsker og intervjuperson er avgjørende for den kunnskapen man oppnår (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 22). En annen utfordring er forskerens nøytralitet og objektivitet. Det er viktig å understreke at det anbefales at man som forsker har forkunnskaper tilknyttet feltet som er teoretisk forankret, men at man forsøker å ha et åpent sinn i intervjuet som tillater informanten å uttrykke seg med egne ord (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 27). I hermeneutikken forklares det ved at man kun kan forstå verden på bakgrunn av en forforståelse (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28). Det betyr at selve studien vil styrkes av mine forkunnskaper gjennom godt formulerte og relevante spørsmål i intervjuguiden. Siden intervjuforskning foregår i menneskelige relasjoner er det viktig å være bevisst på hvilken utstråling jeg som forsker har overfor den som blir intervjuet. Om man er mottakelig, empatisk og lyttende som intervjuer vil man med større sannsynlighet få informantens egne meninger enn om man er for aktiv og pågående (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 22).

4.1.3 Hermeneutisk tilnærming til forskningen

I prosessen fra datainnsamlingen og frem til drøftingen av funn er min vitenskapelige tilnærming til datamaterialet viktig. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den vitenskapelige tradisjonen hermeneutikk fordi jeg som forsker har en viss forforståelse omkring tematikken jeg undersøker. Hermeneutikk bygger på at man prøver å forstå gjennom tekstlig fortolkning som vil påvirkes av min forståelseshorisont (Kvarv, 2021, s. 83).

Gjennom min forforståelse danner jeg en grov tolkning av fenomenet jeg har fremfor meg som danner et grunnlag for undersøkelser på detaljnivå, også kalt for den hermeneutiske sirkel. Det er en sentral prosess i den hermeneutiske tradisjonen hvor

man i tolkningsprosessen veksler mellom å betrakte helheten og delene av materialet for å enten styrke den foreløpige tolkningen eller gjøre endringer (Kvarv, 2021, s. 83). Helheten i oppgaven er problemstillingen mens delene er forskningsspørsmålene som besvares med underspørsmål i intervjuene. Med å gå inn i enkeltdelene vil jeg kunne få en bedre forståelse av helheten fordi det bidrar til å gi en bedre innsikt i hva forskjellige lærere vektlegger i for å gjøre samfunnsfagundervisningen flerkulturell med bakgrunn i sin holdning til mangfold.

4.2 Utvalg og rekruttering

Før prosessen med datainnsamling kunne iverksettes var det nødvendig å gjøre et utvalg av enheter til undersøkelsen. Det innebærer hvor mange som skal intervjues, og hvilke kriterier informantene må oppfylle for å være en del av studien. Utvalget er basert på informantenes egenskaper som passer strategisk i forbindelse med problemstillingen. Informantene er valgt gjennom en skjønsmessig utvelging som vil si at de er valgt ut av meg på grunnlag av bestemte kriterier og med en hensikt om å skape en viss variasjon blant informantene (Larsen, 2017, s. 90). Felles for informantene er at de er lærere i ungdomsskolen, aktivt underviser i samfunnsfag, og har jobbet som samfunnsfaglærere lengre enn tre år. Kriteriene er viktige fordi studien har som hensikt å undersøke samfunnsfaglæreres erfaringer og metoder i undervisning i et flerkulturelt klasserom. Det er også ønskelig at lærerne har erfaring fra undervisning av flere kull slik at man har et sammenligningsgrunnlag å basere svarene sine etter.

Et annet viktig kriterium i utvalgsprosessen er at lærerne jobber på forskjellige skoler der både byskoler og bygdeskoler representeres i studien. Det er for å undersøke ulike skolers praksis omkring tematikken flerkulturalitet, inkludering og mangfoldskompetanse. Samtidig gir det muligheter til å undersøke forskjeller mellom by- og bygdeskolers tilnærming og arbeidsmetoder mot mangfold, da spesielt med tanke på tilbudet som lokalsamfunnet har å tilby i undervisning om mangfold og flerkulturalitet.

Rekrutteringsprosessen gikk ganske bra der jeg fikk kontakt med fire informanter ganske raskt, to fra byen og to fra distriktet. Det var vesentlig enklere å komme i kontakt og avtale intervjuer med informantene fra bygda. Det er nok i hovedsak på grunn av at det er veldig mange studenter som samler inn data fra lærere og elever i skolen akkurat nå, og da er det enklere å kontakte skolene som ligger i byen med tanke på transport.

4.3 Etiske problemstillinger

I samfunnsforskning med en kvalitativ tilnærming er man i kontakt med mennesker som deltar i prosjektet. Da er det viktig å være bevisst på de etiske valgene man tar, og sørger for at forskningsprosessen er moralsk forsvarlig (Larsen, 2017, s. 15). Ved prosjektstart var en av mine første oppgaver å finne ut om prosjektet var melde- og/eller konsesjonspliktig. I prosjektet kan man avdekke personopplysninger ved at lærere som deltar kan identifiseres indirekte gjennom kjønn, stilling og fagbakgrunn, eller en kombinasjon av disse. Prosjektet inneholder ikke sensitive opplysninger. Opplysningene

blir registrert på lydopptaker som utløser meldeplikt til NSD, men ikke konsesjonsplikt. Dermed ble prosjektet innmeldt til NSD og godkjent før datainnsamlingen startet. Godkjenning fra NSD ligger i Vedlegg 1.

Som forsker har jeg et overordnet ansvar med å ivareta informantene gjennom forskningsprosessen i henhold til de forskningsetiske retningslinjene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s. 85). som beskrives gjennom tre typer hensyn:

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi i form av at informanten selv bestemmer over sin deltakelse i prosjektet. Det ivaretas gjennom innsamling av informert samtykke som innebærer at vedkommende godtar behandling av opplysninger om seg selv. Informantene fikk utdelt et informasjonsskriv i forkant av intervjuene som ble gjennomgått muntlig med informasjon om at de kunne trekke seg når som helst i prosessen uten konsekvenser.

Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv innebærer at jeg som forsker har et ansvar overfor mine informanter ved å sikre opplysningenes konfidensialitet og anonymitet. Opplysninger lagres på en plass som bare jeg har tilgang til og skal kun brukes av meg og blir slettet etter at prosjektet er avsluttet. Det er et grep som gjøres for å sikre konfidensialitet. Informantenes anonymitet sikres gjennom at resultatene fra datamaterialet ikke kan tilbakeføres til dem i tillegg til at grep for å ivareta konfidensialitet bidrar til å sikre anonymitet. Taushetsplikten som presenteres i informasjonsskrivet understreker også at all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner skal være taushetsbelagt. Det gjøres ved at jeg filtrerer og lager fiktive navn på steder eller personer som kan gjenkjennes i datamaterialet.

Forskerens ansvar for å unngå skade handler om å unngå unødvendig mye belastning på informantene. I denne studien innebærer det at jeg er bevisst på min rolle som intervjuer og at jeg ikke blir for nærgående i intervjusituasjonen. Det er viktig å presisere at tematikken i denne studien ikke er særlig sensitiv som gjør at dette hensynet ikke er veldig relevant, men vil etterfølges om det blir nødvendig overfor informantene.

Videre vil min relasjon til informantene fungere som etisk problemstilling gjennom at analyseprosessen er dynamisk og informantenes innflytelse vil endres gjennom prosessen. Med det mener jeg at analyseprosessen begynner når jeg møter informantene og de vil ha en direkte innflytelse deretter. Videre i analysearbeidet etter datainnsamlingen vil ikke informantene ha en direkte innflytelse på sin egen medvirkning i studien. Det er her den etiske problemstillingen vokser fram og min rolle i forskningsarbeidet blir viktig. Det er viktig at jeg som forsker klarer å representere informantenes perspektiver og integritet på en god måte. Det er en utfordring fordi min forståelse er en fortolkning av deres forståelse. Det betyr at min faglige bakgrunn bidrar til min forståelse som kan være annerledes enn informantenes forståelse av hva som studeres. Det er viktig at jeg som forsker prøver å representere funn som er mest mulig

nærliggende informantenes forståelser ved å ha en transparent tilnærming til fortolkningsarbeidet.

4.4 Validitet og reliabilitet

Som nevnt tidligere er hensikten med denne studien å få en overføringsverdi og mer kunnskap om feltet som undersøkes (Larsen, 2017, s. 93-94). Det innebærer at funnene skal kunne brukes av både lærere, skolen som institusjon og universiteter i ettertid for videre arbeid med å styrke kompetansen rundt forskningsfeltet. Validitet og reliabilitet fungerer som måleinstrumenter for å sikre undersøkelsens relevans og troverdighet (Larsen, 2017).

I kvalitative studier handler validitet om bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi av forskningen (Larsen, 2017, s. 93). For at studien skal ha høy grad av validitet er det viktig at dataen som samles inn er relevant for problemstillingen. For å være i posisjon til å samle inn relevant data må intervjuguiden inneholde spørsmål som er relevante og knyttet til teori. Spørsmål knyttet til teori er med å styrke undersøkelsens troverdighet ved at vi har etablert et godt grunnlag til å trekke slutninger og fortolkninger basert på dataen vi har samlet inn. I delen som kalles for den interne validiteten (Larsen, 2017, s. 94), er det viktig at jeg som forsker har en så objektiv rolle som overhodet mulig, samtidig som jeg diskuterer med min veileder omkring tolkninger for å være mest mulig sikker på at jeg behandler dataen riktig. Det er også en styrke med intervju som metode fordi jeg kan stille konkrete oppfølgingsspørsmål til informantene dersom jeg er i tvil om hva de mente med utsagnet sitt. Innenfor kvalitative studier er det viktig at funnene man har gjort har en grad av overføringsverdi til andre grupper enn de som har deltatt i undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 94). Det er noe jeg har vektlagt i min undersøkelse. Deltakerne i undersøkelsen er samfunnsfaglærere, og funnene som gjøres i undersøkelsen har en overføringsverdi til alle fag i skolen, samt administrasjonen og kommuner i hvordan man arbeider med inkludering av minoriteter i utdanningsløpet.

Reliabilitet i kvantitative undersøkelser viser til nøyaktighet eller pålitelighet, men i kvalitative undersøkelser legges det større vekt på troverdigheten man får gjennom høy grad av reliabilitet (Kvarv, 2021; Larsen, 2017). I min undersøkelse med intervju som metode blir det viktigste at alle intervjuer gjennomføres på like premisser der intervjuguiden og min fremtoning som objektiv og lyttende gjenskapes så likt som mulig i hvert intervju. Jeg ønsker at lesere av oppgaven får inntrykk av at forskningen er av god kvalitet og at informantenes perspektiver kommer til syne. Larsen (2017, s. 94) peker på viktigheten av å gjennomføre prosjektet på en transparent og ærlig måte. Det vil si at man er åpen om hvordan analysen har gitt grunnlag for å trekke de konklusjonene som er gjort og at informantens holdninger kommer til syne.

4.5 Analyseprosessen

I en kvalitativ analyseprosess så foregår analysen gjennom hele forskningsprosessen; forberedelser av undersøkelsen, gjennom innsamling, bearbeiding og tolkning av

datamaterialet, men hoveddelen av analysearbeidet foregår gjennom koding, kategorisering og å finne mønstre (Larsen, 2017, s. 113). Bearbeidingen av materialet begynte med transkriberingen der jeg leste gjennom materialet uten å ta hensyn til kategorier. Med transkriberingen som grunnlag startet arbeidet med å danne uferdige kategorier i tankene mine som etter hvert har spisset seg mer og bidratt til å endre noe på forskningsspørsmålene. Endring av forskningsspørsmål ble gjort av naturlige årsaker da datamaterialet gjorde det tydelig at det ble enklere å formulere dem etter praktisk-didaktiske føringer innenfor samfunnsfag fremfor den mer faglige retningen som var studiens første utgangspunkt. Valgene ble tatt gjennom innsamling av data ved dybdeintervjuer som gjør at man må være mer selektiv i hvilken informasjon som er relevant (Larsen, 2017, s. 114). Å ha en mer didaktisk tilnærming til fagfeltet ble mer naturlig fordi datamaterialet mitt består av læreres egne erfaringer i og utenfor klasserommet på utvalgte skoler, noe som gir et godt grunnlag for å undersøke likheter og forskjeller mellom by- og bygdeskolers undervisningspraksiser og bruken av muligheter i lokalsamfunnet.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en innholdsanalyse med deskriptive koder utformet gjennom en åpen tilnærming med beskrivende karakteristikk av det faktiske og eksplisitte innholdet fra intervjuene (Larsen, 2017, s. 115). Kodene ble plassert etter hvilke spørsmål de tilhørte som deretter skapte kategorier der spørsmål omkring det samme feltet ble samlet inn til en felles kategori for å skape bedre oversikt, også kalt for en delanalyse (Larsen, 2017, s. 114). For å få et bedre bilde av de ulike informantene i prosjektet ble neste fase å foreta en helhetsanalyse for å sitte igjen med et helhetsinntrykk ved å skape et bedre grunnlag for drøfting og analyse. Helhetsanalysen begynte under selve intervjuprosessen gjennom observasjon av informantenes holdninger vedrørende mangfold, men ble gjennom analyseprosessen mer konkretisert der mine observasjoner ble sammenfattet med datamaterialet. Valget med å bruke en helhetsanalyse etter delanalysen og utformingen av deskriptive koder ga grunnlag for å utforme nye fortolkende og forklarende koder (Larsen, 2017, s. 115) der kodingen og kategoriene tar utgangspunkt i teorien som brukes i oppgaven. Prosessen med utforming av koder, kategorier og valg av teoretisk grunnlag har bidratt til å utvikle hverandre.

5 Resultater og diskusjon

Kapittelet består av funn fra datainnsamlingen som anses som relevant for problemstillingen samt en diskusjon knyttet til hvert forskningsspørsmål. Funnene presenteres gjennom forskningsspørsmålene som er brukt i undersøkelsen. Informantenes uttrykk presenteres gjennom sitater for å gjøre undersøkelsen så transparent som mulig. Sitatene tolkes av meg med bakgrunn i teori og tidligere forskning der forståelsen min av informantenes utsagn er sentralt. Hensikten denne tilnærmingen er at mangfold og bruken av mangfold som ressurs er vanskelig å forklare på en eksplisitt måte fordi begrepet er såpass vidt. Derfor vil det være hensiktsmessig for meg som forsker å kunne tolke utsagn opp mot teori. Tolkningene skjer på bakgrunn av min forståelse av informantenes forståelse og holdninger omkring mangfold i undervisningssituasjoner. Det er et grep som gjøres for å ivareta informantenes integritet og sørge for en så transparent tolkning av materialet som mulig. Det strukturelle valget med å ha et stort kapittel bestående av sentrale funn med en oppdelt diskusjonsdel baseres på at analyse, funn og diskusjon foregår gjennom hele forskningsprosessen i en kvalitativ studie (Larsen, 2017, s. 113). Jeg anser inndelingen som mer oversiktlig når de ulike diskusjonsdelene forankres til hvert sitt forskningsspørsmål før de til slutt veves sammen i en konkret oppsummering i neste kapittel.

5.1 Presentasjon av informantene

Jeg har intervjuet fire lærere i denne studien. Alle er lærere i ungdomsskolen og underviser eller har undervist i samfunnsfag på ungdomstrinnet. To av lærerne kommer fra en distriktskole og to kommer fra ulike sentrumsnære skoler. For å ivareta informantenes anonymitet så har de fått tildelt hvert sitt pseudonym. Nedenfor er hver lærer presentert på en kort måte.

5.1.1 Bygdeskoler

«Kasper»: Relativt nyutdannet, fireårig grunnskolelærerutdanning med 30 studiepoeng i samfunnsfag. Har spesialisert seg innenfor KRLE og har i tillegg norsk og spesialpedagogikk. Veldig opptatt av andre kulturer og samfunnsutviklingen. Mindre tydelig lærerstil. Undersøkelsens ferskeste lærer.

«Julie»: Utdannet seg til lærer gjennom en samlingsbasert utdanning. Lærerutdanningen var i utgangspunktet treårig, men gjennomførte den i løpet av fem år gjennom samlinger. Samfunnsfaglig tyngde gjennom årsstudium i samfunnskunnskap ved NTNU Dragvoll. Hadde også sosiologi og sosialøkonomi. Underviser også i KRLE. En ganske tradisjonell lærer med mye erfaring. Spesielt opptatt av den gode relasjonen og trygge rammer for elevene.

5.1.2 Byskoler

«Tore»: Praktisk-pedagogisk utdanning. Samfunnsfagkompetansen kommer fra en bachelor i samfunnsfag. Har master i spesialpedagogikk der mangfold har vært en mer sentral del av utdanningen. Liker å stille kritiske spørsmål. Veldig direkte og ærlig lærer som utlyser mye selvtillit på en positiv måte.

«Andrea»: Praktisk-pedagogisk utdanning. Samfunnsfagkompetansen er bygd opp av et år med historie og halvannet år med geografi på NTNU Dragvoll. Underviser også i KRLE. Er veldig opptatt av faglige diskusjoner og å møte elevene med positiv energi. Liker å praktisere undervisning med mye støy og elevaktivitet så lenge det er godt faglig utbytte.

5.2 Hva legger samfunnsfaglærere i begrepet «mangfold»?

Begrepet mangfold er svært sentralt i problemstillingen med spesielt fokus på den flerkulturelle delen innenfor begrepet. Det er viktig å få frem lærernes generelle forhold til mangfoldsbegrepet i første omgang før man får mer presise inntrykk gjennom hvilke erfaringer og tanker de har gjort seg rundt en flerkulturell tilnærming i undervisningen. Med denne tilnærmingen fikk jeg ganske like svar i hva de legger i begrepet mangfold, men noe forskjellige refleksjoner og didaktiske valg i arbeid med å ivareta mangfoldet.

Mangfoldsbegrepet er kjent blant samtlige informanter der alle har en forståelse av begrepet som veldig universelt og altomfattende når det kommer til beskrivelse av identitet. Alle snakker om at mangfold er noe man må omfavne i skolen og man må være bevisst i arbeidet med å ivareta alle elever. Tanker om mangfoldsbegrepet ble eksplisitt spurt om i intervjuene slik at informantene fikk dele sine tanker omkring begrepet. Samtidig var mangfold et gjennomgående tema i intervjuene som gjorde at jeg har tolket og dannet meg noen egne tanker om de ulike informantenes tilnærming til mangfold i klasserommet. En stor fellesnevner er at alle informantene er samfunnsinteresserte og har en stor faglig tyngde innenfor samfunns- og språkfag.

Kasper er etter mine tolkninger den informanten som har gjort seg flest refleksjoner rundt mangfoldsbegrepet og hvordan mangfold må ses på som en ressurs i skolen og samfunnet generelt. Mangfold er noe han har god kjennskap til gjennom lærerutdanningen ved NTNU, og da spesielt ved religionsfaget. Det er tydelig at han har gode og reflekterte tanker om tematikken, men han uttrykker også manglende erfaringer fra egen undervisningspraksis. Han sier følgende om mangfold:

Skolen som samfunn, eller minisamfunn, skal speile storsamfunnet tenker jeg. Og en skole uten mangfold vil stå i kontrast til det norske samfunnet som helt klart har mangfold, og jeg tror at det lærer toleranse, det lærer normalisering av mangfold. At du har elever, forskjellige typer, de kommer i forskjellige former, og mennesker kommer i forskjellige former i samfunnet. Så jeg ser på mangfoldet som en ressurs, absolutt. Jeg tror at det bidrar til mindre rasisme, et mer inkluderende samfunn, og jeg tror at man lærer seg mer om språkkulturer og religion når man blir møtt av det hverdagslige. Da blir ikke religion

eller kultur og språk noe man bare møter i en fagbok. Det er der, det møter deg hver dag, på skolen og i hverdagen.

Julie, som også jobber ved en bygdeskole, og har mye mer erfaring i læreryrket og fremstår som en trygg og selvsikker lærer der hun har en tydelig formening om hvordan hun skal ivareta mangfold i skolen. Hun reflekterer rundt mangfoldsbegrepet med en mer generell tilnærming enn Kasper og forteller flere ganger gjennom intervjuet at hun liker å løfte frem ulikheter, men at hun samtidig prøver å fremheve at ulikhetene i mange situasjoner egentlig er ganske like, og at man til syvende og sist ønsker de samme tingene:

Jeg tenker identitet da. hva er det som gjør oss til oss. at vi må akseptere at du er du og jeg er meg. Selv om vi er ulik så har vi mye felles. kanskje å se mangfold opp imot hva som kan være bra, men samtidig og hva som kan være litt utfordrende. (...) det å ufarliggjøre ulikheten med å fremheve det som er mest likt da, og som kanskje er mest viktig for oss da.

Andrea definerer mangfold ganske likt med lærerne fra bygdeskolene, men presiserer at det er viktig å anerkjenne at mennesker er forskjellige. Hun har i større grad fokus på aksept for ulikhet. Samtidig så uttrykker hun at begrepet er stort og at det er flere kategorier som kan være med å definere hva som er mangfold, og da gjerne flere egenskaper som krysser hverandre. Hun sier følgende:

Mangfold handler om mennesker i første omgang, og så kan være at vi er veldig forskjellige og det handler om å akseptere at vi er forskjellig. (...) du kan ha forskjellige kulturer, tradisjoner, verdier og holdninger. Det kan være å ha med kjønn å gjøre, det kan være med identitet ... det er mye som er mangfold da egentlig.

Tore har også en ganske generell tilnærming til begrepet, men med et større fokus på at mangfold handler i stor grad om annerledeshet i likhet med Andrea. Han knytter annerledeshet til mennesker i samfunnet som enten tilhører majoritet eller minoriteter og viktigheten med å ha en forståelse for at ulike grupper har behov for forskjellig stimulering. Han relaterer refleksjonene sine til hvordan han ønsker å ivareta mangfoldet på skolen og hvordan han jobber for å gjøre utdanningsløpet best mulig for elever med forskjellige behov, uavhengig av om man tilhører majoritet eller minoritet:

Ja, det kan være alt, å være annerledes. Hvis du tenker et samfunn med en majoritet og alle som tilhører en minoritet av en eller annen form. Det tenker jeg at man kan kalle for annerledes i denne sammenhengen. (...) Ikke minst på det å kunne ha forståelse for en og i kontakt med enkeltelever. Det å, med bakgrunn i dette, kunne tilrettelegge for eksempel.

Med fire forskjellige definisjoner på begrepet mangfold så er det mye likt på den generelle forståelsen hos informantene, men noe ulikt om hvordan man velger å arbeide

med mangfold. Alle fire er enige i at mangfold handler om annerledeshet og at det er viktig å akseptere. Julie er mer opptatt av å kunne finne likheter blant elevene fordi det bidrar til å skape trygghet erfarer hun. Tore virker å være av samme oppfatning i undervisningssituasjon, men ser litt større på begrepets betydning ved å knytte det til hvordan verden har utviklet seg. I Tore sine øyne er mangfold og det å kunne se mangfoldet som en ressurs en av skolens viktigste oppgaver. Andrea og Kasper er mer opptatt av det å anerkjenne at man er forskjellige og at man må løfte frem det som en styrke. Generelt sett definerer informantene begrepet på samme måte med et uttrykk som beskriver det som diffust, samtidig som det er veldig tydelig hva mangfold er. Informantene vet hva mangfold innebærer, men de har ulike tilnærminger til hvordan man kan arbeide med mangfold i skolen. Kasper er veldig opptatt av mangfold og andre kulturer og har en todelt betraktning på hvordan man måler kompetansen innenfor mangfold:

Jeg ser på det som to ting. Man har kunnskap om mangfold, altså vet ting om hvordan de ulike retningene er. Altså om mennesker har en diagnose, det kan være kultur, det kan være religion, det kan være seksuell legning, det kan egentlig være alt, og at du har kunnskap om dette da. Også tenker jeg ferdigheten da. Hvordan bruker du mangfoldet? (...) Jeg tenker at det er en veldig vanskelig ferdighet å ha da, fordi jo mer kunnskap du har om mangfold jo vanskeligere føler jeg at det blir å bruke mangfoldet da.

Kasper peker på noe veldig interessant i hvordan økt kunnskap om mangfold kan bidra til større utfordringer relatert til mangfoldet. Han peker på kunnskap og erfaringer i sammenheng med kjennskap til elevene. For Kasper handler det å bruke mangfoldet som en ressurs om å skape trygge rammer og en god læringsarena for alle uten at man risikerer å «henge ut» enkeltelever bare fordi de har en minoritetsbakgrunn eller andre utfordringer. Julie og Kasper har litt ulike tolkninger omkring mangfoldsbegrepet, men ønsker i utgangspunktet det samme der de løfter frem ulikhetene og prøver å lete etter fellesnevner. De har begge erfaring fra både samfunnsfag og religionsfag der deres religionskunnskap har gjort dem bevisst på at de aller fleste religionene har samme overordnede mål, men med litt ulike tilnærminger. Julie har mer erfaring som lærer og virker å ha funnet sin måte å arbeide med mangfold. Kasper er ferskere i skolen og føler et større behov for å tilpasse seg etter hvilke behov den bestemte elevgruppen har. Andrea og Tore deler syn ved at mangfold er viktig i skolen og bør løftes frem gjennom å være mer bevisst i at man er forskjellige. Andrea mener at en lærer med god mangfoldskompetanse evner å bruke elevressursene for å få et mer nyansert bilde av verden. Tore mener at god mangfoldskompetanse bidrar til at lærere evner å tilpasse undervisningen sin etter enkeltelever til et visst punkt. Han synes det er viktig å understreke at selv om elever har ulike behov så er klassemiljøet og fellesskapet det viktigste. Derfor prøver han å tilrettelegge slik at alle fortsatt er del av det samme klassemiljøet med differensiering innenfor samme areal.

5.2.1 Oppsummering

Empirien vitner om at lærere er bevisst på mangfoldet i deres skole og hvordan man kan benytte seg av det i relasjonsbygging og undervisning. Den generelle forståelsen av at det er et stort begrep som dekker det meste av elevers bakgrunn og identitet, noe alle

er enige om. Alle har et bevisst fokus på et mangfoldig pensum og bruken av kilder som fremmer ulike perspektiver. Den observasjonen kommer jeg tilbake til senere i kapittelet. Etter meningsutvekslingene danner informantene to ulike tilnærminger til hvordan man kan bruke mangfoldet som en ressurs. Selv om alle anerkjenner det å være annerledes bærer Andrea og Tores refleksjoner mer preg av det å fremme mangfoldet på en aktiv, mer ufiltrert måte. Julie og Kasper på sin side er like opptatt av det å bevare mangfoldet, men velger heller å se etter likheter slik at ulikhetene som finnes kan ses i et mer universelt perspektiv som munner ut at vi stort sett er ganske like, uavhengig av vårt ytre.

Det er også viktig å notere seg at informantene er samstemte i at mangfoldet på skolene de jobber på er relativt snevert om man skulle sammenlignet med for eksempel skoler i og rundt Oslo.

5.2.2 Mangfoldsbegrepet og mangfoldskompetanse blant lærere – en diskusjon

Det er viktig å ta med i betraktningen at diskusjonen omhandler lærernes teoretiske tilnærming til mangfoldsbegrepet og mangfoldskompetanse. Diskusjon som gjelder deres praktiske tilnærming, vil være sentralt i diskusjonene knyttet til de andre forskningsspørsmålene. Den store skillelinjen mellom informantene baserer seg på deres oppfatning om hvordan man ivaretar mangfoldet. Den ene siden har en tilnærming med bevisst tilknytning til sentrale begrep innenfor en interkulturell pedagogikk. Informantene med en slik tilnærming, heretter kalt for *den moderne tilnærmingen*, viser en større bevissthet til hvordan man ivaretar mangfoldet og har et kontinuerlig fokus på det.

Informantene deler en deskriptiv beskrivelse av mangfoldsbegrepet relatert til elever ved skolen som ikke avviker mye fra hverandre der egenskaper som ulikhet i forskjellige former er fremtredende. Det at den generelle forståelsen av mangfold som begrep dekker «alt» av elevenes identitet kan ses på som en utfordring slik Lunds (2018) studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet avdekker. Lunds beskriver mangfoldsbegrepet (2017, s. 31-32) som et begrep man kan bruke i nesten alle sammenhenger. Det kan være skolens sammensetning, det kan være pensum, befolkningsulikheter og egenskaper knyttet til menneskers identitet. Som lærere skal man ha ferdigheten til å kunne bruke mangfoldsbegrepet i en passende kontekst for skolen, men også her kan begrepet dras i forskjellige retninger i form av at man benytter et mangfoldig pensum eller om man bruker et mangfold av ulike undervisningsformer, eller om man velger å ha fokus på elevmangfoldet gjennom kjønn, kulturell bakgrunn eller meninger. Det bidrar til å gjøre begrepet tvetydig slik som informantene beskriver det. Informantene kommer med hver sin generelle definisjon av begrepet hvor noen av dem kommer med eksplisitte eksempler på hvordan man aktivt jobber med å ivareta mangfoldet. Det er en viktig ferdighet at man klarer å aktivt bruke mangfoldskompetansen inn i undervisningen, og at man klarer å tilpasse utøvelsen av mangfoldsdidaktikk etter elevgruppen (Banks, 2005).

Den andre tilnærmingen kaller jeg for *den tradisjonelle tilnærmingen*. Den bærer preg av at man ønsker å ivareta mangfoldet ved å fokusere mer på likhetene. Man har fortsatt en forståelse om at mennesker er forskjellige, men har gjennom erfaring opplevd at det er bedre og tryggere for elevene å vektlegge likhetene mellom dem fremfor ulikhetene. Informantene argumenterer for tilnærmingen ved at fokus på likheter bidrar til å unngå uenigheter og ulike meninger i klasserommet.

Den moderne tilnærmingen kommer til syne blant enkelte informanter gjennom refleksjoner med eksplisitte eksempler på hvordan man kan tilpasse undervisningen eller gjennom refleksjoner knyttet til relasjonsarbeid. Eksempelene kan knyttes til James Banks' interkulturelle pedagogikk (2005) som har blitt mer aktuell i den norske skolen gjennom Meld. St. 20 (2012-2013) som opplyser om et økende mangfold som medbringer utfordringer og muligheter. Videre ser man at fokuset på mangfold som en berikelse i samfunnet har vært en prioritet gjennom NOU 2014:7 og NOU 2015:2 som løfter frem læreres kulturelle kompetanse som en sentral ferdighet i møtet med en mangfoldig elevgruppe. Den kulturelle kompetansen er i tråd med dimensjonene som fører til høy mangfoldskompetanse, ifølge Banks (2005, s. 20-22). Med en moderne tilnærming kan man argumentere for at lærerne risikerer å utsette seg selv for flere utfordringer (Børhaug & Harnes, 2018), spesielt om man tenker innenfor samfunnsfaget der kompetansemål og kjerneelement ofte tar for seg dagsaktuelle temaer der ulike perspektiver kan komme frem (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Lærerne ser på samfunnsfag som et fag med potensiale for et stort fokus på mangfold, og det vises gjennom informantenes fokus på arbeid med mangfold. Samtlige er opptatt av å ivareta mangfoldet og integrere det i sin undervisning. Skillelinjen mellom lærerne skapes gjennom hvordan de anvender sin kompetanse for mangfold. Informantene med en moderne tilnærming er mer bevisst på enkeltlevens behov uten at man nødvendigvis plasserer eleven i en gruppe basert på etnisitet, kjønn, interesser eller lignende. Informantene med større grad av tradisjonell tilnærming er mer opptatt av å samle elevene i en gruppe på bakgrunn av sine egne erfaringer som tilsier at gruppetilhørighet med fokus på likhet er viktigere enn å fremme at elevene er forskjellige fra hverandre. Tanken om gruppetilhørighet er ikke ukjent og er et fenomen som trekkes frem av Seeberg (2003) og som man kan relatere til Norges egalitære tradisjoner (Skogen & Idsøe, 2011, s. 62; Nilsen, 2010).

Den tradisjonelle tilnærmingen bærer preg av historiske forhold i det norske samfunnet der begrepet «likhet» og «likeverd» har hatt den samme betydningen og sett på som et ideal i norsk skolehistorie fordi det skapte en skole for alle (Seeberg, 2003, s. 27). I Nederland, som har en mer mangfoldig kulturhistorie enn Norge, kunne Seeberg (2003) observere at tilnærmingen til annerledeshet ble sett på som en mulighet til å lære om andre kulturer. Observasjonene fra norske skoler bar preg av å dysse ned ulikhetene og heller fokusere på å fremme likheter der alle skal være en lik del av en enhet. Observasjonene er relevant med bakgrunn i den norske samfunnshistorien og vår homogene befolkning som har begrenset kjennskap til andre kulturer. Man kan tenke at de egalitære tradisjonene i det norske samfunnet er en av grunnene til vår passive tilnærming til mangfold, eller det jeg kaller for tradisjonell tilnærming til

mangfoldsbegrepet. Tilnærmingen kan knyttes til James Banks' interkulturelle pedagogikk (2006), men da litt lenger bak i prosessen med å oppnå en likeverdig opplæring for alle elever. Det er ikke tvil om at informantene med en tradisjonell tilnærming har et mål om å gjøre opplæringen så bra som mulig for alle elevene sine, men man hindres kanskje av sin noe begrensede kompetanse innenfor mangfold om man ser på Banks' (2005, s. 20-22) dimensjoner for en interkulturell pedagogikk. Det å fokusere på likhet og like muligheter i skolen har vært et kjent fenomen i den norske utdanningshistorien (Volckmar, 2016, s. 107; Skogen & Idsøe, 2011, s. 62; Nilsen, 2010) der landet beskrives som egalitært og kulturelt homogent (Nilsen, 2010; Utdanningsforbundet, 2006, s. 12). Tradisjoner og historie som har et mål om å gjøre opplæringen lik for alle med en forventning om at det sikrer like muligheter for alle. Man kan ikke si at målet med enhetsskolen og det sosialdemokratiske satsingsprosjektet var galt, men man manglet tilstrekkelig kompetanse om mangfold. Forskning viser at lik opplæring ikke fungerer for alle (Chinga-Ramirez, 2017; Heward et al., 2005) og kan bidra til en følelse av ekskludering blant enkeltelever, da spesielt de som skiller seg litt ut fra majoriteten. Det jeg finner interessant med den tradisjonelle tilnærmingen er at samtale med informantene vitner om en tradisjonell tilnærming når det kommer til den praktiske gjennomføringen av undervisningen, spesielt når man møter på utfordrende undervisningstemaer eller meninger blant elevene. Gjennom den tradisjonelle tilnærmingen har man et ønske om å kunne tilby en lik mulighet for alle elevene, men har kanskje ikke den nødvendige kompetansen til å klare det. Det må likevel nevnes at man ikke er en dårlig lærer, men man har kanskje en utfordring i arbeidet med elever som krever en annen type opplæringsform enn hva man foretrekker å praktisere, eller man begrenses av sine kompetanser innenfor mangfold. Med bakgrunn i tidligere forskning (Chinga-Ramirez, 2017; Heward et al., 2005) så kan man si at man som lærer kanskje har en litt snever kompetanse for mangfold. På den andre siden skal man ikke undervurdere enkeltlæreres relasjonelle kontakt med enkeltelevne og at deres møte med disse elevene hver dag veier tyngre enn mine tolkninger og refleksjoner etter noen timer med samtaler med lærerne.

Ekskludering av enkeltelever er noe samtlige informanter ønsker å unngå, men det kan skje i ulik grad basert på deres forståelse av hvordan man ivaretar mangfoldet. Ting man ikke har kunnskap om er vanskelig å ta stilling til. Det er også tilfellet med mangfold, og man kan argumentere for at mangfoldskompetansen i skolen er vanskelig å måle fordi norske skoler har stor metodefrihet i arbeidet med å ivareta mangfoldet (Nygård, 2017, s. 189-190), noe som også er fremtredende gjennom informantenes ulike strategier for å ivareta mangfoldet.

Hvordan man ønsker å møte utfordringer og hvordan man faktisk møter utfordringer er to forskjellige ting. Gjennom informantenes teoretiske beskrivelse av mangfold har alle erfaringer med at et større mangfold kan komme med utfordringer, i likhet med Børhaug og Harnes' (2018) betraktninger av Carole Diamants utfordringer ved et mangfoldig klasserom. Det er interessant å ta tak i slike observasjoner fordi man får et inntrykk av at informantenes teoretiske beskrivelse kan betraktes som et ideal for dem, men ved at informantene har delt ulike oppfatninger så begrenses idealets grunnlag og begrenses av deres egen kompetanse. Ved den moderne tilnærmingen er man mer åpen for ulikhet og har kjennskap til at det medfører utfordringer, men velger å fokusere på utbyttet man

kan få av utfordringene slik EWC (2014) ønsker å fremme sine anbefalinger til lærere om hvordan man håndterer utfordringer knyttet til mangfold. På den andre siden har du den tradisjonelle tilnærmingen med sterk forankring i de egalitære tradisjonene. Lærerne tror de har en ideell løsning på klasseledelsen, men som studier viser så bidrar økt fokus på likhet til en sterkere inndeling i «oss» og «de andre» (Holt-Jensen, 2015, s. 7-8)

5.3 Didaktiske utfordringer og muligheter med mangfoldige/flerkulturelle klasserom

I denne delen vil funn knyttet til hvordan lærerne planlegger undervisning for å fremme mangfold i undervisningssituasjoner. Undervisningsmetoder og læringsstrategier er sentralt i funnene som presenteres. Gjennom intervjuene kommer det frem at mangfold er sentralt i alles undervisningspraksis, men at de velger å fremme det på ulike måter, basert på sin egen intuisjon, erfaring og utdanning. Felles for alle samfunnsfaglærerne er at de er opptatte av å fremme læring med muntlig aktivitet og anser det som en sentral undervisningspraksis i samfunnsfag. En sentral og dagsaktuell utfordring ligger spesielt ved undervisning om pågående kriser og konflikter som kan bidra til at man møter en usikker og redd elevgruppe. Informantene er igjen delt når det kommer til bruk av hjelpemidler der skillelinjen går mellom bruk av lærebøker og ikke bruk av lærebøker. En svakhet med funnene er mangelfullt materiale omkring læreplan i samfunnsfag da flere ikke kunne dele refleksjoner rundt forandringer fra LK06 til LK20. Det er i hovedsak på grunn av manglende fysisk undervisning under LK20 grunnet pandemi. Lærerne peker også på ulike utfordringer man kan møte i et mangfoldig klasserom der religionsfrihet og ytringsfrihet kan skape utfordringer.

Alle lærerne mener at et mangfoldig pensum kan bidra til å fremme en flerkulturell undervisning. Her er både Andrea og Julie tilhengere av å bruke tradisjonelle lærebøker fordi det hjelper elevene med å holde konsentrasjonen mens Tore kun bruker den ved enkelte tilfeller som intro til enkelte historieemner og foretrekker å bygge eget pensum med bruk av digitale kilder og læringsplattformer fra ulike forlag. Kasper kan bruke enkelte tekster fra læreboka, men savner at de utfordrer elevenes evner til å reflektere og ta utgangspunkt i ulike perspektiver. Han sier følgende:

Jeg synes at lærebøker, ehh, speiler at det er mye mål. Og det gjør at oppgavene er veldig lesesjekk-oppgaver. det er ikke noen refleksjonsspørsmål da, det er lite av det i hvert fall da. Og lite sånne kritiske spørsmål, og det savner jeg litt i lærebøker da.

Tore deler synet på lærebøker og forteller hvordan han liker å utforme pensum selv for å gi elevene et mer oppdatert materiell å jobbe med. Han mener, i likhet med Kasper, at det er enklere for elevene å få et nyansert verdensbilde om man bruker informasjon fra moderne kilder fremfor gammeldagse lærebøker:

Boka er gammel, og ting har forandret seg. Eneste vi kan bruke den til er noen av historiedelene. Vi bygger egentlig vårt eget pensum med Google Sites som vi lager til hvert tema. I tillegg så har vi tilgang til noe som heter «skolen min» gjennom Cappelen.

Andrea og Julie er også tilhengere av å bruke digitale og dagsaktuelle kilder i undervisningen sin, men er i motsetning til Kasper og Tore opptatt av at lærebøkene kommer med styrker som kan bidra til en mer inkluderende undervisning som ivaretar alle elevene, spesielt de svake elevene. De peker på styrkene ved at lærestoffet er fremstilt på en enkel måte samtidig som de opplever det som en pålitelig informasjonskilde. Julie argumenterer for at den er mangelfull i form av flere perspektiver, men om man kan bruke den som innledning til et tema i arbeid med begrepsavklaringer så er den viktig for å holde elevgruppen fokusert og på samme kurs. Andrea peker på de didaktiske utfordringene med å ikke bruke lærebøker og risikoen for at elevene mister konsentrasjon og bruker undervisningen på å surfe gjennom sosiale medier og videoer på nett. Da mener hun at lærebøker bidrar til en bedre inngang så lenge man kjenner elevgruppen og vet hvordan man skal legge opp undervisningen med bruk av lærebøker. Om man får elevenes oppmerksomhet (med bruk av lærebøker) i begynnelsen så er sannsynligheten større for at de kan bruke digitale hjelpemidler på en fornuftig måte senere i arbeid med det samme temaet. Samtidig tror hun at bruk av bøker er en fin avveksling i en hverdag med mye skjerm. Andrea forklarer det slik:

Lærebøker, altså jeg er egentlig fan av å ha en bok i hånden som elevene kan sitte å bla i. Den digitale skolen virker å liksom ha tatt veldig over. (...) elevene bruker mye Tiktok for eksempel. Det er jo veldig mye «fake news» på Tiktok for å si det sånn. Det er veldig viktig å være kildekritisk, det er jeg veldig opptatt av.

I klasserommet og generelt på skolen har informantene ulike eksempler der ytringsfrihet og religionsfrihet har skapt utfordrende diskusjoner som deretter har utviklet seg til et viktig arbeidsområde blant lærerne på skolen. Julie kommer med et eksempel der hodeplagg med religiøs tilknytning har blitt kommentert av elever som bruker hodeplagg uten religiøs tilknytning. Andrea har møtt samme utfordring og diskutert det mye med kolleger den siste tiden der tematikken har blitt et bevisst arbeidsområde blant lærerne for å utøve en felles praksis rundt lignende utfordringer i fremtiden. Julie beskriver hendelsen slik:

Da var det 2 jenter som gikk med hijab, og ingen som så håret deres da, stort og flott hår. og så var det noen gutter da, (...) og da kom den diskusjonen opp. «hvorfør får de sitte med (hijab) da?». jeg tror nok kanskje at dersom vi kommer til det stadiet i dag, jeg har jo elever som går med lue ... jeg har og sett lærere som river av elevene lua fordi du skal ikke sitte med det inne. De som har hijab, det er et hodeplagg selv om det er religiøst knytta, så hvorfor kan ikke andre få sitte med lue?

Svaret til Julie viser at skolen ikke har en felles ordning for slike hendelser, men hun kunne garantere at lærerne diskuterte utfordringen regelmessig og at hun ønsket et tydeligere reglement på skolen slik at man kunne unngå lignende hendelser. Kasper, som

også jobber i en bygdeskole, har ikke møtt på den samme utfordringen, men uttrykker tydelig vegring om en slik situasjon hadde oppstått:

De bruker det veldig som et bevisst argument, og det er ganske vanskelig å håndtere det og om de bruker med religionsfrihet og ytringsfrihet. Jeg synes det er så mange blindsoner der, og det er litt ekkelt.

Tore forteller om en erfaring der det oppsto en utfordring i et flerkulturelt klasserom der undervisningsmetoden ikke fungerer for enkeltelever, men i stor grad er foretrukket blant majoriteten i klassen. Han forklarte hvordan episoden ikke var spesielt synlig dersom han ikke kjente til elevenes bakgrunn, men at det gjorde undervisningen utfordrende fordi han endte opp med enkelte elever som passive tilskuere grunnet sin religiøse bakgrunn. I eksempelet er det elevmedvirkning som er den foretrukne undervisningsmetoden i form av klassesdiskusjon/debatt:

Det er et ganske stort miljø for Jehovas Vitner i området her (...) de som følger det mest ekstremt kan man si, der skal du ikke ta noe særlige egne valg slik jeg har forstått det. Så sånn som det å delta i diskusjoner eller ting som handler om ting som demokrati, politikk og inn mot det å gjennomføre et stortingsvalg for eksempel. Det er ting som de ikke skal være med på, har jeg vært med på da.

Tore kunne ikke huske helt hvordan de løste situasjonen i klasserommet, men synes det var en vanskelig situasjon å ta stilling til. Skal noen få elevers religiøse syn gjøre at man ikke kan praktisere samfunnsfag med muntlige debatter? Er det da bedre å ta de elevene ut av klassen slik at undervisningen blir best mulig for majoriteten av klassen, eller må de være passive tilskuere i klassen? Episoden bidro til økt bevissthet på skolen om hvordan de ønsket å ivareta mangfoldet på en bedre måte:

Man kan ikke kalle det julelunsj eller julefrokost, man må kalle det for lysfrokost for eksempel slik at det ikke er rettet mot en bestemt religion.

Kasper og Julie hadde også en lik oppfatning på hvordan man kunne gjøre det på skolen generelt der man prøver å fokusere på likheter ved religioner i stedet for ulikheter. I undervisning kunne Julie bruke plakater som illustrerer de ulike verdensreligionene. Målet var å vise elevene ulikhetene mellom religionene og prøve å løfte frem at ulikhetene i stor grad var ganske like (tradisjoner og høytider). Julie er svært glad i å oppleve andre kulturer og ser på bruken av konkreter i klasserommet som en forlenget arm i undervisning om andre kulturer for å gi elevene en mer reell opplevelse gjennom kulturelle gjenstander som er forskjellige fra den norske kulturen. Hun viser en tydelig undervisningsstil som har blitt opparbeidet gjennom mye erfaring:

(...) har jeg og brukt folk som har erfaring og kommet med klesdrakter som vi viser fram, men jeg har og ... jeg handler litt når jeg reiser på ferie så jeg synes det er artig å trekke

inn rekvisitter fra en annen kultur da. Enda mer å sammenligne med likhetstrekk til oss. Vi lager jo også gode måltid, så det å finne paralleller til likhetstrekk er noe som jeg vært veldig opptatt av da.

Julie liker med andre ord å gi elevene fysiske inntrykk fra andre kulturer som hun i videre arbeid prøver å rette inn mot den norske kulturen for å fremme at vi egentlig er veldig like selv om vi kommer fra ulike kulturer.

Kasper peker på noe han anser som en reell svakhet med seg selv i enkelte undervisningssituasjoner. Svakheten er at han er etnisk norsk, og han føler at som etnisk norsk kan det være vanskelig å undervise elever fra andre kulturer om deres egen kultur. Det er riktignok en «svakhet» man ikke kan gjøre så mye med, men refleksjonen er viktig og viser at Kasper er svært opptatt av å kunne tilby en likeverdig opplæring for alle elever. Han ser på det som en utfordring å undervise om kulturer som han selv kjenner gjennom tertiær- og sekundærkilder. Likevel er han opptatt av å holde seg veldig opptatt og kommer med et eksempel på at man også må stole på sitt eget kunnskapsgrunnlag fremfor å stole blindt på voksenpersoner fra den aktuelle kulturen:

Hun jobbet med arabisk-språklige unger. Så jeg måtte høre med hva hun synes om Sunni- og Sjaia-muslimere for å høre hva, for jeg har jo lest om at de er uenige om mye ting og tang, men hvor uenig er de egentlig? Og hun var jo veldig bastant på at det var kun en måte å se på Islam på, og det var Sunni da, for det var hennes retning da.

Kasper anser likevel dialogen med personen som svært nyttig fordi det bidro til en bedre forståelse omkring uenighetene innad i en annen kultur, noe som gjorde han mer bevisst på at det er noe han må være forberedt på at kan skje dersom elever i klassen kommer fra ulike religiøse retninger innenfor samme religion. Julie har i likhet med Kasper benyttet seg av andre personer, men det kom ingen videre refleksjoner om hvordan det utviklet seg videre. Kasper trekker også frem utfordringer ved minortetspråklige elever med manglende norskspråklige ferdigheter der han roser skolens samarbeid med voksenopplæringen i kommunen som bidrar til bedre samarbeid med hele familien. Han snakker også om skolens inkluderingspraksis av elever med språkvansker der de hele tiden prøver å inkludere eleven så mye som mulig i den ordinære undervisningsplanen for å sikre at de er en del av klassemiljøet sitt samtidig som de får en mest mulig likeverdig opplæring. Han reflekterer følgende:

Hvilke fag er det greit for han å være i klasserommet da? Kroppsøving er han jo med på, svømming er han med på, kunst og håndverk som er et praktisk-orientert fag, og så ble det jo noen teorifag og da. ... det er litt vanskelig å treffe helt, men regning, enkel regning er fint. Man må være veldig sånn prøve å være bevisst på hvilke fag er det enkleste å møte eleven i.

Videre er alle informantene enige i at når utfordringer oppstår knyttet til rasisme eller radikale ytringer som lager en konflikt rettet mot mangfoldet så må man ha en aktiv

tilnærming. Informantene er samstemte i at en aktiv tilnærming innebærer at man sier ifra om at elever viser dårlige holdninger samtidig som at man åpner for diskusjon slik at elevene får mulighet til å argumentere eller forklare meningen sin. Kasper forklarer det slik:

Jeg tenker jo veldig sann at jeg tror at hvis du begynner å trå varsomt rundt religion så er det kontraproduktivt. Kommer man med en utfordrende påstand som «hvor dum går det an å bli at du kan tro på gjenfødelse?» og jeg sier «nei vi sier jo ikke sånt!», og så går du videre. Jeg tror at det er en veldig dum ting å gjøre da. Jeg tror at det er veldig ressursfullt å undersøke hva eleven mener «hvorfors tror du det da?»

Rasisme og radikale ytringer har vært økende mener alle informantene, og mange mener at det skyldes konflikter og krig rundt om i verden, noe som flere av informantene har merket at krever økt bevissthet blant dem i hvordan man uttrykker seg i klasserommet. Andrea snakker om hvordan elever får dannet seg et bilde av konflikten gjennom sosiale medier og hvorfor det blir enda viktigere at hun åpner opp for diskusjon og refleksjon i klasserommet for å avkreffe eller bekrefte elevenes oppfatninger. Tore har også merket at flere elever er engstelige i forbindelse med Ukraina-invasjonen. Han føler et ansvar for å berolige elevene, men samtidig være ærlig om hva som skjer i verden slik at elevene får tilegnet seg en reell oppfatning. Julie og Andrea snakker om samme tilnærming som Tore og viktigheten med å vise frem konflikter gjennom bruk av pålitelige kilder som beskriver ulike perspektiver. Andrea beskriver det slik:

Nå har vi jobbet med Ukraina-Russland-krigen (...) og da var jo fokuset litt til å se det fra vesten sin side på krigen, men også Russland og hvordan Russland på en måte ser den fra sin side liksom for å få et litt nyansert bilde på det her da.

(...) fake news på tiktok for å si det sann. vi har tatt tak i hendelser som har skjedd under Russland-Ukraina konflikten. Der var det elever som hadde sett en eksplosjon fra Ukraina, men så viste det seg at det var en eksplosjon som var i Kina i 2015. Veldig viktig å være kildekritisk da det er jeg veldig opptatt av da.

Julie kommer med et godt poeng som samsvarer godt med Andreas beskrivelse av hvorfor det er viktig å snakke om dagsaktuelle konflikter og at man som lærer er interessert i å avdekke elevenes forståelser og kunnskaper omkring temaer:

Elevene var veldig opptatt av hva Taliban er, så da lagde jeg en Powerpoint om Taliban og Afghanistans historie og hvorfor de er tilbake (...) Når invasjonen av Ukraina skjedde nå så var det noen elever som lurte på om det var Taliban som sto bak. Det blir viktig å sammenligne de to situasjonene da, tenker jeg. Siden elevene kan tro at det er Taliban som står bak begge invasjonene, for det stemmer jo ikke.

5.3.1 Oppsummering

Informantene er samstemte om at verdenssituasjonen slik den er nå bidrar til mer bekymring og potensielt et mer polarisert klasserom gjennom ulike informasjonskilder som kan produsere «fake news». Alle informantene er opptatt av at deres rolle i elevenes forståelser omkring samfunnet, både lokalt og internasjonalt, er essensiell. Samtaler og diskusjoner med en spørrende tilnærming blant lærerne fremstår som den foretrukne strategien blant samtlige informanter. Empirien vitner om at muligheter og utfordringer knyttet til hjelpemidler i undervisningen er forskjellig blant informantene der halvparten er tilhenger av lærebøker og den andre halvparten styrer unna den i de aller fleste situasjoner. Likevel virker alle informantene å være opptatt av å bruke andre informasjonskilder, spesielt tilknyttet dagsaktuelle temaer. Julie, Andrea og Tore som har mer erfaring i læreryrket utstråler en større trygghet i arbeidet med mangfoldet i klasserommet, men da basert på sine erfaringer. Kasper virker mer forsiktig, men har gjennom refleksjonene vist at det er en tematikk han har god innsikt i, men at hans relativt ferske tilnærming til yrket gjør det vanskeligere for han å vite helt hvordan han ønsker å praktisere en mangfoldsorientert undervisning. Det betyr ikke at han ikke gjør det, men at han i stor grad tilpasser praksisen sin etter elevgruppen, noe som kan beskrives som en styrke. Her virker det som at både Andrea og Julie er mye tryggere i at deres kompetanse er høy nok og at de har en såpass god relasjon til elevene sine

5.3.2 Didaktiske utfordringer og muligheter relatert til et mangfoldig klasserom – en diskusjon

Gjennom forståelsen informantene har lagt til grunn ved det første forskningsspørsmålet, ser vi nærmere på hvordan informantene møter mangfoldet i klasserommet og om man evner å bruke det som en ressurs. Didaktiske utfordringer må ses i sammenheng med den enkelte lærers ferdigheter innenfor samfunnsfag og rammene innenfor samfunnsfag utformet av Kunnskapsdepartementet (2019). Åbergs forskning (2021, s. 183) viser en lærer som finner elevens kulturelle bakgrunn irrelevant med mindre det er en språkbarriere, noe som vitner om det Chinga-Ramirez (2017) definerer som en snever forståelse av mangfold med egalitære røtter. Lignende funn finner jeg i eget datasett der informantens refleksjoner vitner om at den vet hva mangfold innebærer, men ikke nødvendigvis hvordan man bruker den riktig i en bestemt situasjon. To av informantene viser til bruk av konkrete i undervisningen for å gi elevene et visuelt inntrykk av andre kulturer, noe som fremmes som en viktig tilnærming i Banks' (2005) interkulturelle pedagogikk i arbeidet med å gi elevene et positivt inntrykk av andre kulturer. Informantene har erfaringer om at den type tilnærming bidrar til noe mer enn om man bare skulle undervist med bruk av lærebøker og lignende kilder. Funnene kan deles inn i ulike områder som er relevante å diskutere.

Undervisningssituasjoner – likhet eller ulikhet som preferanse, finnes det en fasit?

Undervisning relateres i stor grad til enkeltlæreres egne preferanser og hva de selv opplever som en undervisning som fører til læring. Foretrukne undervisninger relateres til positive opplevelser blant lærerne, positive opplevelser som er skapt på grunnlag av

elevenes respons. Men hva med mangfoldet? I en interkulturell pedagogikk peker Grant & Sleeter (2005) på at idealet er en undervisning som passer for alle elever, noe som er høyst usannsynlig at skjer. Refleksjoner vedrørende denne påstanden ser flere av informantene bevisste på at deres valg av undervisningsmetode baseres på sin egen preferanse kombinert med responsen man har fått fra elever ved tidligere undervisning. At alle informantene er etnisk norske og jobber på skoler som de siste årene har hatt et begrenset mangfold med en tydelig elevmajoritet bestående av etnisk norske gjør undervisning enklere hevder informantene. Likevel er de bevisste på mangfoldet gjennom hvordan man agerer dersom undervisningen ikke fungerer på enkeltelever, hva gjør man? Lærerne peker på at det avhenger av hva som er utfordringen, og at man helst prøver å komme fram til en løsning innenfor klasserommet slik at eleven(e) fortsatt har en tilhørighet til klassen sin. Et bevisst fokus på en slik tilnærming kan kategoriseres som en moderne tilnærming der man har som mål å ivareta mangfoldet. Hadde man hatt en mer tradisjonell tilnærming ville man kanskje lagt opp til en organisatorisk differensiering som kan oppleves som ekskluderende blant eleven(e), noe Chinga-Ramirez (2017) har funnet som et problem ved innføring av minoritetsklasser. I andre tilfeller må man erkjenne at organisatorisk differensiering er den beste løsningen der og da. En informant løfter frem sine betraktninger i arbeidet med elever med manglende språkkompetanse der skolen bevisst arbeider for en inkluderende praksis ved å tilrettelegge opplæringen for eleven gjennom deltakelse i praktisk-estetiske fag. I slike situasjoner er det vanskelig å nå helt opp til idealet som beskrives av Grant & Sleeter (2005), men min tolkning tilsier at skolens arbeid med å inkludere enkeltelever med språkvansker gjøres på en god måte selv om man ikke kan benytte seg av elevene i samfunnsfagundervisning som, med hensyn til elevens manglende språk, mest sannsynlig ikke ville vært en ideell læringssituasjon for eleven. Elever med manglende språk er en utfordring generelt i den norske skolen, og selv om samtaleindikerte en god form for inkludering så bør man stille spørsmålstegn ved ordningen i dagens skole der hver skole mer eller mindre har metodefrihet i hvordan man ivaretar elever med språkutfordringer, en metodefrihet som kan oppleves som undefinerbar og urettferdig overfor de utsatte elevene om man ikke skulle fått en god oppfølging (Nygård, 2017).

En annen tilnærming til undervisningen som kommer fram gjennom funn er hvordan samfunnsfaglærere benytter seg av elevressurser i undervisningen sin, og hvilke vurderinger lærer bør ta før man eventuelt benytter seg av elevressurser i form av elever som representasjoner av ulike kulturer. Samfunnsfag er et fag med stort potensiale for å drive en mangfoldsorientert undervisning (Banks, 2005), men hvilke kriterier velger lærerne å benytte seg av for å kunne gjennomføre en mangfoldsorientert undervisning med høy elevaktivitet? Lærernes refleksjoner vitner om at valgene begrunnes gjennom skjønn, relasjon til elevene og erfaring. Gjennom sine egne ferdigheter deles den videre tilnærmingen til elevaktivitet i to retninger der en tilnærming i større grad er lærerstyrt, men med fokus på mangfold og den andre er mer styrt gjennom elevaktivitet som er skapt gjennom kulturbygging og rutinemessig arbeid med å innføre normer og forventninger blant elevene. Ved den første tilnærmingen knyttes undervisningen til å presentere nye kulturer gjennom konkrete, noe som pekes på som en dimensjon innenfor Banks (2005) interkulturelle pedagogikk der fokuset er å skape positive inntrykk blant elevene som utvikler seg til gode holdninger til mangfold. Utfordringen med en slik tilnærming er at den kan bli litt snever dersom klasseledelsen blir for lærerstyrt og elevene ikke slipper til med sine egne meninger og tanker. I den andre tilnærmingen åpner man opp for elevenes egne perspektiver og betraktninger omkring temaer. En slik

tilnærming kan by på utfordringer, spesielt om man har en elevgruppe med mange forskjellige kulturelle bakgrunner, noe som ikke var tilfelle for mine informanter. Likevel peker denne retningen mot en mer mangfoldig praksis der elevene inviteres til å dele sine meninger. Læringsutbyttet kan begrenses av lærerens ferdigheter og tilnærming dersom hen ikke er innstilt på at det kan bli mye støy og ulike meninger kan skape diskusjon. Med slike undervisningsmetoder bør man som samfunnsfaglærer inneha ferdigheter som legger til rette for en empatisk undervisning. En empatisk undervisning bygger på å skape forståelse og innsikt i ulike perspektiver (Hatlen, 2020; Gonzalez & Gonzalez, 1997), og knyttes spesielt inn i historiefaget og kildekritikk. Det kommer frem at lærerne som praktiserer en slik form for undervisning har ferdigheten historisk empati og vektlegger en mangfoldsorientert tilnærming i diskusjonene der man er opptatt av å la elevene dele sine egne meninger og prøve å skape en forståelse av hvorfor man har nettopp den meningen. Å gjennomføre samfunnsfagundervisning med mye muntlig aktivitet fremstår som en normal løsning blant informantene der noen velger en elevorientert tilnærming og noen i større grad foretrekker en lærerstyrt undervisning. Burde skolen være mer bevisst på å fremme mangfold og da med samfunnsfag som satsningsområde i skolen gjennom tettere samarbeid med freds- og menneskerettighetsentre for å gjøre flere lærere mer bevisst på fordelene med å bruke elever aktivt i undervisningen?

Dybdelæringen drukner bort i en «altomfattende» læreplan?

En stor utfordring vedrørende hvordan man bruker mangfold på en god måte i undervisningen avdekkes gjennom refleksjoner fra en informant som forteller om en læreplan med altfor mange mål som gjør det utfordrende å jobbe med dybdelæring, noe som er et viktig aspekt i arbeidet mot en interkulturell pedagogikk. Det blir vanskelig for lærere å ha en empatisk tilnærming til undervisningen om hovedfokuset ligger i å rekke alle målene i læreplanen. Om man som lærer ikke kan fokusere på den empatiske tilnærmingen som bygger på innsikt og forståelse av ulike perspektiver (Hatlen, 2020; Grant & Sleeter, 2005; Banks, 2005; Gonzalez & Gonzalez, 1997) så blir det vanskelig å ende opp med elever som har forståelse for mangfold og ulikheter i samfunnet. Refleksjonene til informantene rundt den universelle utformingen av læreplanen i samfunnsfag og begrepsforklaringen av mangfold som noe som dekker alt i skolen, tolker jeg som forvirring blant lærerne som til slutt går utover elevene. Mister man sjansen til å drive dybdelæring fordi læreplanens universelle utforming gjør det vanskelig å planlegge en undervisning om et konkret tema?

5.4 Medfører det begrensninger eller muligheter med skolens geografiske plassering for å gjøre undervisningen mangfoldig utenfor skolen?

Å gjennomføre en mangfoldig undervisning kan gjøres på forskjellige måter. I dette avsnittet skal vi se nærmere på muligheter og begrensninger knyttet til skolens geografiske plassering. Det innebærer muligheter til å bruke lokalsamfunnet som en ressurs inn mot skolen gjennom å benytte seg av eksterne personer som kan fortelle om

andre kulturer, perspektiver og egne opplevelser. Det kan også innebære inntrykk gjennom ekskursionsjoner utenfor skolens område og om det er noe skolen eller enkeltlærere ser på som en styrke eller noe man skulle ønsket mer av. Å være lærer i en byskole bør ha et større tilbud i lokalsamfunnet i form av bredere representasjon av mangfold i bygg og mennesker. Samtidig er det gjerne flere skoler i området som kan gjøre tilgjengeligheten mer begrenset fordi det er flere skoler som benytter seg av det samme tilbudet. På den andre siden har du bygdeskoler som er del av et mindre og ofte mer begrenset lokalsamfunn i form av mangfold. Likevel er det også færre skoler, spesielt når vi tar for oss ungdomsskoler, som kjemper om å benytte ressursene. Med et mer begrenset tilbud så må kanskje skolen være flinkere på organisering av dagsturer med et godt faglig utbytte for elevene. Forskningsspørsmålet ble besvart gjennom spørsmål om undervisningsmetoder, lokalsamfunnet og egne refleksjoner fra informantene etter at alle spørsmålene fra intervjuguiden var gjennomgått

Kasper har som nevnt tidligere sagt at han anser skolen som et minisamfunn som skal speile storsamfunnet utenfor skolen, og at en skole uten fokus på mangfold vil stå i kontrast til samfunnet utenfor skolen. I skolens og sin egen bruk av lokalsamfunnet har man en god del historiske bygninger og hendelser man kan bruke, men han savner muligheten til å tilby elevene et større spekter av mangfold. Julie som også arbeider på en bygdeskole forteller også om historiske bygninger og hendelser hun liker å bruke fra lokalsamfunnet, men uttrykker ikke noe savn av mangfold i lokalsamfunnet. Hun sikter heller til skolens årlige Trondheimstur for 9.trinn som en god mulighet til å oppleve et mer mangfoldig samfunn. Kasper er også kjent med å ta med seg et trinn til Trondheim for å oppleve storbyen og mangfoldet man finner der, men han er oppgitt over hva skolen vektlegger som viktig å besøke når man først drar inn til Trondheim:

Du har liksom en kirke 500 meter utom her, og så skal du, når du reiser til en by med det mangfoldet, besøke en ny kirke som er stor og fin og alt mulig rart, men kanskje man skulle vurdert å få representert noe annet.

Kasper har som nevnt utdannet seg i Trondheim og vet hvilke muligheter som finnes i byen og rett utenfor. Gjennom samtalen om temaet blir han enig med seg selv om at han skal uttrykke sterkere ønsker om å kunne besøke både moské og buddhistiske templer på Tiller for å gi elevene sine nye inntrykk. Intervjuet med Julie fant sted etter intervjuet med Kasper så jeg spør hun om hvordan de legger opp en vanlig tur til Trondheim:

Det hender jo at vi samler opp en del ting til vi skal på Trondheimtur. Da har vi brukt både Frelsesarmeen, den katolske nye kirken, Nidarosdomen, bispegården og nå husker jeg ikke helt hva det heter... Justismuseet?

Julie er i utgangspunktet veldig fornøyd med hvordan Trondheimsturen blir gjennomført, men gjennom samtalen vår så erkjenner hun at man kanskje kunne hatt enda mer fokus på andre kulturelle inntrykk enn hva de finner i sitt eget lokalsamfunn. Samtidig er begge

godt fornøyd med skolens forhold til lokalsamfunnet gjennom et tett samarbeid der de i så stor grad som mulig prøver å bruke lokalsamfunnet for å fremme mulighetene som finnes.

Fra byskolene er Tore tydelig tilhenger i å bruke lokalsamfunnet, både i form av ekskursionsjoner og å invitere personer inn i klasserommet for å snakke om temaer der han anser at en ekstern person vil være en mer troverdig kunnskapskilde for elevene basert på sin personlige tilknytning til tematikken som står på agendaen. Samtidig så er det noe han stadig ønsker mer av og at skolen skulle vært flinkere til å organisere slike muligheter, men som Andrea også snakker om så tror de at man begrenses av skolens budsjetter. Siden Tore er svært engasjert i å bringe elevene sine inntrykk og erfaringer fra samfunnet så bruker han å ha en tett relasjon til foreldregruppen som han gjerne kan invitere inn i klasserommet. Han argumenterer for at deres kunnskaper og erfaring gir elevene et mer «ekte» inntrykk i hva temaet faktisk innebærer. Han kommer med følgende eksempel:

For eksempel så fikk vi en elev her som ... faren hennes var en av de som var i gruppa som rykket ut på Utøya. Da kobla vi oss opp mot han når vi skulle ha noe om Utøya i en sånn tverrfaglig uke.

Tore er en av lærerne ved skolen som jobber ekstra for å få til slike ting. Ved skolen til Andrea er det i likhet med Tores skole ingen faste personer som jobber aktivt med å bruke samfunnet aktivt inn mot skolen. Det skjer gjerne sporadisk der tilfeldige lærere blir tildelt ansvarsområder. Videre uttrykker både Tore og Andrea utfordringer med å benytte seg av mangfoldet i samfunnet grunnet firkantede timeplaner og utfordrende transporttilbud. Andrea er selvkritisk til sin egen bruk av lokalsamfunnet og sier dette:

Det skulle jeg sikkert ha blitt mye flinkere til å gjort, og så er det litt sånn...vi har jo fått for eksempel tilbud om jødisk museum for eksempel, og byvandring der, og så koster det litt penger og så må man veie det opp mot noe annet for eksempel. Det er litt sånn, det er fælt å si det jeg skal si nå, men timeplan-teknisk.

Timeplan-tekniske utfordringer er noe Tore også fortviler over, og han anser at man går glipp av viktige inntrykk som elever ikke kan få gjennom lærerne fordi de stort sett ikke har personlige erfaringer tilknyttet de fleste temaer. Tore synes skolens plassering gjør det vanskelig å koble opp mot samfunnsfagundervisningen på grunn av manglende kulturelle inntrykk i umiddelbar nærhet. Andrea erkjenner at hun har større potensiale for å kunne benytte seg av kulturelle inntrykk i umiddelbar nærhet, men innser at hun ikke har vært flink nok til å benytte seg av invitasjoner og henvendelser fra ulike steder. Likevel forteller hun om hvordan det er vanskelig å gjennomføre på grunn av stramme timeplaner der elevene skal ha andre lærere og fag samme dag, og at man da må avtale internt blant lærerne der man «bytter bort» undervisningstimer. I lengden blir det slitsomt samtidig som hun synes det er vanskelig å måle utbyttet av «annerledes-dagene»:

Skal vi ned dit og så skal vi oppleve det å se der? elevene synes jo annerledes-dagene gir dem noe mer selv om de har faglig innhold (...) Gjennom Den kulturelle skolesekken for eksempel som er et gratis tilbud for skoleelevene her, så har man jo vært på ting...man ser at elevene blir tvunget inn i et kulturelt løp som vi voksne tenker at det her er jo bra at de får kjennskap til, og det er det jo, men du ser jo at det er mange som bare sånn «ja det er nå den dagen» liksom «hva fikk jeg ut av det her?»

5.4.1 Oppsummering

Empirien viser at informantene har et ønske om å bruke lokalsamfunnet så mye som mulig så lenge det er relevant i henhold til læreplanen, men at man møter på ulike utfordringer som blant annet kan relateres til beliggenhet og lokalsamfunnets tilbud. Lærere fra bygdeskolene er fornøyd med lokalsamfunnets bidrag inn mot skolen og opplever et samarbeid som begge parter drar god nytte av. For byskolene er det et stort og variert tilbud med kulturelle inntrykk der man har blitt invitert til forskjellige museer blant annet, men at man ikke har utnyttet tilbudet så godt man kunne. Lærerne peker på sin egen innsats og utfordringene tilknyttet timeplanen. Enkelte av informantene belyser at man må være kreativ om man skal dra nytte av lokalsamfunnet gjennom å hente inn eksterne kunnskapsformidlere som blant annet kan være foreldre.

5.4.2 Skaper skolens geografiske plassering muligheter eller utfordringer for en interkulturell undervisning? – en diskusjon

Tilbudet og ressursene man finner utenfor skolen anses som viktige blant alle informantene fordi det gir elevene et innblikk i samfunnet, noe en informant uttaler som sitt mål gjennom samfunnsfagundervisningen; å skape en undervisning som reflekterer stor-samfunnet.

Hvordan kan man benytte seg av tilbudet utenfor skolen?

Funnene vitner om en samlet opplevelse av at tilbudet utenfor skolen er utenfor rekkevidde i byen, mye tilknyttet utfordringer vedrørende timeplaner og et engasjement som må gjøres av enkeltlærere som ofte kolliderer på grunn av nevnte timeplan. Engasjement blant enkeltlærere vokser fram som en gjennomgående utfordring blant samtlige skoler om man ser på problematikken gjennom samfunnsfag. I byen der mangfoldet er stort, og informantene erkjenner at man ofte får henvendelser så gir informantene ulike svar på hvordan de velger å løse det. På den ene siden fremmes et syn på impulser utenfor klasserommet som en nødvendig del av samfunnsfaget, og at dersom man ikke har mulighet til å besøke lokalsamfunnet så bør man trekke det inn i skolen. Det å invitere eksterne personer inn i skolen kan betraktes som en styrke innenfor en interkulturell pedagogikk fordi man som lærer erkjenner at deres formidlingsevne kan bli mangelfull og at elever har behov for andre kunnskapskilder, og da gjerne med annen kulturell bakgrunn (Banks, 2005). Tilnærmingen kan bidra til å gjøre elever fra minoriteter mer engasjerte og inkluderte (Chinga-Ramirez, 2017) i skolen ved at man som lærer i samfunnsfag anerkjenner behovet for at formidling om

andre kulturer kan være bedre å gjennomføre med bruk av noen med en personlig tilknytning til kulturen (Banks, 2005).

6 Avslutning

Oppgaven har sett på fire ungdomsskolelæreres holdninger til mangfold og mangfoldskompetanse i samfunnsfag. Formålet med oppgaven har vært å bidra med mer kunnskap om mangfoldbegrepets plass i skolen med spesielt fokus på samfunnsfaget. Det finnes mye forskning på mangfold, mangfoldskompetanse og læreres holdninger til tematikken med ulike tilnærminger som samlet sett danner et bedre bilde av hvilke handlinger vi må gjøre for å skape en mer inkluderende skole for alle. Gjennom valg av tema for min oppgave ble det publisert en doktoravhandling av Ingvill Bjørnstad Åberg med en artikkel som belyser mye av det samme som min oppgave. Vi ser på forskjellige variabler innenfor samfunnsfaglæreres holdninger omkring mangfold så de kan bidra til en større forståelse om studiene brukes om hverandre. I dette kapitlet skal jeg trekke frem funn som er med på å svare på forskningsspørsmål og problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg trekke frem oppgavens begrensninger og veien videre i form av hvilken type forskning som kan være interessant å se nærmere på for å utvide forskningsfeltet.

6.1 Oppsummering

Hva legger samfunnsfaglærere i begrepet «mangfold»?

Det er tydelig at begrepet «mangfold» er godt kjent blant lærerne og at det er et begrep de forstår som «alt». Den generelle tilnærmingen bidrar til at lærere kan vektlegge begrepets store innhold i ulik grad uten å ta i betraktning at begrepets betydning bør innlemmes på generell basis på skolen, men også på en spesiell måte med tanke på den elevgruppen man har ansvar for. Det gjør at man kan dele forståelsen av «mangfold» inn i en tradisjonell tilnærming og en moderne tilnærming. Den tradisjonelle tilnærmingen er et produkt av begrepets generelle definisjon og skolers frie valg i hvordan man velger å arbeide med mangfold. Den moderne tilnærmingen er mer i tråd med globaliseringen av verden der man forstår begrepet som dynamisk der man aldri har en fullverdig forståelse fordi man hele tiden må tilpasse seg det utvalget man har foran seg.

Mangfoldskompetanse blant lærere kan ses fra et teoretisk perspektiv der man har en anelse om hvordan man ideelt sett utøver en likeverdig undervisning for elevene sine. Den praktiske delen av mangfoldskompetanse innebærer hvordan man forholder seg til mangfoldet i praksis og er den som skiller de med høy kompetanse og de med en litt lavere kompetanse innenfor mangfold. Sammen skaper delene lærerens holdninger til mangfold gjennom teoretisk og praktisk forståelse av hva det innebærer. Kompetanse for mangfold er krevende, og lærere opplever at man kan bli «stilt til veggs» av elevers meninger og perspektiver der det løftes fram at man må utnytte slike situasjoner og gjøre dem om til læringssituasjoner der elevene også opplever at de får fremme sine egne tanker. Gjennom egne funn og Åbergs funn (2021) så kan man hevde at lærere som reflekterer rundt utfordringene mangfoldet tar med seg i større grad forstår hva

mangfold innebærer enn de som har inntrykk av at deres pedagogiske praksis og didaktiske valg er gode nok, noe som er motsigende med Banks (2005) definisjon av interkulturell pedagogikk som en prosess

Om man knytter inn det historiske perspektivet så kan man hevde at mangfoldet som finnes i det norske samfunnet er såpass nytt om man sammenligner med land som Nederland (Seeberg, 2003), og at det kan ha en innvirkning på vår passive tilnærming til mangfold. For folk flest er det relativt nytt og man velger kanskje å begrense nysgjerrigheten i frykt for å krenke eller fornærme noen.

Hvilke didaktiske muligheter og utfordringer ser samfunnsfaglærere med å undervise i et mangfoldig klasserom?

Funnene tilsier at de største utfordringene med samfunnsfaget relateres til en læreplan som er generelt utformet, noe informantene opplever som en stor utfordring i arbeidet med mangfold fordi alle målene gjør det vanskelig å fokusere på dybdelæring, empati og forståelse når man i stedet må rase gjennom en stor liste med mål.

Samtidig løftes det fram mange muligheter med å gjennomføre undervisning med fokus på mangfold innenfor samfunnsfag, men at det gjerne begrenses av den enkelte lærers kompetanse innenfor feltet. Det reiser spørsmål om hvordan man som skole bør ha større fokus på samfunnsfaget som satsningsområde i skolen (Børhaug et al, 2015), og at man i større grad kan avgrense fagets store spenn gjennom fagseksjoner i samfunnsfag, noe som beklageligvis var fraværende ved alle skolene jeg besøkte.

Det å fremme elevers perspektiver og meninger er sentralt innenfor mangfoldsdidaktikk (Banks, 2005, Grant & Sleeter, 2005, Heward et al., 2005; Gonzalez & Gonzalez, 1997) og bør løftes frem som et viktig mål for samfunnsfag fordi det bidrar til å gi elever og lærere nye inntrykk og en bedre forståelse for hvordan verden fungerer i dag og hvordan den har fungert tidligere (Hatlen, 2020).

Skaper skolens geografiske plassering muligheter eller utfordringer for en mangfoldsorientert undervisning?

Lærernes holdninger vedrørende om lokalsamfunnet byr på muligheter eller utfordringer med å gjøre undervisningen mangfoldsorientert/interkulturell kan bety forskjellige ting. Læreren kan vise en høy grad av forståelse av mangfold ved at man erkjenner, da spesielt bygdas, manglende mangfold som en svakhet. Samtidig kan man ha en tilnærming til lokalsamfunnets mangfold som en ressurs i sin undervisningspraksis med at flere av elevene må lære seg å leve i det lokale samfunnet før man lærer mer om et interkulturelt samfunn.

Skolen som helhet bør tilrettelegge mer for «annerledes-dager» utenfor skolen og fremme et mer tverrfaglig opplegg som i stor grad fokuserer på den «skjulte læreplanen» (Banks, 2005) fremfor det lærere i samfunnsfag opplever som en læreplan med for mange mål.

6.2 Konklusjon og grunnlag for videre forskning

Funnene fra studien vitner om en læreplan i samfunnsfag med manglende konkretisering og mange mål som skaper utfordringer blant samfunnsfaglærernes utøvelse av en mangfoldsorientert undervisning. Faget har behov for å bli satset på i skolen slik at fagets potensiale som et av skolens mest fremtredende «mangfoldsfag» får tydeligere føringer og anbefalinger som kan ivareta mangfoldet som er i stadig økning i samfunnet. Samtidig bør man rette fokus mot mangfoldsbegrepet der behovet for en konkretisering eller oppdeling slik Lund (2018) diskuterer kan gjøre at skolen i større grad kan ivareta minoriteter i skolen. Bruken av lokalsamfunnet er bra ute i distriktet, men mangler et godt mangfoldig tilbud. I byene har man mange tilbud, men her er skolenes arbeid med å anerkjenne «annerledes-dagene» som en viktig del av opplæringen så lenge man har et godt faglig innhold og en god plan på hvordan man skal gjennomføre dem. At samfunnsfaglærere ofte er avhengige av å gå foran med mye initiativ bør ses på som en styrke man kan bygge videre på så lenge man ser fagets relevans i skolen og velger å satse mer på faget for å utvikle fagdidaktikken.

Grunnlaget for videre forskning er stort innenfor feltet siden det er begrenset med materiale på norske forhold, men jeg tror at en dypere innsikt i hvordan mangfold kommer til syne i skoler tilknyttet byer sammenlignet med skoler ute i distriktet ville vært en god studie som kan avdekke om distriktskoler i større grad bør ha et samarbeid med nærmeste storby.

Referanser

- Banks, J. A. (2005). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (red.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (s. 3-30). Hoboken
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra*. Gyldendal Akademisk
- Børhaug, F. B. & Harnes, H. B. (2018). Verdirefleksjon i pedagogisk arbeid mot frykt i et samfunn preget av kulturelt og religiøst mangfold. I T-A. Skrefsrud (red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 162-177). Gyldendal Akademisk
- Børhaug, K., Hunnes, O. D. & Samnøy, Å. (2015). Innleiing. I Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 11-40). Fagbokforlaget
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a "Foreigner": The Principle of Equality, Intersected Identities, and Social Exclusion in the Norwegian School. *European education*, 49(2-3), 151-165. Doi: <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Dale, E. L. & Wærnes, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Cappelen Akademisk
- Det Europeiske Wergelandsenteret (2014). *Bookmarks – en håndbok for forebygging av hatprat på nettet gjennom menneskerettighetslæring*. Trykt i Norge
- Eri, T. & Michelet, S. (2018). Mangfold og spenninger i lærerens praksis. I H. Christensen (red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 175-190). Fagbokforlaget
- Fasting, R. F. & Brelid, N. (2018). Likeverdige opplæring og elever med særlige behov. I H. Christensen (red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 93-114). Fagbokforlaget
- FN-sambandet (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (Barnekonvensjonen). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Gonzalez, B. & Gonzalez, E. (1997). Equal opportunity and the teaching of geography. I Daniella Tilbury & Michael Williams (1997) *Teaching and Learning Geography*: Routledge
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (2005). Race, Class, Gender, and Disability in the

- Classroom. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (red.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (s. 61-84). Hoboken
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: Veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget
- Hauge, K. & Svartaas, G. (2017). Lesing og klasseledelse. utfordringer og muligheter ved mangfold og inkludering. I A. B. Lund (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 95-115). Gyldendal Akademisk
- Heward, W. L., Cavanaugh, R. A. & Ernsbarger, S. C. (2005). Educational Equality for Students with Disabilities. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (red.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (s. 315-349). Hoboken
- Holt-Jensen, A. (2015). Likeverd – grunnlaget for demokrati. I S. Dyrvik (red.), *Likeverd: grunnlaget for demokrati* (s. 7-14). Res Publica
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Kristoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Abstrakt forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-02).
<https://www.udir.no/kl06/SAF1-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03).
<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. (Meld. St. 20 2012-13)*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Freds- og menneskerettighetssentrene: En felles strategi for freds- og menneskerettighetssentrene*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b1848cd626784278b47a5126e78d0c08/freds--og-menneskerettighetssentrene-stategi.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan for samfunnsfag (SAF01-04).
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/gyldighet-og-innfoering?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Fag- og tildeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2021/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-tildeling>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig*

forskningsmetode. Fagbokforlaget

- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 87-102 doi: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Lund, A. B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs?. I A. B. Lund (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28-47). Gyldendal Akademisk
- Lund, A. B. (2017). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A. B. Lund (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 11-27). Gyldendal Akademisk
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an Educational Policy for inclusion? Main Reform Stages in the Development of the Norwegian Unitary School System. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479-497. <https://doi.org/10.1080/13603110802632217>
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=2>
- NOU 2015:2 (2015). *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=2>
- Nygård, M. (2017). Språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Hva krever det av læreren?. I A. B. Lund (red.) *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 188-211). Gyldendal Akademisk
- Said, E. W. (2018). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*. (1.utg). Cappelen Damm
- Seeberg, M. L. (2003). Dealing with Difference: Two Classrooms, two countries: a comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view. Norwegian social research
- Sivertsen, H. (1955). *Sosialistisk kulturpolitikk*. Arbeidernes opplysningsforbund
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget
- Skrefsrud, T-A. (2018) Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I T-A. Skrefsrud (red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 22-38). Gyldendal Akademisk
- Strand, G. M., Berge, Å. D. & Steen-Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og

- inkludering i møtet mellom kulturer. I A. B Lund (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 116-134). Gyldendal Akademisk
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45) Gyldendal
- Tilbury, D. & Williams, M. (1997). *Teaching and Learning Geography*. Routledge
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Gyldendal Akademisk
- Utdanningsforbundet. (2006). *Utdanning for likeverd og sosial utjevning – noen innspill til debatt*. Utdanningsforbundet.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_2006_02.pdf
- Utdanningsnytt (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/172404>
- Volckmar, N. (2016). Enhetsskolen som solidarisk sosialdemokratisk prosjekt. I N. Volckmar (red.) *Utdanningshistorie* (s. 51-86). Gyldendal akademisk
- Volckmar, N. (2016). Den utvidede enhetsskolen som kunnskapsintegrerende prosjekt. I N. Volckmar (red.) *Utdanningshistorie* (s. 87-110). Gyldendal akademisk
- Åberg, I. B. (2021). Imagined sameness or imagined difference? *Journal of social science education*, 20(4). doi: <https://doi.org/10.11576/jsse-4186>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

31.05.2022, 09:00

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Hvordan benytter lærere seg av elevgruppens kulturelle mangfold i...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer
959267

Prosjekttittel
Hvordan benytter lærere seg av elevgruppens kulturelle mangfold i samfunnsfagundervisningen?

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

Prosjektansvarlig
Jon Reitan

Student
Per Martin Almberg

Prosjektperiode
07.01.2022 - 31.12.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
16.02.2022	Standard

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

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

TAUSHETSPLIKT

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Hvordan benytter lærere seg av elevgruppens kulturelle mangfold i samfunnsfagundervisningen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke metoder samfunnsfaglærere bruker i undervisning om fremmede kulturer. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan samfunnsfaglærere bruker elevressurser i undervisningen sin for å sikre inkludering og integrering mellom ulike kulturer. Det blir også interessant å undersøke hvilke undervisningsstrategier skoler bruker og hvordan lærere i samfunnsfag samarbeider med hverandre i planleggingsfasen. Studien er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanningen ved NTNU Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne henvendelsen om å delta i prosjektet fordi du er samfunnsfaglærer på en ungdomsskole i Trøndelag. Studien vil kun bestå av samfunnsfaglærere fra ungdomsskoler i Trøndelag, og målet er å samle informasjon fra skolen du jobber for i tillegg til to andre skoler.

Jeg kontakter deg fordi jeg enten har vært i praksis på din skole eller fordi jeg har nettverk knyttet til din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet er en kvalitativ studie med personlig intervju som metode. Opplysningene vil samles inn gjennom lydopptak. Opptakene blir deretter transkribert før det brukes i studien. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et personlig dybdeintervju. Intervjuet vil vare i omtrent 1 time.

- Intervjuet omfatter spørsmål om undervisningsmetoder og strategier du som lærer bruker i undervisning om andre kulturer, hvilke ressurser du bruker (eks. lærebøker, nettressurser etc.) i undervisningen og hvorvidt du synes at disse ressursene er gode nok.

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. Dette kan gjøres ved å skrive en henvendelse på mail.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til informasjonen er kun undertegnede og min veileder fra Institutt for lærerutdanningen ved NTNU Trondheim.

- For å holde informasjonen konfidensiell vil opplysningene anonymiseres fortløpende ved å kode den og lagre den adskilt fra øvrig data

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.2022. Lydfiler fra intervjuet og personopplysninger vil slettes etter at prosjektet er ferdig.

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 Institutt for lærerutdanning ved NTNU Trondheim 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:

- Institutt for lærerutdanning NTNU Trondheim ved
 - Per Martin Almberg på mail: per.martin.almberg@gmail.com eller tlf: 48044457
 - Jon Reitan (veileder) på mail: jon.reitan@ntnu.no eller tlf: 90722776
- Personvernombud NTNU:
 - Thomas Helgesen på mail: thomas.helgesen@ntnu.no eller 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

Jon Reitan

(Forsker/veileder)

Per Martin Almberg

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan benytter samfunnsfaglærere seg av elevgruppens kulturelle mangfold i samfunnsfagundervisning?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i personlig dybdeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon	Intervjuet handler om dine erfaringer og kunnskaper om inkludering av mangfoldet i klasserommet. Spesielt fokus på kultur og etnisitet
Anonymitet	Ditt navn vil bli anonymisert
Båndopptakelse	Intervjuet blir tatt opp digitalt og transkribert. Hvis det er ønskelig så kan transkripsjonen sendes til deg for gjennomlesing
Tid	Intervjuets varighet vil være på omtrent 1 time
Forskningsspørsmål	
Hvilke holdninger har samfunnsfaglærere til begrepet «mangfold»?	
Hvilke didaktiske utfordringer/muligheter ser samfunnsfaglærere i mangfoldige/flerkulturelle klasserom?	
Medfører det begrensninger eller muligheter med skolens geografiske plassering for å gjøre undervisningen mangfoldig?	

Introduksjonsspørsmål

- Hvorfor ville du bli lærer i samfunnsfag?
- Hvor lenge har du jobbet som samfunnsfaglærer?
- Hvilken utdanning og eventuell tilleggsutdanning har du som er relevant for læreryrket?
 - o Har noe av utdanningen din hatt spesielt fokus på mangfold og inkludering?

Hovedspørsmål

Lærerrollen og erfaringer

- Hva legger du i begrepet mangfoldskompetanse?
- Hva mener du er det viktigste god mangfoldskompetanse medbringer dagens lærere?
- Jobber du med å tilegne deg ny kunnskap om ulike kulturer og minoriteter?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke hjelpemidler bruker du i samfunnsfagundervisning om andre kulturer? (lærebøker, nettressurser, elevressurser, dine egne erfaringer etc.)
 - o Hvilke tanker har du omkring lærebøkene dere har tilgang til på skolen? De fleste lærebøker i skolen er skrevet med et vestlig perspektiv
 - o Hva synes du om lærebøkene i samfunnsfag? Gode, mangelfullt og ensidig?
- Hvilke tanker har du om elevmedvirkning i samfunnsfagundervisningen?
 - o Hvilke andre undervisningsformer liker du å bruke? Hvorfor
- Hvordan bruker du elevmedvirkning?
 - o Er det forskjeller i fag, tema?
- Har du eksempler fra egen eller andres undervisning hvor det har oppstått utfordringer knyttet til mangfold i klasserommet?
 - o Vanskelig å planlegge undervisningen?

- Ekstreme holdninger blant elevene? Ekstremistiske eller rasistiske holdninger blant elevene? Hvordan håndterte du dette, og hvordan synes du at man bør håndtere slike hendelser?
- Oppstått uro eller uenigheter mellom elevene, eller elevene og deg?
 - Hva gikk galt?
- Har du opplevd at ulike menneskerettigheter har kommet i konflikt med hverandre i klasserommet, for eksempel religionsfrihet versus ytringsfrihet
 - Hvordan har du i tilfelle håndtert dette?
 - Føler du at denne tematikken er godt nok dekket i lærerutdanningen, slik du husker det?
 - Behov/ønsker for etter- og videreutdanning
- Har du noen gode opplevelser fra din egen eller andres undervisning der mangfold og inkludering har blitt ekstra godt ivaretatt?
 - Hva fungerte? (undervisningsmetode, valg av hjelpemidler etc.)
 - Fikk du respons fra elevene?
 - Delte du eller vedkommende denne opplevelsen med kolleger?
- Hvordan samarbeider du med elevenes foresatte/familie?
 - Har du fått nytt perspektiv eller kunnskap omkring din egen undervisning etter å ha vært i kontakt med elevers foresatte/familie?

Skolens søkelys på mangfold og inkludering

- Hvordan samarbeider samfunnsfaglærere på skolen deres omkring temaer som inkludering, kulturelle forskjeller og mangfold?
- Hvordan jobber skolen for å styrke mangfold og inkludering?
 - Egen strategi?
 - Hvor lenge har dere jobbet målrettet omkring dette?
- Har skolen et tett samarbeid med lokalsamfunnet i arbeid med mangfold og inkludering?
 - Bruk av museum, teater, fagpersoner med kunnskap om temaet etc.
- Hvordan jobber skolen deres med samarbeid mot elevenes hjem?
 - Er skolen opptatt av et tett samarbeid med elevenes hjem? Kanskje formuler så han ikke bare svare ja eller nei
 - Hvorfor
- Hva synes du om læreres tilbud på videreutdanning/kurs om mangfold og inkludering?
 - Er dette noe skolen deres er opptatt av?

Avslutningsspørsmål

- Synes du det nye læreplanverket oppfordrer til mer fokus på mangfoldskompetanse, både i fag og i de nye tverrfaglige temaene (som demokrati og medborgerskap)
- Har du noen andre tanker knyttet til dette temaet som du føler du ikke har fått sagt?

