

Samfunnskunnskap for voksne innvandrere

En idéstudie

Siri Nikolaisen



Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og
skoleforskning ved Det utdanningsvitenskapelige
fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

Samfunnskunnskap for voksne innvandrere

En idéstudie

Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Siri Nikolaisen

Våren 2012

© Siri Nikolaisen

2012

Samfunnskunnskap for voksne innvandrere. En idéstudie.

Siri Nikolaisen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere og undersøker problemstillingen: «Hvilke ideer kan identifiseres i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og gjør vekten som blir lagt på bestemte ideer at det instrumentalistiske mistak begås i faget?». Ideene som undersøkes er dannelse, deltakerens nytte og samfunnsnytte. Dette er ideer som Børhaug (2005) fremmer som viktige begrunnelser for fag i skolen. Skjervheims normative teori om det instrumentalistiske mistak (1996) og Hellesnes' sosialiseringsteori (1997) danner det teoretiske grunnlaget for oppgaven, og det teoretiske argumentet er at dersom faget, ut fra læreplananalyse og intervjuer med lærere, ser ut til å underkommunisere dannelse til fordel for de to nytteideene og teknisk måloppnåelse, er det fare for at det instrumentalistiske mistaket beskriver faget på en dekkende måte.

For å svare på problemstillingen undersøker jeg tre forskningsspørsmål. Det første er: «Hvilke ideer kan identifiseres hos lærere som underviser i samfunnskunnskap for voksne innvandrere?». En intervjuundersøkelse med seks lærere blir gjennomført. Denne konkluderer med at ideen om deltakerens nytte fremheves i stor grad, dannelse i noen grad, mens samfunnsnytteideen blir fullstendig avvist av lærerne. Det andre forskningsspørsmålet er som følger: «I hvilken grad korresponderer læreres syn på faget med ideene i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere?». Her blir intervjuanalysen sammenliknet med en tekstanalyse av læreplanen i faget som tidligere er utført av undertegnede. Sammenlikningen viser at mens deltakerens nytte er svært framtrædende i begge undersøkelsene, blir læreplanens moderate fokus på samfunnsnytte avvist av lærerne. Begge undersøkelsene tyder på at dannelsesideen har en moderat plass i faget, men mens læreplanen vier mye oppmerksomhet til myndiggjøringsdelen av dannelsesideen, fokuserer lærerne sett under ett mer på kritisk refleksjon. De to analysene korresponderer derfor i noen grad med hverandre.

Det tredje forskningsspørsmålet, som legger til rette for drøftingen, er: «Gjør vektleggingen av ideer i faget at det instrumentalistiske mistak begås?». Ut fra de to analysene, blir det konkludert med at det instrumentalistiske mistak ikke ser ut til å karakterisere faget sett under ett. Dette fordi lærerne tolker sitt handlingsrom relativt fritt, noe som medfører et mer dannende fag enn hva læreplanen alene ser ut til å legge til rette for. Lærernes sterke fokus på diskusjonen som arbeidsmetode og avvissningen av samfunnsnytteperspektivet er også avgjørende for denne konklusjonen.

Forord

Først av alt vil jeg takke de seks informantene som frivillig og ivrig stilte til intervju i min undersøkelse. Uten dem og deres grundige refleksjoner hadde denne oppgaven vært umulig å gjennomføre. Takk rettes også til de administrative ansvarlige for undervisningen på de ulike undervisningsinstitusjonene for å vise interesse for min oppgave og for å formidle kontakt med lærerne, og til Vox for nyttig mailveksling og informasjon omkring temaet.

Videre vil jeg sende en takk til mine veiledere. Takk til Dag Fjeldstad for nyttige og kritiske tilbakemeldinger. Takk også til Rita Hvistendahl for å gi konstruktive, konsise og raske svar på mine spørsmål, og ikke minst for å påta seg betydelig mer veiledningsarbeid enn avtalt. Takk går også til de ansvarlige for fagene NOAS1 100 for å introdusere meg for temaet, og DIDMET4200 for tidlig å tvinge meg i gang med å tenke på masteroppgaven. Spesiell takk rettes til Øivind Bratberg for i faget STV4104B å vise stor entusiasme for mitt prosjekt, for å lære meg tekstanalyse og for å være et eksempel til etterfølgelse for en kommende lærer.

Videre vil jeg takke Åsmund for tilbakemeldinger på elementer i oppgaven min, og til han, Ida og de andre medstudentene for mer og mindre viktige diskusjoner, kaffepauser og utveksling av tips og ideer. Stor takk også til Torbjørn for diskusjoner, korrekturlesning og for generelt å være super.

Sist, men ikke minst vil jeg takke søsteren min, venner og familie for oppmuntring, interesse og for å ha tatt meg med på ting som ikke har noe som helst med masteroppgavearbeidet å gjøre.

Takk!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstillinger og ideer til undersøkelse	1
1.2	Samfunnskunnskap for voksne innvandrere.....	3
1.2.1	Faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere	3
1.3	Hvorfor en oppgave om samfunnskunnskap for voksne innvandrere?	4
1.3.1	Lite utforsket	4
1.3.2	Heterogen deltakergruppe	6
1.4	Bakgrunn: Tekstanalyse av læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere ...	9
1.4.1	Vitenskapsteoretisk plassering	9
1.4.2	Idealtyper og operasjonaliseringer	10
1.4.3	Tekstanalysens funn	11
1.5	Oppfølgings- og evalueringsstudie	13
1.6	Oppgavens oppbygning	13
2	Teoretisk utgangspunkt	15
2.1	Ideer til undersøkelse.....	15
2.1.1	Dannelse	15
2.1.2	Deltakernes nytte av faget	17
2.1.3	Samfunnets nytte av faget	18
2.2	Det instrumentalistiske mistak.....	19
2.2.1	Pragmatiske og praktiske handlinger	20
2.2.2	Sosialisering gjennom tilpassing og danning	21
2.2.3	Kritiske bemerkninger.....	23
2.3	Goodlads fem læreplannivåer	25
2.3.1	Kritiske bemerkninger.....	26
2.4	Teoretisk argument	26
2.4.1	Normativt teoretisk utgangspunkt	27
3	Metodiske betraktninger.....	28
3.1	Intervjuundersøkelse.....	28
3.1.1	Utvalg	29
3.1.2	Presentasjon av informantene.....	30
3.1.3	Praktisk gjennomføring	33

3.1.4	Intervjuerens rolle og etiske betraktninger	35
3.2	Sammenlikning av funn fra de to undersøkelsene	36
3.3	Kritiske refleksjoner	37
3.3.1	Intervjuanalyse	37
3.3.2	Sammenlikning av de to analysene	39
4	Analyse av ideer i samfunnskunnskap for voksne innvandrere	41
4.1	Intervjuundersøkelse: Ideer blant lærerne	41
4.1.1	Dannelse	41
4.1.2	Deltakernes nytte av faget	47
4.1.3	Samfunnets nytte av faget	54
4.1.4	Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 1	55
4.2	Sammenliknende undersøkelse: Ideer blant lærerne og i læreplanen.....	57
4.2.1	Dannelse	59
4.2.2	Deltakerens nytte av faget	60
4.2.3	Samfunnets nytte av faget	60
4.2.4	Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 2	61
5	Det instrumentalistiske mistak i samfunnskunnskap for voksne innvandrere?.....	62
5.1	Teoriens møte med praksis	62
5.2	Pragmatiske pedagogiske handlinger og teknikk	65
5.3	Praktiske pedagogiske handlinger og dannelse	66
5.4	Sosialisering.....	68
5.5	Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 3.....	70
6	Oppsummering og konklusjon	71
6.1	Svar på oppgavens problemstilling.....	72
6.2	Didaktiske implikasjoner og videre forskning.....	73
	Litteraturliste	75
	Vedlegg 1	81
	Vedlegg 2	96
	Vedlegg 3	98
	Vedlegg 4	99
	Tabell 1 Operasjonalisering av idealtypene til læreplananalysen	11
	Tabell 2 Forekomst av idealtypene dannelse, samfunnsnytte og deltakerens nytte i læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, oppgitt i prosent (frekvens i parentes).	12

Tabell 3 Oversikt over informanter	30
Tabell 4 Forekomst av idealtypene dannning, samfunnsnytte og deltakerens nytte og deres operasjonaliseringer i læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, oppgitt i prosent (frekvens i parentes).	58

1 Innledning

En rekke innvandrere må gjennomføre fagene norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere for å ha muligheten til å få innvilget permanent opphold eller norsk statsborgerskap. Dette ble slått fast i Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere i 2003. Kravet gjelder personer med oppholdstillatelse som gir grunnlag for permanent opphold og personer som går under kvoten for kollektiv beskyttelse i massefluktsituasjoner (Introduksjonsloven 2012: § 17). I tillegg har også andre innvandrergupper rett til undervisning, selv om de ikke har plikt til å delta. Deltakergruppen i norsk og samfunnskunnskap utgjør derfor en svært heterogen forsamling med tanke på hjemland, morsmål, botid i Norge, årsak til opphold, skolegang og utdanning.

Å lære noe av det lokale språket når man planlegger permanent opphold i et nytt land mener jeg er nødvendig. Derimot er jeg mer usikker på om det er like uunnværlig at store innvandrergupper må ha undervisning i samfunnskunnskap for å få bli i Norge. Dette har fremkalt min interesse for nettopp samfunnskunnskap for voksne innvandrere og hva som ligger i faget.

1.1 Problemstillinger og ideer til undersøkelse

I denne oppgaven ønsker jeg derfor å se nærmere på faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og besvare problemstillingen:

Hvilke ideer kan identifiseres i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og gjør vekten som blir lagt på bestemte ideer at det instrumentalistiske mistak begås i faget?

Dette vil jeg belyse gjennom følgende forskningsspørsmål:

- **Hvilke ideer kan identifiseres hos lærere som underviser i samfunnskunnskap for voksne innvandrere?**
- **I hvilken grad korresponderer læreres syn på faget med ideene i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere?**
- **Gjør vektleggingen av ideer i faget at det instrumentalistiske mistak begås?**

Ideene som blir forsøkt identifisert i faget, er bidrag til elevenes dannelse, elevenes nytte av faget og samfunnets nytte av faget. Disse er valgt da Kjetil Børhaug i sin artikkel «Hvorfor samfunnskunnskap?» (2005) mener dette er begrunnelser som ofte går igjen i legitimering av undervisning generelt og ulike skolefag spesielt.

Faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere organiseres noe ulikt i forskjellige kommuner. I noen kommuner foregår undervisningen ved hjelp av «likemenn», en form for assistenter som kjenner deltakernes språk og kultur, mens andre kommuner gjennomfører undervisningen på det som kalles «lettnorsk» (Yousefi m.fl. 2008: 39-40). Jeg har imidlertid valgt å studere ordningen med tospråklige lærere, ettersom faget skal undervises på et språk deltakerne forstår (Læreplan 2005: 2), og fordi Introduksjonsloven (2012: § 19) slår fast at de som underviser i faget som hovedregel skal ha både pedagogiske og faglige kvalifikasjoner. Intervjuer med tospråklige lærere gjennomføres derfor for å undersøke om de tre ideene kan identifiseres i faget. Deretter sammenlikner jeg disse funnene med resultater fra en tidligere utført tekstanalyse av læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere hvor de samme ideene ble undersøkt. Denne læreplananalysen ble gjennomført som eksamensoppgave av undertegnede i faget STV4104B «Tekstanalyse» ved Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo våren 2012 (Nikolaisen 2012), og finnes i sin helhet i vedlegg 1. Masteroppgaven kan derfor anses som en form for oppfølgingsstudie av denne.

Analysen tar utgangspunkt i Skjervheims (1996) teori om det instrumentalistiske mistak. Denne sier at dersom man ikke inkluderer dannelse og allmenngyldige regler som det kategoriske imperativ i undervisningen, er det fare for at det begås et instrumentalistisk mistak. Dette innebærer at undervisningen vil fungere mer som en brikke mot teknisk måloppnåelse, enn som en arena for individets utvikling og erkjennelse. Hellesnes' sosialiseringsteori (1997) og Goodlads læreplanteori (1979) blir også benyttet. Det blir til slutt drøftet i hvilken grad dette er en tilstand som er representativ for faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Før jeg senere i kapittelet kommer inn på tekstanalysen som ligger til grunn for denne oppgaven, vil det være fruktbart å gi en innføring i faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og forklare hvorfor en studie av dette faget er interessant. Til sist i kapitlet vil jeg gi en oversikt over masteroppgavens videre oppbygning.

1.2 Samfunnskunnskap for voksne innvandrere

Norskundervisning med samfunnsfag for voksne innvandrere har en relativt lang tradisjon i Norge. Helt siden 1975 har innvandrere fått tilbud om frivilling undervisning i norsk med samfunnsfag, og den første læreplanen så dagens lys i 1985. Imidlertid ble planen etter bare seks år erstattet av Rammeplan i norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne (Norberg & Lyngnes 2008: 99-103). Men den nye rammeplanen ble raskt kritisert for å være faglig utilstrekkelig, og for å legge for mye vekt på antall timer med undervisning, heller enn innvandrernes faglige nivå. I 1998 ble den derfor byttet ut med Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Målet med denne var at alle deltakere skulle nå et nivå der de kunne ta språkprøven i norsk for voksne innvandrere. Nivået skulle avgjøre undervisningstiden, ikke et fastlagt timetall. Likevel viste dette seg vanskelig i praksis, noe som la til rette for nye endringer (Arnesen m.fl. 2006: 46).

Felles for disse ordningene var at samfunnskunnskap var en integrert del av språkundervisningen i norsk. Men med innføringen av Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere i 2005, ble samfunnskunnskap for første gang skilt ut som et selvstendig fag med egen del av læreplanen. Fagene gikk samtidig fra å være et frivillig tilbud til alle innvandrere, men der ingen hadde noen formelle rettigheter, til å bli kategorisert med rett og plikt til undervisning som la grunnlag for permanent opphold og statsborgerskap. Denne endringen, mener Arnesen med flere (2006: 46), medfører så store forandringer at det må omtales som et paradigmeskifte i opplæringen av voksne innvandrere i Norge.

1.2.1 Faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere

Samfunnskunnskap for voksne innvandrere oppsto altså som selvstendig fag i 2005. Faget gis rettslig gyldighet som forskrift i Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven 2012), og beskrives i Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Læreplan 2005: 2-5). Fra oppstarten i 2005, innebar kursene 250 timer undervisning i norsk språk og 50 timer undervisning i samfunnskunnskap. Imidlertid har revisjoner av Introduksjonsloven ført til at norskundervisningen fra 1. januar 2012 steg fra 250 til 550 timer, mens samfunnskunnskapsfaget ble videreført uten endringer (IMDi 2012). I følge

Introduksjonsloven skal kommunene så raskt som mulig og senest i løpet av tre måneder etter at søknad om opplæring er framstilt, tilby undervisning (NOU 2010:7: 272).

Mens norsk for voksne innvandrere først og fremst undervises på norsk, skal samfunnskunnskap for voksne innvandrere undervises på deltakerens morsmål eller et annet språk denne forstår (Læreplan 2005: 3). Dette innebærer at man i samfunnskunnskapsundervisningen deler deltakerne opp i grupper etter hvilke morsmål de har eller språk de behersker. Lærebøker på mange ulike språk er derfor påkrevd. Blant annet finnes Cappelen Damms (2012) læreverv i faget, «Intro», på hele 14 språk i tillegg til bokmål og nynorsk, mens Fagbokforlagets (2012) «Velkommen» er tilgjengelig på 10 ulike språk.

Undervisning på et språk deltakerne forstår, krever også en rekke tospråklige lærere. I følge Introduksjonsloven (2012: § 19) skal disse lærerne «som hovedregel ha faglig og pedagogisk kompetanse». Å gjennomføre disse kursene på flere ulike språk er en stor utfordring for mange kommuner, og særlig de små kommunene sliter med å skaffe tilstrekkelig grad av tospråklige lærere (NOU 2010:7: 273). Dette har resultert i at flere skoler som tilbyr samfunnskunnskap for voksne innvandrere har firet noe på kompetansekravene for å kunne tilby faget på flest mulig språk, noe også mitt informantutvalg viser. Andre skoler har løst utfordringen ved å undervise på norsk eller engelsk, med eller uten utstrakt bruk av tolker i klasserommet.¹ Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (Vox) har tatt konsekvensen av dette ved å opprette en database over tospråklige lærere. I tillegg tilbyr enkelte kommunale læresteder faget på ulike språk via videokonferanser, og noen private læresteder har blitt sertifiserte til å undervise faget (NOU 2010:7: 273).

1.3 Hvorfor en oppgave om samfunnskunnskap for voksne innvandrere?

1.3.1 Lite utforsket

Noe som gjør undersøkelser av samfunnskunnskap for voksne innvandrere interessant, er at faget er lite forsket på. En årsak kan være at det er et relativt lite fag ettersom det bare har en varighet på 50 timer, men også fordi det er forholdsvis få som gjennomfører kurset.

Samfunnskunnskapsfaget er også relativt nytt, noe som kan være en annen årsak til den

¹ Personlig kontakt med læresteder

begrensede oppmerksomheten. I tillegg har språkopplæringen og Introduksjonsprogrammet fått mye oppmerksomhet (Se blant annet Djuve 2011, Kavli m.fl. 2007 og Lund 2006), noe som kanskje har påvirket frekvensen av undersøkelser om samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Norsk med samfunnskunnskap

Noen få avhandlinger om temaet finnes likevel. Blant undersøkelsene som tar for seg norsk med samfunnskunnskap, altså ordningen før 2005, står Skaalviks undersøkelse (2001) av læreres oppfatninger av og erfaringer med kurset sentralt. Intervjuundersøkelsen viser at lærerne ikke er enige om hva kursets mål skal være, eller hvilke hensyn som burde tas i undervisningen. På spørsmål om hva lærerne oppfatter som det pedagogiske målet med opplæringen, svarer sju av ni lærere at deltakerne først og fremst skal tilegne seg et språklig nivå hvor kommunikasjon på norsk fungerer bra. Noen vektlegger grammatikk eller skriftlighet, andre uttale og muntlige ferdigheter (Norberg 2001: 30). Lærere som jobber på B-løpet² og som har allmennlærerutdanning og arbeidserfaring fra barneskolen, fokuserer umiddelbart på deltakernes «sosiale miljø, deltakernes behov og pedagogisk helhetstenkning, og berører i mindre grad den norskfaglige siden av opplæringen» (Skaalvik 2001: 88). Derimot uttrykker lærerne på A-løpet³ frustrasjon over deltakernes faglige nivå. Disse lærerne er stort sett faglærere med liten undervisningspraksis. På spørsmål om deres umiddelbare tanker om faget, nevner de i liten grad deltakernes trivsel og behov (Skaalvik 2001: 86-88).

Én av lærerne gir uttrykk for at undervisningen må tilby mer enn harde fakta, og at holdningsarbeid er så viktig. For å fremme ønskede holdninger, mener læreren diskusjon som metode står sentralt. En annen lærer skiller seg ut ved å si at det overordnede målet bør være selvstendigjøring og innlemming i samfunnet, noe som også var et fastsatt mål for faget norsk med samfunnskunnskap (Skaalvik 2001: 195-196). Med bakgrunn i dette mener Skaalvik at lærerne oppfatter sitt handlingsrom som relativt stort og at deres praksis styres av egne forventninger til deltakergruppen og elevrollen, rammevilkårene de arbeider under, og egne meninger og verdier. Hun konkluderer derfor med at «det ikke er noe felles forståelse [blant lærerne] av hva som er målsetningene med opplæringen» (Skaalvik 2001: 202).

2 For deltakere med lite skolebakgrunn i ordningen før 2005

3 For deltakere med mer skolebakgrunn i ordningen før 2005

Norsk og samfunnskunnskap

Man har de siste årene sett en økt interesse for faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere i forskningen (Norberg & Lyngnes 2008: 18). En av få avhandlinger som eksplisitt omhandler dette faget er Bjørges masteroppgave (2011) som undersøker hvordan skoleledere tolker læreplanen, og hvordan de organiserer faget. Et av Bjørges hovedfunn er at skoleledere ofte er usikre på hva som faktisk skjer i undervisningen. I kommuner som benytter tospråklige lærere ser likevel skolelederne på disse som en ressurs som ikke kan erstattes av lærere som kun snakker norsk. Disse skolelederne sier også at samfunnskunnskapsfaget skal innebære mer enn bare fakta, men at også samfunnsforståelse skal være et sentralt mål.

Også Yousefi med flere (2008) sin brukerundersøkelse av samfunnskunnskap for voksne innvandrere er interessant i denne sammenhengen. De finner blant annet ut at kursdeltakerne jevnt over er positive til samfunnskunnskap for voksne innvandrere, ettersom de fleste informantene sier faget bidrar med nyttig informasjon i den første tiden i Norge. Flere av informantene sier også at læreren har stor betydning for om de setter pris på faget eller ikke, og det blir særlig verdsatt at lærerne selv er innvandrere. Flere kommenterer at interaksjon blir ansett som den beste måten å lære på, og en kvalitet ved lærere som blir godt ansett, er evnen til å framstille samfunnsforhold på en nøytral måte. Likevel uttrykker flere av informantene at det som undervises i faget ikke nødvendigvis representerer deres inntrykk av og erfaringer med det norske samfunnet.

1.3.2 Heterogen deltakergruppe

En annen årsak som gjør undersøkelser av samfunnskunnskap for voksne innvandrere akademisk interessant, er at deltakergruppen er svært heterogent sammensatt både når det kommer til hjemland, oppholdstillatelse, skole- og utdanningsbakgrunn og ikke minst om de har «rett» eller «plikt», eller begge deler til å delta i faget. Likevel er faget og dens læreplan obligatorisk for alle disse gruppene.

Plikt og rett

Innvandrere som faller inn under regelverket for plikt og rett til undervisning i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, er personer som etter 1. september 2005 har fått innvilget opphold grunnet behov for kollektiv beskyttelse, eller som har fått oppholdstillatelse

som danner grunnlag for permanent opphold (IMDi 2012). Men ikke alle som har rett til undervisning har nødvendigvis plikt til å gjennomføre kurset. Og ikke alle som har plikt til å gjennomføre kurset har det man kaller «rett» til det. Å ha «rett» til norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere innebærer at den aktuelle kommunen er forpliktet til å tilby innvandreren gratis opplæring i fagene. Plikt til undervisning innebærer at man må ha gjennomført kurset dersom man på et senere tidspunkt ønsker å søke om permanent opphold eller norsk statsborgerskap. Dersom man bare har plikt, men ikke rett, må man betale kursavgiften selv. Har man derimot både plikt og rett er opplæringen er gratis, og nødvendig for å kunne få permanent opphold (IMDi 2012). Fritak fra undervisningsplikt kan innvilges dersom innvandreren kan dokumentere gode ferdigheter i norsk eller samisk, eller hvis det er sterke helsemessige årsaker som forhindrer deltakelse. Dette gjelder årlig litt over tusen mennesker (Bekkevold m.fl. 2010: 13).

Hvem som har plikt, rett, plikt og rett eller faller utenfor dette systemet avhenger av oppholdstillatelsens status. Gruppen som kun har plikt til å gjennomføre kurset, men ikke rett til gratis opplæring er arbeidsinnvandrere mellom 16 og 55 år som kommer fra nasjoner utenfor EØS/EFTA-landene, og familiegjennforente med disse (NOU 2010:7: 272). Gruppen som både har plikt og rett til undervisning i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere utgjør en betydelig større gruppe. Dette gjelder personer mellom 16 og 55 år som

- har oppholdstillatelse som flyktning eller overføringsflyktning
- har oppholdstillatelse på grunnlag av sterke menneskelige hensyn
- har oppholdstillatelse på grunnlag av sterke menneskelige hensyn etter søknad om asyl
- har fått oppholdstillatelse på grunnlag av reglene om kollektiv beskyttelse
- er familiegjennforent med personer som er i en av gruppene over, med personer som har permanent oppholdstillatelse eller med norske eller nordiske statsborgere (IMDi 2012)

Innvandrere som har rett, men ikke plikt, gjelder i all hovedsak personer som faller inn under gruppene over, men som aldersmessig befinner seg utenfor gruppen 16-55 år. Disse har rett til gratis undervisning i norsk og samfunnskunnskap, men ved søknad om norsk statsborgerskap eller permanent opphold, møter de ikke krav om gjennomført kurset (IMDi 2012). De som

ikke omfattes av Introduksjonsloven, og dermed hverken har rett eller plikt til å gjennomføre kurset er, i tillegg til norske og nordiske statsborgere, personer med opphold etter EØS/EFTA-regelverket og personer med midlertidig opphold som ikke danner grunnlag for permanent opphold (NOU 2010:7: 272). Blant de siste utgjør studenter og au pairer en stor gruppe. Skulle kommuner likevel ønske å tilby denne gruppen kurs, har dem naturligvis mulighet til det, men må i så fall dekke eventuelle utgifter selv.

Deltakere

Vox opplyser at det i år 2010 var 42 821 personer som deltok i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, noe som innebærer en betydelig økning fra året før hvor det samme antallet var 32 317 (Bekkevold m.fl. 2011: 27). 76 % av deltakerne i faget hadde både rett og plikt til undervisning i norsk og samfunnskunnskap. I tillegg hadde 22 % plikt, men ikke rett, mens bare 3 % av deltakerne benyttet seg av retten til gratis undervisning, uten å ha plikt til å gjennomføre det (Bekkevold m.fl. 2010: 13).

De største målgruppene for kursene er, i følge Rambøll (2007: 6), fra Irak, Russland, Thailand og Somalia. I tillegg kommer mange fra India, USA og Filipinene. Av deltakerne som meldte seg opp til avsluttende prøve i norsk i 2010 var nesten halvparten fra asiatiske land, mens en fjerdedel og en femtedel var fra henholdsvis Europa og Afrika (Bekkevold m.fl. 2011: 34).⁴ I tillegg varierer botiden i Norge fra relativt nyankomne deltakere, til deltakere som har vært i landet i over fem år. Gruppen favner også store ulikheter i skole- og utdanningsbakgrunn; fra personer uten noen formell skolegang, til personer med lengre høyere utdanning (Bekkevold m.fl. 2011: 16).

Dette innebærer at deltakerne er en særdeles heterogen gruppe. Riktig nok skal samfunnskunnskapsfaget undervises på et språk deltakeren forstår (Læreplan 2005: 3), noe som antakeligvis reduserer ulikheten innad i de enkelte klassene. Likevel er det store forskjeller også internt i gruppene når det kommer til hjemland, skolegang, botid, motivasjon og ikke minst beherskelsesgrad av undervisningsspråket.⁵ Men ettersom dette faget og den samme læreplanen er obligatoriske for alle disse innvandrerne, er det spesielt interessant å

4 Tall fra samfunnskunnskap for voksne innvandrere finnes ikke, da kurset ikke har avsluttende prøve

5 Personlig kontakt med skoler som tilbyr undervisning i samfunnskunnskap for voksne innvandrere

undersøke hvilke ideer som preger læreplanen, og ikke minst hvordan dette reflekteres i lærernes meninger om faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

1.4 Bakgrunn: Tekstanalyse av læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere⁶

Denne masteroppgaven kan, som sagt, betraktes som en oppfølgingsstudie av en tekstanalyse gjennomført av undertegnede i januar og februar 2012 i faget STV4104B «Tekstanalyse» ved Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo (Nikolaisen 2012). Tekstanalysen undersøkte læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere og tok, i likhet med denne oppgaven, utgangspunkt i Kjetil Børhaugs artikkel «Hvorfor samfunnskunnskap?» (2005) som viser at skolefag ofte blir legitimert ut fra tre ulike ideer: hjelp til elevenes dannelse, deltakernes nytte av faget og samfunnets nytte av faget.

Tekstanalysens problemstilling var følgende: «Hvilke ideer kan identifiseres i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og hvilke konsekvenser kan det få?» For å undersøke i hvilken grad de overnevnte ideene var mulig å finne i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, valgte jeg å gjennomføre en idéanalyse. Dette er en form for tekstanalyse som, i følge Bergström og Boréus (2005b: 155), ikke har noen klar definisjon. Utgangspunkt er likevel at analyse av tekst kan være med på å avdekke interessante ideer som på andre måter vil være svært vanskelig å undersøke (Bergström & Boréus 2005a: 19).

1.4.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Idéanalyse blir oftest plassert i mellom den diskursanalytiske retningen og kvantitativ innholdsanalyse (Bratberg 2011: 338-339). Diskursanalyse er som regel å finne innenfor den post-strukturelle vitenskapsteoretiske retningen. Fokuset ligger derfor, svært forenklet forklart, på tolkning av meningsbærende elementer innenfor språk og handlinger, og man forsøker å avdekke og forklare hvordan ulike diskurser, eller oppfatninger om verden, oppnår hegemonisk status. Diskursanalytikerne mener at språket ikke kan sies å være nøytralt eller objektivt, men at diskurser og begrensninger som er nedfelt i språket er med på å konstruere og forme våre liv og vår hverdag (Jørgensen & Phillips 1999). På den andre av det

⁶ Fullstendig tekst er å finne i vedlegg 1

vitenskapsteoretiske feltet, innenfor den strukturalistiske retningen, finner vi kvantitativ innholdsanalyse. Utgangspunktet er at man gjennom nøyaktige målinger og kvantifiseringer av tekstelementer finner interessante perspektiver i tekstene som er til undersøkelse (Boréus & Bergström 2005: 43).

Til grunn for idéanalysen ligger tanken om at interessante ideer og perspektiver kan identifiseres gjennom en analyse som både tar for seg telling og tolkning. På denne måten prøver man å forene styrkene fra begge de to overnevnte retningene. Idéanalyse blir derfor som regel plassert i mellom disse, innenfor et konstruktivistisk vitenskapelig teorisyn. Innenfor denne retningen blir ideer sett på som både «*guides and constraints to all forms of political agency*» (Bratberg 2011: 330, original kursivering), noe som innebærer at ideer anses både for å kunne redusere og åpne for aktørers handlingsalternativer (Béland & Cox 2011: 12).

1.4.2 Idealtyper og operasjonaliseringer

For å kartlegge ideene jeg var på utkikk etter i læreplanteksten benyttet jeg analyseverktøyet idealtyper. Idealtyper er i denne sammenheng ikke å forstå i weberiansk tradisjon hvor det anses som en tankekonstruksjon for å rendyrke ulike ideologiske eller samfunnsmessige fenomener. I denne sammenheng, er idealtyper mer å anse som et analyseverktøy som brukes for å sortere og kategorisere tekstmateriale. Bergström og Boréus (2005b: 159) sier at «Idealtyperna i idéanalys används (...) som raster att lägga över texter», noe som innebærer at idealtyper først og fremst blir brukt som et verktøy. Det er uansett essensielt at de valgte idealtypene er gjensidig utelukkende og dekkende for hva som er det viktigste i teksten. I tillegg må de samme idealtypene brukes uforandret på hele tekstmaterialet for at tolkningene skal være fruktbare (Esaiasson 1993: 206).

Jeg har selv, med utgangspunkt i Børhaugs artikkel (2005) og en rekke andre teoretiske bidrag, deduktivt operasjonalisert de ulike ideene til analyserbare størrelser (tabell 1). I den praktiske analysen gjennomgikk jeg tekstmaterialet og kategoriserte, i den grad det lot seg gjøre, tekstelementer innenfor de ulike idealtypene. Teksten ble oppdelt der det opplevdes som naturlige stopp i teksten eller nye temaer ble tatt opp. (Se eventuelt utdrag fra analyseprosessen i Nikolaisen 2012, vedlegg 1, s. 94.)

Operasjonalisering av idealtypene til tekstanalysen

1.0 Dannelse

1.1 Kritisk refleksjon

1.1.1 Oppfordringer til å ta selvstendige samfunns- og verdimeslige valg

1.1.2 Verb og fraser som legger opp til å diskutere, problematisere, vurdere og samtale om ulike samfunnsmessige tema

1.2 Myndiggjøring

1.2.1 Fokus på hvordan demokratiske institusjoner fungerer

1.2.2 Fokus på samfunnsmessig og demokratisk deltakelse og handling

1.2.3 Fokus på alternative innflytelseskanaler (aksjoner, organisasjoner, lobbyvirksomhet, direkte kontakt med politikere, sivil ulydighet...)

2.0 Samfunnsnytte

2.1 Ukritisk legitimering av stat og samfunnsforhold

2.1.1 Fokus på formelle strukturer i Norge (kongehus, Storting, regjering, fylkeskommune, kommune) og demokratiet som institusjon. Disse fremstilles som legitime og rettmessige

2.1.2 Kultur, sosiale forhold og samfunnsforhold fremstilles som naturlige størrelser

2.2. Kognitivt element

2.2.1 Økonomiske, politiske og sosiale spørsmål blir kun linket til norske strukturer

3.0 Deltakerens nytte

3.1 Den enkeltes nytte av faget

3.1.1 Fokus på lover og regler som regulerer den enkelte samfunnsborger

3.1.2 Fokus på hvordan offentlige tjenester brukes av den enkelte

3.1.3 Fokus på arbeid og arbeidsliv, skole og skolegang for den enkelte

3.1.4 Fokus på informasjonsinnhenting

3.1.5 Oppfordring til å knytte lærestoff til deltakernes bakgrunn eller ønske

4.0 Elementer som faller utenfor kategoriene

4.1 Informasjon om faget

4.2 Annet

Tabell 1 Operasjonalisering av idealtypene til læreplananalysen

1.4.3 Tekstanalysens funn

Læreplanen består av en integrert innledning til de to fagene, kalt «Innledning» (Læreplan 2005: 2), en innledning til samfunnsfaget, kalt «Samfunnskunnskap» (Læreplan 2005: 3) før fagdelen «Emner i 50 timer samfunnskunnskap» (Læreplan 2005: 4-5) følger. Til sist finner man læreplandelen i norsk språk (Læreplan 2005: 6-28). De tre delene som omhandler samfunnskunnskap ble i tekstanalysen undersøkt både hver for seg og samlet. Resultatet av analysen kan sees i tabell 2.

Samfunnskunnskapsdelen av læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005) må kunne omtales som et lite, men innholdsrikt dokument på bare fire sider. Samfunnskunnskapsplanen har ikke, i motsetning til hva som er tilfellet i norskdelen av planen og i Læreplan for Kunnskapsløftet (2006), kompetansemål for undervisningen. I stedet for slike mål, består planen av sju emner som skal tas opp i undervisningen. Disse er

innvandrere i Norge; demokrati, velferd, og verdier; helse; skole, utdanning og kvalifisering; arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked; barn og familie og til sist befolkningsstruktur og naturforhold. Det første emnet som skal undervises er «innvandrere i Norge». Ut over dette kan emnene undervises når det skulle passe læreren og klassen best.

Kode		Innledning	Samfunns- kunnskap	Emner i samfunns- kunnskap	Totalt
1.0	Danning	50 % (3)	18 % (2)	6 % (1)	18 % (6)
1.1	Kritisk refleksjon	17 % (1)	9 % (1)	- (-)	6 % (2)
1.2	Myndiggjøring	33 % (2)	9 % (1)	6 % (1)	12 % (4)
2.0	Samfunnsnytte	- (-)	9 % (1)	38 % (6)	21 % (7)
2.1	Ukritisk legitimering	- (-)	9 % (1)	25 % (4)	15 % (5)
2.2	Kognitive elementer	- (-)	- (-)	13 % (2)	6 % (2)
3.0	Deltakerens nytte	50 % (3)	73 % (8)	56 % (9)	61 % (20)

Tabell 2 Forekomst av idealtypene danning, samfunnsnytte og deltakerens nytte i læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, oppgitt i prosent (frekvens i parentes). Tekstfragmenter som ikke faller inn under noen av idealtypene: Informasjon om faget 16 % av totalsum (7). Annet 11 % av totalsum (5). Totalsum: 45.

Funnene fra tekstanalysene avdekker store forskjeller imellom de ulike læreplandelene. Dersom man først ser på ideen dannelse, viser det seg at tekstelementer som faller inn under denne kategorien synker fra den generelle innledningen via den spesifikke og til selve fagdelen «Emner i samfunnskunnskap» målt både i prosent og frekvens. Selv om frekvensandelen er lav, er det en merkbar nedgang i elementer som ble kategorisert som under ideen. De to andre ideene viser motsatt resultat. Begge øker betydelig utover i planen, fra samfunnsnytte som ikke lot seg identifisere i innledningen, til at det utgjorde hele 38 % av selve fagdelen. Også deltakerens nytte gikk i samme retning dersom man ser på frekvensen. Funnene fra denne ideen hadde en stigning fra tre i den integrerte innledningen, via åtte i den spesifikke innledningen til ni funn i fagdelen, og utgjorde i alt 61 % av læreplanen. Dette tyder på at de to nytteperspektivene ble stadig mer utbredt jo mer konkret læreplanen ble, mens dannelsesperspektivet gikk i motsatt retning. Det er grunn til å tro at lærerne tar utgangspunkt i fagdelen av planen, ettersom det er den som er den mest konkrete av dem. Denne idévektleggingen ble ansett som kritisk, ettersom det teoretiske rammeverket innebar at dannelse er viktig i all undervisning (Nikolaisen 2012, vedlegg 1, s. 88-89).

I planen sett under ett, utgjør dannelse 18 % av tekstmaterialet som lot seg kategorisere inn i mine idealtyper, mens de to andre ideene, deltakerens nytte og samfunnsnytte til sammen utgjorde hele 82 % av planen. Ettersom det ble identifisert ulik vektlegging av perspektivene i de ulike delene av planen, ble det konkludert med at dette var et noe idémessig splittet dokument. Likevel må man kunne si at i planen sett under ett, ser det ut til at de to nytteperspektivene dominerer på bekostning av dannelse. Med bakgrunn i dette, konkluderte tekstanalysen med at det instrumentalistiske mistak karakteriserte læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og at dette kunne medføre en undervisning som la til rette for tilpassende sosialisering av innvandrerne heller enn en dannende (Nikolaisen 2012, vedlegg 1, s. 89-90). Likevel ble det understreket at man innenfor det konstruktivistiske feltet mener man ikke kan forutsi individers handlinger. Derfor kan man ikke forutsi lærernes handlinger ut fra læreplanens innhold. Dette gjør en oppfølgingsstudie med lærerintervjuer spesielt interessant.

1.5 Oppfølgings- og evalueringsstudie

Med bakgrunn i dette, finner jeg det interessant å undersøke om man kan finne igjen den samme vektleggingen av disse ideene blant lærere i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Legger lærerne mer vekt på dannelse? Er ideene som undersøkes i denne analysen i det hele tatt det lærerne framhever? I masteroppgaven ønsker jeg derfor å ta utgangspunkt i mine tekstanalytiske funn og gjøre en oppfølgingsstudie som undersøker hva lærerne vektlegger ved faget, og hvorvidt dette korresponderer med funnene fra læreplananalysen.

Vox har nylig utarbeidet en ny læreplan i norsk og samfunnskunnskap (Læreplan 2012) som etter planen trer i kraft fra 1. september 2012 (Vox 2012). Derfor kan denne masteroppgaven også anses som en slags evaluering av en læreplan som er i ferd med å bli skiftet ut.

1.6 Oppgavens oppbygning

Videre vil jeg kort forklare masteroppgavens oppbygning. I kapittel to blir det teoretiske rammeverket for oppgaven lagt fram. Jeg tar utgangspunkt i Skjervheims teori om det instrumentalistiske mistak (1996) og Hellesnes sosialiseringsteori (1997). Også Goodlads læreplanteori benyttes. Et underliggende teoretisk premiss for oppgaven er at dersom de to

nytteperspektivene som i denne oppgaven blir undersøkt, nemlig deltakerens nytte og samfunnsnytte, dominerer faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere, er det fare for at det begås et instrumentalistisk mistak. Men dersom dannelsesideen derimot viser seg å ha en sentral posisjon i faget, vil det være vanskelig å skulle si at dette begrepet er relevant i denne sammenhengen.

Etter at det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven er lagt, følger en innføring i det metodiske grunnlaget for undersøkelsen i kapittel tre. Her forklares det hvordan intervjuundersøkelsen og den sammenliknende undersøkelsen er gjennomført. Noen kritiske punkter ved undersøkelsene blir også berørt, før oppgavens analyse kommer i kapittel fire. Her blir først intervjuundersøkelsen behandlet, før den sammenliknende delen mellom tekstanalysen og intervjuanalysen kommer. De to første forskningsspørsmålene, som etterspør hvilke ideer som kan identifiseres hos lærere som underviser i faget og i hvilken grad lærernes syn korresponderer med ideene i læreplanen, besvares i dette kapitlet. Det neste kapitlet drøfter om idévektleggingen i faget gjør at det instrumentalistiske mistak blir begått, og svarer derfor på det tredje forskningsspørsmålet. Til sist blir oppgavens konklusjoner presentert i kapittel seks, og det blir vist til eventuelle didaktiske implikasjoner av denne oppgaven, og pekt mot videre forskning på feltet som kan være av interesse.

2 Teoretisk utgangspunkt

Samlet sett uttrykker bredden i skolens fagtilbud til enhver tid samfunnets tenkning om hvilken kunnskap som er viktig, og endringer i fagtilbudet markerer nye prioriteringer. Grovt sett kan vi si at begrunnelsene for fagene er knyttet til enten dannelse eller nytte eller begge deler (Aase 2005:15, originale uthevinger).

Ideene jeg undersøker i denne analysen er derfor dannelse, samfunnsnytte og deltakernes nytte av faget. Disse tre blir, i følge Børhaug (2005), ofte brukt for å begrunne og legitimere fag i skolen. De ble også, riktig nok i en snevrere forståelse, benyttet i tekstanalysen, og er derfor hensiktsmessige å bruke også i denne sammenheng hvor jeg undersøker om ideene karakteriserer faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere sett under ett. Børhaugs forståelse av ideene ligger derfor til grunn for denne undersøkelsen, selv om de tilpasses oppgavens kontekst. Ideene må oppfattes som idealtyper som i det virkelige liv vil være vanskelig å gjenkjenne i rene former, men som benyttes for å kategorisere elementer i faget og beskrive faget som helhet. For å utdype dem, skille dem fra hverandre slik at de ikke overlapper, og for å forklare hva jeg kommer til å se etter i analysen av intervju materialet, kommer jeg videre til å presentere de tre ideene. Deretter vil jeg knytte dem opp mot Skjervheims teori om det instrumentalistiske mistak (1996) og Hellesnes sosialiseringsteori (1997) som fungerer som det teoretiske analyseverktøyet i oppgaven. Også Goodlads læreplanteori (1979) blir presentert. Mot slutten av kapitlet legger jeg fram noen viktige kritiske bemerkninger om teorigrunnlaget for oppgaven.

2.1 Ideer til undersøkelse

2.1.1 Dannelse

Den første av Børhaugs ideer som her tas opp er dannelse (2005: 174). Dannelse er et begrep som fra 1700-tallet har endret seg fra å innebære overklassens etikette, til å stå for det som må oppfattes som den motsatte posisjonen, nemlig kritisk bevissthetsutvikling omkring samfunnet man lever i (Aase 2005: 16). «Det sentrale skillet er altså knyttet til selvstendig vurdering og valg av adferd og oppfatninger, og til et kritisk endingsperspektiv» (Børhaug 2005: 174).

Men også etter at denne betydningen av begrepet oppnådde dominans, er det noe uklart hvilken plass dannelse bør ha i skolen. Det er mulig å skimte forskjeller i mellom de norske

politiske partiene når det kommer til dette. Kort og svært forenklet forklart har venstresiden i norsk politikk tradisjonelt argumentert for en mer omsorgsorientert skole enn hva høyresiden tradisjonelt har gjort. Mens de sosialdemokratiske og sosialistiske partiene har fokusert på allmenndannelse og elevtrivsel i skolen, har de borgerlige partiene prioritert en mer kunnskapsorientert skole som skal medføre en opplyst befolkning og en investering i samfunnets framtid (Baune 2007: 139-140). Dette skillet mener Telhaug (2006) ble spesielt tydelig i overgangen mellom Stoltenberg I-regjeringen og Bondevik II-regjeringen, og utviklingen av Læreplanen for Kunnskapsløftet (2006).

Men ikke bare hvilken plass dannelse skal ha i skolen er noe uklart. Også hva dannelse faktisk er, er man ikke nødvendigvis helt enige om. Bant andre forstår Freire (1999) begrepet som erkjennelse, frigjøring og myndiggjøring. Dette må skje gjennom problemorientert undervisning og diskusjon hvor elev og lærer i samarbeid avdekker hvordan virkeligheten er, noe som kan munne ut i evne til å se at samfunnsforhold kan endres, og vilje til handling for å oppnå det. Hellesnes (1992) legger, som vi skal se senere, stor vekt på evnen til å tenke selvstendig. Klafki (1985: 114-117) mener på sin side at dannelse er evne til selvbestemmelse, evne til medbestemmelse og evne til solidaritet med andre, men at også begreper som emansipasjon og evne til å handle autonomt på en fruktbar måte tar opp hva dannelse bør forstås som. Den deliberative samtalen plass i skolen er hva Englund (2004: 254) fokuserer på, og han mener at dette kan føre til dannelse ved å gi elevene mulighet til å «förstå och begripa och därmed kunna inta en distanserad hållning till den politiska diskursen».

Med bakgrunn i disse bidragene utkrystalliserer det seg etter hvert noen elementer som går igjen i forståelsen av dannelse: kritisk refleksjon og myndiggjøring av elevene. Disse retningene ble satt som hovedkategorier innenfor operasjonaliseringen av dannelsesideen i tekstanalysen av læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. For å ha mulighet til å gjennomføre fruktbare sammenlikninger med intervjuundersøkelsen, blir de også benyttet her.

Med kritisk refleksjon menes i denne sammenhengen evne til å reflektere over samfunnsmessige temaer, og å se at samfunnsstrukturer, institusjoner og regler ikke nødvendigvis er selvsagte størrelser, men er noe som er i stadig endring. Dette innebærer å beholde en kritisk distanse til samfunnet man lever i, slik at det er mulig å kommentere og kritisere det. I intervjuanalysen, under dannelsespunktet kritisk refleksjon, er det derfor naturlig å undersøke om lærerne prioriterer diskusjon om samfunnsmessige spørsmål i

undervisningen. Blir det norske samfunnet og norske institusjoner presentert på et kritisk vis? Sammenliknes samfunnsstrukturene i hjemlandene med hvordan de er i Norge? Bidrar dette faget til at deltakerne får et realistisk og kritisk syn på det norske samfunnet? Eller er det motsatte tilfellet? Mener lærerne at evne til kritisk refleksjon ikke er det som burde prioriteres i det forholdsvis korte kurset på bare 50 timer?

Myndiggjøring forstås her som evne til å påvirke og endre sine omgivelser. Denne forståelsen av myndiggjøringsbegrepet nærmer seg, innenfor Klafkis terminologi, evne til medbestemmelse heller enn evne til selvbestemmelse og solidaritet (1985: 117). Dette er valgt fordi deltakerne i faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere stort sett er relativt nyankomne innvandrere. Jeg finner det derfor spesielt interessant å undersøke hvordan vårt system for deltakelse og medvirkning blir formidlet til denne gruppen. I tillegg kan evne til selvbestemmelse og solidaritet bli noe vanskelig å måle rent metodisk gjennom intervjuer med lærerne i faget.

For at man skal kunne påvirke og endre sine omgivelser, er det viktig å vite om de eksisterende kanalene for dette, og hvordan de brukes. Innenfor myndiggjøringsdelen av dannelsesideen, undersøker jeg derfor om lærerne bruker tid på dette i undervisningen. Det være seg både de formelle institusjonene som deltakelse i og mulighet til å stille til valg, men også de mindre institusjonaliserte kanalene for innflytelse som for eksempel aksjoner, organisasjoner og bruk av media. Diskuterer de demokratiske eller samfunnsmessige handlinger og deltakelse, og i så fall hvordan? Oppfordres lærerne deltakerne til demokratisk eller samfunnsmessig handling? Eller er ikke dette prioritert i undervisningen, og i så fall hvorfor ikke?

2.1.2 Deltakernes nytte av faget

Den neste begrunnelsen for fag og utdanning som Børhaug (2005: 173-174) tar opp, er ideen deltakerens nytte av faget. Denne ideen forstås her som «at noe kan brukes til å oppnå noe eller løse problemer for den enkelte» (Børhaug 2005: 173). For i det hele tatt å kunne undersøke deltakerens nytte av faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere, er det nødvendig med en snever definisjon som mer eller mindre bare tar for seg det mest basale i menneskers liv, ettersom det utover dette er tilnærmet umulig å kunne forutsi hva andre mennesker opplever som nyttig. Likevel er det noen ting som må kunne anses for å være allment formålstjenlig å lære om for relativt nyankomne innvandrere i det norske samfunnet.

Blant disse er kunnskap om hvordan man får seg jobb, hvordan man kan få godkjent utdanning fra andre land, rett til skolegang, hvordan offentlige tjenester fungerer, lover og regler som regulerer den enkelte, hvor og hvordan man finner viktig informasjon og andre helt fundamentale menneskelige behov. Et avgjørende punkt er uansett at informasjonen må gjøres relevant for deltakernes situasjon, og ikke bare holdes på et generelt nivå. Derfor undersøker jeg også om lærerne sier noe om hvorvidt de legger opp undervisningen etter deltakernes ønsker og behov, ettersom dette vil være en indikator på graden av nytte for deltakerne.

2.1.3 Samfunnets nytte av faget

Den siste ideen Børhaug (2005) fremmer, og idealtypen jeg undersøker, er samfunnets nytte av skolen og de ulike fagene. Dette er en begrunnelse for fag og undervisning som innebærer at staten på en ukritisk måte ønsker å legitimere sin egen eksistens og å fremme de positive sidene ved nasjonen. Undervisning og informasjon om samfunnet blir derfor brukt for å fremme nasjonens fortreffelighet. De eventuelle negative eller problematiske sidene ved samfunnet blir derimot underkommunisert. Et svært viktig element ved denne ideen er derfor at samfunnsnyttebegrepet må forstås og brukes i en *svært snever forstand* hvor det essensielle er at samfunnet og dets politiske, sosiale, økonomiske og kulturelle strukturer framstilles som «riktige, naturlige og gode» (Børhaug 2005: 173). Samfunnsnytteideen innebærer derfor ukritiske framstillinger av samfunnet som del av en nasjonsbyggingstradisjon, der stat og statsfunksjonene, samt legitimering og opprettholdelse av disse, står i fokus. Børhaug (2005: 173) sier derfor at en slik framstilling av det norske samfunnet «ikke [vil] implisere kritisk vurdering».

En annen side av denne ideen er det Børhaug (2005: 173) kaller for kognitive elementer. Kognitive elementer innebærer at man underkommuniserer det faktum at norske strukturer er tett sammenflettet med internasjonale. På denne måten blir økonomiske, politiske og sosiale spørsmål bare linket til norske strukturer, noe som indirekte setter nasjonen i et positivt lys.

Samfunnsnytteideen har til stadighet blitt brukt av autoritære regimer som trenger å befeste egen posisjon (Børhaug 2005: 173). Den gjennomtrengende nazifiseringen av staten og skolesystemet i Det tredje riket eksemplifiserer dette. Likevel kan ideen være en viktig faktor også i demokratiske samfunn som vårt eget, hvor man ønsker å bevare eksisterende samfunnsforhold eller skape økt identifikasjon og lojalitet til nasjonalstaten. I så fall vil skolen være et hensiktsmessig redskap for slikt holdningsskapende arbeid. Dette så man blant

annet i norske læreplaner i mellomkrigstiden, hvor en patriarkalsk retning som la vekt på identifikasjon med fedrelandet og det norske folk var viktig, samt lojalitet og tillit til kongehus og Storting (Eikeland 1989). De samme verdiene mener Englund (2004: 264-265) karakteriserer også 1990-tallslæreplanene både i Norge og Sverige.

Børhaug (2005) bruker ikke selv begrepet «samfunnsnytte», men kaller det «nasjonsbygging og legitimering». Likevel mener jeg samfunnsnyttebegrepet, forstått i en svært snever versjon, er formålstjenlig i denne sammenhengen, ettersom det ved å ta inn nytte-delen, stiller seg i en form for nærhet med deltakernytteideen. Derfor er det dette begrepet som gjennomgående blir brukt i oppgaven. I analysen undersøker jeg derfor hvorvidt lærerne gir uttrykk for at et positivt og ukritisk samfunnssyn formidles til deltakerne i faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Jeg undersøker hvorvidt lærene mener de formelle strukturene i landet og offentlige tjenester problematiseres og diskuteres i undervisningen, eller om de framstilles som «riktige, naturlige og gode» (Børhaug 2005: 173), som denne ideen bygger på. Hvordan norsk kultur og norske samfunnsforhold blir framstilt, vil selvsagt også være av interesse, og det undersøkes hvorvidt norske forhold kun linkes til norske strukturer, noe det kognitive aspektet ved ideen impliserer.

2.2 Det instrumentalistiske mistak

I denne oppgaven undersøker jeg i hvilken grad de overnevnte ideene er mulig å identifisere i faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere. De tre ideene deler seg naturlig inn i to ytterpunkter: på den ene siden finner vi dannelsesideen hvor evne til kritisk tenkning og myndiggjøring står sentralt, på den andre siden står de to nytteideene deltakernes nytte og samfunnets nytte. I tillegg til det opplagte nyttefokus de to sistnevnte har, har nytteperspektivene det til felles at de i de teoretiske idealtypene ikke vektlegger å forklare eller kritisk vurdere hvorfor ting er som de er. Innenfor deltakernytteideen kan man gjerne snakke om arbeidsmarkedet, som uten tvil kan være nyttig for mange av deltakerne. Det viktige i denne sammenhengen er likevel at undervisningen ikke problematiserer *hvorfor* arbeidsmarkedet er som det er og hvilke aktører man *derfor* finner her. Det kritiske perspektivet inkluderes ikke i denne idealtypen. Det samme gjelder samfunnsnytteideen hvori det implisitt ligger at kritiske perspektiver ikke bør formidles eller oppfordres til å innta, men at en ukritisk framstilling av samfunnet og nasjonslegitimerende budskap er det som anerkjennes (Børhaug 2005: 173).

Et premiss for oppgavens analyse, er derfor at tung vektlegging av de to nytteperspektivene kan medføre fare for at faget karakteriseres av det instrumentalistiske mistak. Derimot kan mye oppmerksomhet rettet mot dannelsesideen medføre at mistaket ikke ser ut til å karakterisere faget. Videre er det derfor nødvendig å presentere hva som ligger i Hans Skjervheims teori om det instrumentalistiske mistak (1996). Han sier selv at dette innebærer «å oversjå det kantianske skilje mellom pragmatiske og praktiske handlingar, og på den måten gjera pragmatiske handlingar til grunnmodell for rasjonelle handlingar generelt» (Skjervheim 1996: 246).

2.2.1 Pragmatiske og praktiske handlinger

Med pragmatiske handlinger mener Skjervheim (1996: 246) handlinger som gjøres for å nå et definert mål. På veien mot målet brukes kalkulererte metoder som gir mer eller mindre gode retningslinjer for måloppnåelse, og dersom dette nås, må man anse handlingene som vellykkede. Skjervheim omtaler derfor pragmatiske handlinger også som instrumentelle handlinger hvor fokus ligger på teknisk måloppnåelse, og i liten grad på hensyn til individenes dannelsespotensial. I motsetning til slike pragmatiske handlinger fremmer han praktiske handlinger. Dette innebærer handlinger i det sosiale feltet hvor man retter seg etter allmenngyldige normer som det kategoriske imperativet, at alle andre skal ha muligheten til å gjøre det samme som deg, og ikke en kalkyle for å nå definerte mål (Skjervheim 1996: 246).

Jon Hellesnes utgreiing om teknikk versus praksis utdyper denne distinksjonen mellom pragmatiske og praktiske handlinger. Hellesnes (1992: 90-91) sier at

Samveret (inter-subjektiviteten) kan gripast med kategorien «praksis», medan subjektets manipulasjon og forklaring av objektet kan gripast med kategorien «teknikk». Subjektet kan føre objektet frå ein tilstand til ein annan ut frå ein mål-middel-kalkulasjon. Dette er teknikk. Når det pedagogiske subjektet får elevsubjektet til å forstå noko det før ikkje forstod ved at dei i fellesskap konsentrerer seg om saka, om spørsmålet, så er dette praksis. (...) Om det pedagogiske subjektet ser på eleven som eit material han skal forme ut frå eit fastlagt pensumopplegg, så har han gjort praksis til teknikk. Om eg får andre til å arbeide på den mest tenlege måten for meg og den mest utenlege måten for seg sjølv, har eg òg gjort praksis til teknikk. Føremålsrasjonaliteten kan då førast inn som ein viktig måte å tenkje om andre på. Føremålsrasjonalitet og hersketeknikk har nær logisk skyldskap.

Rasjonalet som ligger til grunn er med andre ord grunnleggende ulikt i de to retningene. Innenfor praksis er det gode samværet i seg selv, og det å forstå og utforske sammen med andre, det viktigste. Danning, praksis og dialog er derfor nært sammenknyttet. Innenfor

teknikk er derimot en mål-middel-tankegang om andre mennesker i førersetet.

Formålsrasjonalitet, overføring og monolog er derfor begreper som tar opp i seg hva teknikk må forstås som (Hellesnes 1992: 91). Deres poeng er at dersom man lar pragmatiske eller tekniske handlinger få lov til å bli de dominerende ideene og metodene i pedagogisk praksis, er det fare for at man fokuserer for mye på å nå definerte mål heller enn å gjøre praktiske handlinger hvor fokuset er på det allmenngyldige. Det er, i følge Skjervheim (1996: 247), bare overfor ting, og ikke mennesker, slike tekniske løsninger kan forsvares. I forhold mellom mennesker må alltid praktiske handlinger dominere.

I denne sammenheng er det naturlig å se dannelsesideen som undersøkes her og Skjervheims praktiske handlinger sammen. Dette er tilfellet fordi implikasjonene av Skjervheims praktiske handlinger i stor grad er det samme som hva dannelse må forstås som. Dersom pedagogikken skal følge allmenngyldige regler som det kategoriske imperativ, som er hva Skjervheim vektlegger, må nødvendigvis respekt for andre stå sentralt. Det må også forståelsen av andre som med-subjekter i gjensidig interaksjon, og ikke som objekter, noe som krever et inkluderende meningsdannende perspektiv i undervisningen (Hovdenak 2000: 171). Det krever også kritiske vurderinger av egne og andres handlinger. Individets utvikling og dannelse står med andre ord i sentrum.

På den andre siden har pragmatiske handlinger og de to nytteideene, deltakerens nytte og samfunnsnytte, mye til felles. Pragmatiske handlinger innebærer kalkyler for å nå definerte mål og målrettede handlinger som følger disse. Både samfunnsnytteideen og deltakernytteideen har slike mål for øyet, da siktemålet for begge er å formidle nyttig informasjon, enten sett fra deltakernes eller det offisielle samfunnets ståsted. De kritiske perspektivene blir ikke inkludert i denne typen pedagogisk utøvelse (Skjervheim 1996: 246).

Dette innebærer at dersom de to nytteperspektivene i for stor grad får dominere i faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere, er det fare for at det begås et instrumentalistisk mistak i faget. I så fall vil man «gjera pragmatiske handlingar til grunnmodell for rasjonelle handlingar generelt» (Skjervheim 1996: 246), på bekostning av dannelse og kritisk refleksjon.

2.2.2 Sosialisering gjennom tilpassing og danning

Dette henger igjen sammen med hvordan man sosialiseres inn i samfunnet. Deltakerne i samfunnskunnskap for voksne innvandrere kommer, som vist, fra en rekke ulike land og har

svært ulike bakgrunner. For noen er dette det første møtet med skolen i det hele tatt, og for de fleste er det det første møte med det norske skolesystemet. Hvordan de blir møtt av skolen og opplever samfunnskunnskap for voksne innvandrere, kan derfor ha stor betydning for deres forståelse av det norske skolesystemet spesielt og det norske samfunnet generelt. Hva anerkjennes og verdsettes i dette samfunnet, og hva gjør det ikke?

Hellesnes (1997) sier at alle sosialiseres inn i samfunnet, men at denne sosialiseringa kan foregå på ulike måter. På den ene siden kan en person tilpasses samfunnet. Å være tilpasset innebærer «å verte sosialisert på ein slik måte at ein tek for gitt dei samfunnsmessige rammene ein eksisterer innanfor» (Hellesnes 1997: 136). Personer som tilpasses samfunnet vil se samfunnet som naturlig og selvsagt og vil derfor ikke stille spørsmålstegn ved hvordan samfunnet er eller fungerer. De får ikke satt sine egne liv og sine egne gjøremål i perspektiv, og blir blind for historisk endring og forandring (Hellesnes 1997: 136). Derfor sammenlikner Hellesnes (1997: 144) tilpasning med indoktrinering, og sier at dette innebærer at det går systematisk til verks for å få den sosialiserte til å se seg selv gjennom «de mektiges briller».

Som motsats til tilpasning eller indoktrinering finner vi danning, som er den andre måten Hellesnes (1997: 143-144) mener man kan bli sosialisert inn i et samfunn på. Sosialisering gjennom dannelse innebærer at man blir en del av samfunnet, men at man samtidig beholder en kritisk distanse til det. På denne måten har man mulighet til å se ulike samfunnsmessige spørsmål i et kritisk perspektiv og ikke godta samfunnet som det er bare fordi det «alltid» har vært sånn. Politisering er derfor like nært knyttet opp mot danning som indoktrinering er tilpasning. Hellesnes (1997: 143) uttrykker det slik:

Ein politisert person (...) er i min ordbruk eit dana menneske. Å fremje tilpassing er å motverke daning, og omvendt. Ein dana person har tiltru til si eiga fornuft, og i staden for å tenkje ved hjelp av herskande tankar, som mange gjer, prøver han å gripe til sin eigen situasjon med si eiga fornuft.

Dersom deltakernes møte med samfunnskunnskap for voksne innvandrere innebærer sosialisering gjennom tilpasning, vil dette være problematisk. Ikke bare vil pragmatiske handlinger være ledende og faren for det instrumentalistiske mistak overhengende, men man vil også gi et inntrykk av at tilpasning og en ukritisk aksept av hvordan samfunnsstrukturene i dette landet er bygd opp, er det som anerkjennes og verdsettes i landet, og at kritiske røster ikke er ønskelig. Særlig kan dette være problematisk fordi faget for mange er det første møtet med norsk skolesystem, og derfor kan sette føringer for innvandreernes syn på det norske

samfunnet. Dette er også problematisk fordi det kan medføre at verdifulle røster som kunne utfordret samfunnet på viktige områder, ikke tør eller vil gjøre det, fordi de får inntrykk av at det oppfattes som «vanskelig» eller «uheldig».

På den andre siden kan samfunnskunnskap for voksne innvandrere møte innvandrerne på en måte som legger til rette for en dannende sosialisering inn i det norske samfunnet. Dette vil være en undervisning som legger til rette for meningsutveksling, diskusjon og det å stille spørsmålstegn ved «vedtatte sannheter» og tradisjon. På denne måten kan undervisningen ikke bare være et lite bidrag til deltakernes dannelsesprosess, men også være med på å forme deres forståelse av samfunnet generelt, og formidle at det er et gode, kanskje en dygd, å stille spørsmålstegn ved og diskutere og kritisere ulike samfunnsmessige emner.

2.2.3 Kritiske bemerkninger

Det er imidlertid nødvendig med noen kritiske bemerkninger med tanke på de overnevnte teoretiske bidragene. Skjervheims (1996) skille mellom pragmatiske og praktiske handlinger kan oppfattes som i overkant bastante, nærmest dogmatiske motsetninger. Han setter de to begrepene opp som diametralt ulike posisjoner som står i et klart motsetningsforhold til hverandre, hvor dannelse står på den ene siden, mens kynisk måloppnåelse befinner seg på den andre. Dette skillet utdypes, og kanskje til og med forsterkes i Hellesnes' utgreiing om teknikk versus praksis (1992), og tas også opp i hans sosialiseringsteori (1997) hvor dannelse og tilpasning fremmes som motsatser.

I praktiske fag, som pedagogikk, kan man sette spørsmålstegn ved om et slikt skille mellom dannelse og automatisering av kunnskap i det hele tatt er mulig å oppnå, og i så fall om det er mulig å identifisere (Graverholt m.fl. 2011). Eksempelvis kan man tenke seg at dannende dialoger i en viss grad trenger såkalt instrumentell kunnskap, noe Hellesnes og Skjervheims teoretiske skille mellom pragmatiske og praktiske handlinger i liten grad fanger opp. Man kan derfor stille spørsmål ved om deres teoretiske rammeverk idylliserer diskusjonen som metode og prosess. Som Dale med flere (2005: 22) sier når de besvarer kritikk om at å bruke språket som redskap i tillegg til kulturelt fenomen er å begå det instrumentalistiske mistak:

Begår en virkelig et instrumentalistisk mistak dersom en mener at det er viktig å fokusere på den tekniske siden ved lesing? Kan en forestille seg at elevene kan omsluttet av en samtale og dannes i en samtale, dersom de ikke er i stand til å avkode ordene som benyttes?

Pedagogiske handlinger *må* derfor i en viss grad ta for seg både pragmatiske og praktiske handlinger. For skal man som innvandrere for eksempel lære om det norske politiske systemet, må man nødvendigvis sette dette opp som mål for læringen, og kalle det måloppnåelse når innvandreren har lært det viktigste innenfor temaet. Dersom man skal følge Skjervheims og Hellesnes' terminologi, må dette forstås som pragmatiske eller tekniske handlinger, ettersom man setter seg et mål man strategisk jobber for å nå. Imidlertid kan temaet alltid behandles på en praktisk måte, i Skjervheims forståelse av begrepet, gjennom en undervisning som legger vekt på respektfull diskusjon omkring temaet og samarbeid elevene imellom og mellom lærer og elev. På denne måten kan man si at pragmatiske og praktiske handlinger i noen situasjoner vanskelig lar seg skille slik som de teoretiske bidragene forfekter. Det samme gjelder sosialisering gjennom tilpassning eller danning som Hellesnes (1997) fremmer. Sjeldent, eller aldri, vil man i en moderne skole i et demokratisk land kunne fremme en undervisning som bare legger vekt på de positive sidene ved landet. Også dette skillet blir derfor vanskelig å finne i rendyrkede former i analysearbeidet.

I en viss grad kan den samme kritikken rettes også mot Børhaugs begrunnelser for fag (2005) som i denne oppgaven benyttes for å analysere ideer i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. For også de tre ideene, dannelse, deltakerens nytte og samfunnets nytte, framstår heller som motsetninger enn som del av et kontinuum. Samfunnsnytte, eller det Børhaug (2005: 173) kaller nasjonsbygging og legitimering, «vil ikke implisere kritisk vurdering». Dannelsesperspektivet derimot, innebærer den absolutte motpol til dette, hvor deltakernes kritiske refleksjon er selve hovedpoenget. Spørsmålet blir da om det i det hele tatt er mulig å finne disse ideene i rendyrkede former i utøvelse i klasserommet?

Det skal imidlertid påpekes at Børhaug fremmer disse som begrunnelser som opp igjennom historien har blitt brukt, og som stadig brukes, for utdanning generelt og samfunnsfag spesielt. Hans mål med artikkelen er å vise eventuelle didaktiske konsekvenser som kan oppstå ved å vektlegge hver av de tre begrunnelsene. Hans poeng har aldri vært at de tre skal benyttes som idealtyper og være utgangspunkt for en idéanalyse av fag, som her gjøres.

Til tross for de kritiske innvendingene som her fremmes, mener jeg at Skjervheim og Hellesnes' skille mellom pragmatisk og praktisk pedagogisk aktivitet, og oppdelingen av Børhaugs tre ideer er fruktbare i denne sammenheng. Både skillet mellom pragmatiske og praktiske handlinger og skillet imellom de tre ideene må imidlertid forstås som teoretiske analytiske skiller heller enn beskrivelser av virkeligheten – de må forstås som idealtyper. I

praksis vil de derfor være vanskelig å identifisere i rendyrkede former, mens de som teoretiske konstruksjoner kan være hensiktsmessige og interessante kategorier for analyse. Jeg kommer derfor til å benytte både begrepsparene pragmatiske og praktiske handlinger, og tilpasning og danning i denne oppgaven. Det samme gjelder Børhaugs tre ideer. Imidlertid er det viktig å være oppmerksom på at dette oppfattes som teoretiske og analytiske skiller. Oppgavens premiss, som sier at tung vektlegging av de to nytteperspektivene kan medføre fare for at faget karakteriseres av det instrumentalistiske mistak, mens mye vektlegging av dannelsesideen ikke vil det, står dermed med disse presiseringene ved lag.

2.3 Goodlads fem læreplannivåer

Ettersom denne undersøkelsen fokuserer på lærernes oppfatninger av samfunnskunnskap for voksne innvandrere og læreplanen i faget, kan det være relevant å inkludere John I. Goodlads læreplantenkning (1979). Goodlad representerer en langt videre forståelse av hva en læreplan er enn det som er vanlig i den norske tradisjonen. Han nøyer seg ikke med å se på det skriftlige dokumentet, men opererer med fem ulike læreplannivåer. Disse framstår i norsk språkdrakt, ved hjelp av Engelsen (2006: 28), som

- ideenes læreplan, som er de mange ideene, filosofiretningene og politiske debattene som blir brukt på utdanningsfeltet
- den formelle læreplan, som er det skriftlige, formelle og som regel lovpålagte læreplandokumentet
- den oppfattede læreplan, som handler om hvordan læreren (og andre) oppfatter det skrevne læreplandokumentet. Ut fra dette planlegger, tilrettelegger og utøver lærerne sin undervisning
- den operasjonaliserte læreplan, som er den undervisningen som faktisk blir utført, og til slutt
- den erfarte læreplan, som innebærer hvordan elevene og andre opplever undervisningen og sosialiseringen som skjer i skolen

Ut fra dette kan man si at intervjuanalysen korresponderer med Goodlads oppfattede læreplannivå når det undersøkes hva lærerne tenker omkring faget. Tekstanalysen som ligger

til grunn for denne oppgaven analyserer læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005). Ettersom dette er det skriftlig lovpålagte læreplandokumentet, befinner denne seg på Goodlads andre læreplannivå, den formelle læreplanen.

Når resultatene fra intervjuundersøkelsen etter hvert skal sammenliknes med funnene fra tekstanalysen, oppstår en situasjon hvor ulike nivåer og ulike sider av læreplanbegrepet sammenliknes, noe som kan være en utfordrende øvelse, særlig ved eventuelle forskjeller mellom resultatene. Likevel viser Goodlads utvidede læreplanbegrep (1979) at det er et nært forhold mellom de to, og at det derfor er fruktbart å se på de to som del av den samme læreplankjeden.

2.3.1 Kritiske bemerkninger

Også Goodlads fem læreplannivåer (1979) har møtt kritiske innvendinger. Blant annet kritiserer Strand (1996: 50-51) Goodlad for å forutsette en hierarkisk sammenheng imellom de ulike nivåene som impliserer at de øvre nivåene har mer å si for nivåene nedenfor enn motsatt. Hun mener derimot at man bør erstatte denne måten å tenke på læreplan på med en horisontal versjon hvor man inkluderer ulike sammenhenger og kontekster, og hvor man tydelig ser at de ulike nivåene påvirker hverandre. Også Gudem (2008: 26-27) føyer seg inn i rekken av de som har stilt seg kritisk til Goodlads læreplanteori. Hennes kritikk tar en noe annen retning. Den innebærer nemlig at de fem nivåene ikke er vektlagt i forhold til hverandre, og at de derfor framstår som likeverdige, noe hun mener er en problematisk antakelse.

Til tross for denne kritikken, har Goodlads læreplantypologi (1979) oppnådd en solid status og en markant posisjon på det læreplanteoretiske feltet. Jeg mener også at teorien er interessant i denne sammenhengen, hvor ulike stadier av hva Goodlad oppfatter som del av den samme læreplanen undersøkes. Derfor blir også dette teoretiske bidraget benyttet i denne oppgavens analysedel.

2.4 Teoretisk argument

Det teoretiske argumentet i denne oppgaven er som følger: hva som fokuseres på i undervisningen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere og hvordan kurset sosialiserer deltakerne inn i samfunnet på, har betydning for i hvilken grad man kan si at det

instrumentalistiske mistak gir en dekkende beskrivelse av faget samlet sett. Dersom nytteperspektivene får dominere og en sosialisering preget av tilpasning formidles til deltakerne, vil dette være tilfellet. Hvis dannelse derimot er utgangspunkt for faget og sosialiseringen som skjer i det, kan man ikke snakke om noe instrumentalistisk mistak i faget. På bakgrunn av dette går jeg videre til å analysere hvilke verdier som vektlegges hos lærere som underviser i faget og i hvilken grad dette korresponderer med verdiene i læreplanen. Avvik eller samsvar mellom de to undersøkelsene kan muligens forklares ved å ta utgangspunkt i Goodlads læreplantypologier (1979) hvor han viser at det formelle læreplandokumentet og lærernes oppfatninger av undervisningen er to adskilte, men nært sammenvevde nivåer av den samme læreplankjeden.

2.4.1 Normativt teoretisk utgangspunkt

Det teoretiske utgangspunktet for denne oppgaven er normativt. Det innebærer at Hellesnes (1992) og Skjervheim (1996) mener at det instrumentalistiske mistak må unngås i skolen og på mange andre samfunnsarenaer, og at tilpasning er en sosialiseringsform som er svært uheldig (Hellesnes 1997). Derimot mener de at dannelse bør inngå som en viktig del av skolehverdagen, og være utgangspunkt for all sosialisering. Det teoretiske rammeverket må dermed sies å være normativt. Likevel skal det presiseres at det i denne oppgaven blir gjennomført en deskriptiv analyse der det testes hvorvidt det normative teoretiske rammeverket er dekkende for det som analyseres, eller ikke.

3 Metodiske betraktninger

I denne oppgaven utføres en studie med følgende problemstilling: «Hvilke ideer kan identifiseres i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og gjør vekten som blir lagt på bestemte ideer at det instrumentalistiske mistak begås i faget?». For å gjennomføre en slik undersøkelse av samfunnskunnskap for voksne innvandrere har jeg konkretisert problemstillingen ved å konstruere tre underliggende forskningsspørsmål. Det første spør hvilke ideer som kan identifiseres hos lærere som arbeider med faget, mens det andre spør i hvilken grad lærernes syn korresponderer med vektleggingen av ideene i læreplanundersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven. Det tredje og siste legger til rette for oppgavens drøfting når den spør om vektleggingen av ideer gjør at faget karakteriseres av det instrumentalistiske mistak – basert på analysen av læreplanen og intervjuene med lærerne.

For å undersøke disse spørsmålene vil det være formålstjenlig å ta i bruk kvalitative metoder. Kvalitative undersøkelser er konsentrert rundt et begrenset materiale som man forsøker å gå i dybden av. Målet er å tegne et godt og fylldig bilde av materialet som belyses, heller enn å gå bredt til verks (Ary m.fl. 2010: 29). Etersom jeg ønsker å undersøke hvilke ideer som finnes blant lærere som underviser i faget, vil kvalitative intervjuer med lærere være det mest hensiktsmessige. For å undersøke hvorvidt resultatene fra intervjuundersøkelsen korresponderer med funnene i læreplanen, er det fornuftig å gjennomføre en sammenlikning av resultatene fra de to undersøkelsene, og for å besvare det tredje forskningsspørsmålet vil funnene fra de to foregående undersøkelsene bli benyttet for å drøfte om faget preges av pragmatiske handlinger og tilpassende sosialisering.

3.1 Intervjuundersøkelse

For å undersøke lærernes tanker om faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere, valgte jeg, som sagt, å gjennomføre kvalitative intervjuer med lærere som underviser i faget. Kvalitative intervjuer må forstås som intervjuer som

söker förstå världen ur de intervjuades synsvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före de vetenskapliga förklaringarna. I den kvalitativa forskningsintervjun byggs kunskap upp: det rör sig om ett samspel, om ett utbyte av synpunkter mellan två personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse (Kvale 1997: 9).

Intervjuformen som brukes i denne undersøkelsen må kunne omtales som semi-strukturert ettersom jeg benyttet en utarbeidet intervjuguide i alle intervjuene, men likevel åpnet opp for oppfølgingsspørsmål og omrokking av rekkefølgen der det opplevdes naturlig (Ary m.fl. 2010: 438). Dette fører til en større fleksibilitet i intervjusituasjonen enn man får ved mer strukturerte intervjuformer. Man kan følge opp interessante spor som dukker opp underveis, og gå omveier der det er fruktbart. Likevel blir de samme spørsmålene dekket i alle intervjuene, noe som i etterkant gjør det mulig å sammenlikne materialet i en tematisk analyse.

3.1.1 Utvalg

I undersøkelsen ønsket jeg å finne ut om de tre perspektivene kan gjenfinnes hos lærere som underviser i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Dette innebærer at alle som underviser i faget i hele landet er del av undersøkelsens teoretiske univers (Hellevik 2002: 114). Det var ikke mulig å gjennomføre en tilfeldig utvelgning av informanter, da det krever store ressurser i form av tid og penger, samt oversikt over alle som underviser i faget, noe jeg ikke hadde. Jeg kontaktet derfor noen skoler som tilbyr faget i områder jeg hadde mulighet til å dekke, Østlandet og Nord-Norge. Jeg ba ledelsen på skolene om å kontakte sine lærere for å undersøke om de var interesserte i å delta i undersøkelsen. Av skolene jeg kontaktet var det en skole i Nord-Norge og to skoler på Østlandet som hadde mulighet til å hjelpe meg, og hvor flere av lærerne ønsket å stille til intervju. Dette resulterte i et «luksusproblem»: det var flere som meldte sin interesse enn jeg hadde mulighet til å intervju. Resultatet ble at jeg valgte informanter fra alle skolene og representanter for begge kjønn. I tillegg valgte jeg lærere som underviser i faget på så ulike språk som mulig, henholdsvis flere ulike asiatiske språk, engelsk, arabisk og fransk. I tillegg er noen av informantene til daglig ansatt på opplæringscenter for voksne innvandrere, mens de resterende har andre jobber eller er studenter. Dette ble valgt for å sikre bredest mulig bakgrunn hos informantene.

Denne formen for utvelgelse innebærer en ikke-tilfeldig utvelgelsesmetode, da man ikke kan regne ut sannsynligheten for at en informant skal kunne velges ut fra det teoretiske universet (Hellevik 2002: 114). Et skjønnsmessig bekvemmelighetsutvalg ble foretatt hvor økonomiske og tidsmessige ressurser ble avgjørende. I tillegg var det opp til lærerne selv å vurdere om dem ønsket å stille til intervju etter at de ble kontaktet av sine skoleledere som jeg hadde førstekontakt med. En ikke ubetydelig grad av selvseleksjon forekom derfor (Hellevik 2002: 120).

Ary med flere (2010: 155) mener et slikt bekvemmelighetsutvalg må kunne karakteriseres som «the weakest of all sampling procedures». Likevel var det denne metoden som var tilgjengelig i denne situasjonen, og Ary med flere (2010: 156) anerkjenner at det i tilfeller som dette er bedre å gjennomføre et slikt utvalg enn ikke å kunne gjennomføre studien i det hele tatt. Men man må være klar over at utvalget ikke nødvendigvis kan anses som representativt for universet av lærere som underviser i faget, selv om jeg har forsøkt å finne lærere med ulik bakgrunn. Noen informanter kan ha meldt seg til studien fordi de har spesiell interesse for faget eller sterke meninger de ønsker å uttrykke. Dette medfører at man må være forsiktig med å generalisere deres meninger (Hellevik 2002: 122).

3.1.2 Presentasjon av informantene

En presentasjon av informanter skal ikke medføre at det er mulig å identifisere noen av lærerne. Likevel er det interessant å vite litt mer om dem og deres bakgrunn ettersom det kan ha betydning for deres svar. Det vil derfor være interessant å si noe om hvorvidt lærerne har pedagogisk utdanning, og eventuelt samfunnsfagsfaglig eller filologisk bakgrunn. Dette fordi Introduksjonslovens § 19 (2012) slår fast at de som underviser i faget som hovedregel skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse.

Ettersom samfunnskunnskap for voksne innvandrere kun har en varighet på 50 timer, har alle informantene i utvalget også andre oppgaver de til daglig beskjeftiger seg med. Noen av informantene arbeider på opplæringscenter for innvandrere, mens noen har andre jobber eller studerer. Det er en viss mulighet for at deres yrkesstatus kan påvirke deres refleksjoner rundt faget, og bakgrunnen deres blir derfor kort forklart. Videre kan det sies at alle lærerne underviser på kommunale skoler, til tross for at det også finnes private skoler som er sertifiserte til å gjennomføre faget. En oversikt over lærerne i undersøkelsen finnes i tabell 3.

Informant	Skole	Landsdel	Kjønn	Undervisningsspråk	Arbeid til daglig
Lærer nr. 1	Skole 1	Østlandet	Kvinne	Asiatiske språk	Språkopplæring
Lærer nr. 2	Skole 1	Østlandet	Mann	Asiatiske språk	Språkopplæring
Lærer nr. 3	Skole 1	Østlandet	Kvinne	Arabisk	Språkopplæring
Lærer nr. 4	Skole 2	Østlandet	Kvinne	Fransk	Student
Lærer nr. 5	Skole 2	Østlandet	Mann	Engelsk	Annen jobb
Lærer nr. 6	Skole 3	Nord-Norge	Kvinne	Engelsk	Språkopplæring

Tabell 3 Oversikt over informanter

Lærer nummer 1

Den første læreren i samfunnskunnskap for voksne innvandrere er en kvinne. Hun underviser i faget på ulike asiatiske språk og jobber på det som i denne sammenheng omtales som skole nummer 1 som ligger på Østlandet. Læreren er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning innenfor filologiske fag, og er til daglig ansatt ved den samme undervisningsinstitusjonen for innvandrere som hun underviser i samfunnskunnskap på, et sted hun har jobbet i ti år. Hun sier at samfunnskunnskapsklassene hun underviser i som regel har mellom 15-20 deltakere.

Intervjuet, som varte i 31 minutter, ble holdt på hennes arbeidsplass i mars 2012.

Lærer nummer 2

Lærer nummer to jobber på den samme skolen som den overnevnte læreren, og i likhet med henne underviser også han i samfunnskunnskapsfaget på flere asiatiske språk, om enn innenfor en annen språkgruppe. Han har undervist i samfunnskunnskap for voksne innvandrere i 6-7 år, og har i tillegg vært morsmåslærer. Selv om han har jobbet en del som lærer, er han ikke utdannet pedagog, men har hovedfag innenfor et annet fagområde. Klassene han underviser har som regel hatt i mellom 20-30 deltakere.

Intervjuet med denne læreren varte i 50 minutter og ble holdt på hans arbeidsplass i april 2012.

Lærer nummer 3

Også den tredje læreren i dette materialet jobber på skole nummer 1. Dette er en kvinne som i omtrent to år har undervist i faget på arabisk. Hun har to bachelorgrader innenfor relativt ulike fagfelt, men innen andre områder enn samfunnsfag, pedagogikk eller språkfag. Klassene hun underviser i har variert fra ca. 20-38 deltakere, men hun understreker at de prøver å holde deltakerantallet relativt lavt, og dermed deler opp klassene i mindre grupper så langt det lar seg gjøre. Også denne læreren jobber til daglig ved skole nummer 1.

Intervjuet med ble holdt i mars 2012 på samme sted som de to overnevnte, og varte i 31 minutter.

Lærer nummer 4

Den fjerde læreren i undersøkelsen arbeider på skole nummer 2, som også er en østlandsskole. Læreren er en kvinne som i tre år har undervist i samfunnskunnskap på fransk, men som til daglig er student innenfor et annet fagfelt. Fra tidligere har hun et fagbrev, samt noe utdanning innenfor sosiologi. Klassene hun har undervist har bestått av 22-25 deltakere, men hun sier at det av og til kan være utfordrende å fylle opp klassene som undervises på fransk.

Intervjuet med denne læreren ble holdt i mars 2012 på institusjonen hvor hun til daglig studerer, og var det lengste, på hele 55 minutter. Likevel avviker ikke lengden på transkripsjonene fra dette intervjuet fra de andre i nevneverdig grad. En årsak kan være at hun reflekterte relativt lenge over spørsmålene, og tok seg god tid før hun besvarte dem. Hun uttrykte også noe bekymring for om hennes norskkunnskaper kanskje kunne føre til problemer i intervjusituasjonen, noe jeg vil påstå det ikke gjorde. Likevel kan det ha medført at hun brukte lengre tid på å besvare noen av spørsmålene.

Lærer nummer 5

Også den neste læreren underviser i samfunnskunnskap på skole nummer 2 på Østlandet. Denne mannen jobber, som læreren over, til daglig ikke med opplæring av innvandrere, men har en annen jobb innen et helt annet fagfelt. Likevel har han de to siste årene holdt kveldskurs i samfunnskunnskap på engelsk. Utdanningsmessig har han noe språk, samt hovedfag innenfor samfunnskunnskap. Dette er den eneste læreren i undersøkelsen som ikke selv har innvandret til Norge. Han har imidlertid bodd i andre land og arbeidet frivillig med asylsøkere, og sier at han derfor har mulighet til å forstå personer med en annen bakgrunn. Dette er noe av hans motivasjon for å undervise i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Klassene han har undervist har variert i størrelse fra i mellom 25-35.

Intervjuet med denne læreren ble holdt på hans arbeidsplass i mars 2012 og varte i 25 minutter.

Lærer nummer 6

Den siste informanten er den eneste i denne undersøkelsen som arbeider på skole nummer 3 som ligger i Nord-Norge. Hun er også den eneste som for øyeblikket ikke underviser i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, men hadde sin siste klasse i 2010. Likevel jobber

hun med opplæring av innvandrere til daglig, og hennes refleksjoner rundt faget som framkom i intervjuet var meget fyldige. Jeg mener derfor det kan forsvares å inkludere henne i denne undersøkelsen, selv om dette oppholdet kan ha ført til at hun ikke husker alt like godt, eller kan ha gitt henne mulighet til å reflektere over sin praksis fra et litt annet perspektiv. Informanten har lærerutdanning, samt språkstudier, og har holdt undervisningen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere på engelsk. Gruppene hun underviste hadde i mellom 15-20 deltakere.

Intervjuet som ble holdt i februar 2012 på hennes arbeidsplass, varte i 21 minutter. Selv om dette i varighet var det korteste intervjuet, avviker ikke lengden på transkripsjonene fra et par av de andre intervjuene. En årsak til dette kan være at informanten snakket relativt hurtig.

3.1.3 Praktisk gjennomføring

Intervjuene

Jeg gjennomførte i alt seks intervjuer til denne studien. Ett av intervjuene ble holdt i februar, fire i løpet av én uke i mars og ett i april 2012. Intervjuene varte i mellom 20-55 minutter, med de fleste på rundt en halv time. Til tross for relativt stor variasjon i varighet ble alle informantene stilt de samme spørsmålene. Noen hadde mer på hjertet enn andre, og noen brukte mer tid på å reflektere over spørsmålene enn de andre informantene. Det sistnevnte gjaldt i særdeleshet det lengste intervjuet med lærer nummer 4.

Intervjuene ble, som sagt, strukturert av en på forhånd utarbeidet intervjuguide (vedlegg 2). Denne gikk, etter noen få spørsmål om informantens bakgrunn, fra svært åpne spørsmål til mer konkrete. Dette gjorde jeg for å la lærerne snakke relativt fritt i begynnelsen uten at mine spørsmål la for store føringer. Eksempler på slike åpne spørsmål som ble brukt er «Kan du fortelle meg litt om faget 50 timer samfunnskunnskap for voksne innvandrere generelt, om hvorfor faget finnes og hva du synes om det?», «Hva mener du er formålet med faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere?» og «Kan du fortelle hvordan en vanlig undervisningstimene forløper? Hvilke aktiviteter brukes, hva tas opp?».

Slike innledende spørsmål kan gi rike og spontane svar der informanten forteller hva den opplever som det viktigste ved det fenomenet intervjuet handler om (Kvale 1997: 124). Etter hvert er det imidlertid nødvendig å snevre spørsmålene inn for å sikre at man får svar på det

man lurer på. Derfor ble spørsmålene etter hvert mer direkte rettet mot de tre ideene jeg undersøker, samt hva de tenker om og hvordan de bruker læreplanen i faget. Spørsmål som «I hvilken grad bruker du læreplanen i planleggingen av undervisningen?», «I hvilken grad tror du det norske samfunnet har nytte av at mange innvandrere gjennomfører faget?» og «I hvilken grad blir demokratiet og ulike sider av det offisielle norske samfunnet (Storting, regjering, ...) problematisert eller diskutert i faget?» eksemplifiserer dette.

Operasjonalisering av ideene til intervjuanalysen

For å gjennomføre intervjuanalysen og ha mulighet til å sammenlikne resultatene med funnene fra læreplananalysen, er det hensiktsmessig med et analyseverktøy som ligger relativt nært opp mot det som ble brukt i tekstanalysen. I denne benyttet jeg konkrete og svært snevre operasjonaliseringer (se tabell 1). I idéanalyse, den typen som her er brukt, teller man mer eller mindre bare frekvensen av det man leter etter i den allerede produserte teksten, før resultatene til slutt tolkes. Denne typen analyse kan derfor i liten grad måle hva som ikke ligger i teksten eller inkludere andre interessante elementer som eventuelt dukker opp i løpet av undersøkelsen.

I intervjuundersøkelser er intervjueren selv med på å skape teksten gjennom hvilke spørsmål den stiller. Telling av ulike forekomster i transkripsjonen er derfor lite fruktbart. I tillegg er operasjonaliseringene til tekstanalysen ment for et offentlig, formelt dokument og ikke intervjusamtaler. Det er derfor nødvendig at analyseverktøyet for ideene i intervjuundersøkelsen må være en god del bredere enn i tekstanalysen. Dette kan medføre en noe svekket validitet (Hellevik 2002: 52-53). Imidlertid er noe ulik operasjonalisering av ideene i de to undersøkelsene helt uunnværlig, ettersom de to undersøkelsene metodisk sett er relativt ulike. Imidlertid tar analyseverktøyet i intervjuanalysen, som i tekstanalysen, utgangspunkt i Børhaugs artikkel «Hvorfor samfunnskunnskap?» (2005) og gjennomfører en tematisk idéundersøkelse av de tre. Utgreiingene av ideene og hva jeg i intervjuanalysen vil se etter og kategorisere materialet etter, finnes i oppgavens teorikapittel hvor de tre ideene kobles opp mot Skjervheims (1996) og Hellesnes' (1992, 1997) teorier.

Transkribering

I etterkant av intervjuene ble lydfilene fra dialogene transkriberte. Transkripsjoner av samtaler har i liten grad mulighet til å gjengi ikke-verbale handlinger, kroppsspråk, stemmeleie og

volum. Dette er med på å dekontekstualisere teksten noe fra intervjusituasjonen. Kvale (1997: 153) mener derfor at «[u]tskriften är en översättning från ett språk till ett annat». Med dette mener han blant annet at de fleste har ulike måter å uttrykke seg muntlig og skriftlig på, der det muntlige språket er noe mindre stringent enn det skriftlige. Det ble derfor gjennomført noe språkvask av informantenes språk i transkriberingsprosessen slik at de, også i skriftlig form, framstår som like reflekterte som de i høyeste grad er. I tillegg snakket flere av informantene et noe gebrokkent norsk. Slike språklige feil i transkripsjonene vil kunne være et forstyrrende element og trekke oppmerksomheten bort fra innholdet. Derfor ble dette stort sett rettet opp i i den skriftlige versjonen av intervjuene.

Hadde undersøkelsen vært en lingvistisk eller psykologisk analyse, ville en språkvask som dette vært særdeles uheldig. Men i en samfunnsfagdidaktisk undersøkelse hvor læreres meninger står i fokus, er dette mindre problematisk. Kvale (1997: 156) understreker dette ved å si at hvis «den [utskriften] ska ge ett allmänt intryck av intervjupersonens åsikter kan det vara på sin plats med omformulering och koncentrerung av uttalandena». Til tross for at språket noen steder framstår i en noe korrigeret utgave, fastholder jeg at meningen og innholdet ikke er forandret.

3.1.4 Intervjuerens rolle og etiske betraktninger

Et intervju kan ikke anses som en samtale mellom likeverdige parter, men karakteriseres av at intervjueren definerer og kontrollerer samtalen: intervjueren stiller spørsmål og den intervjuede svarer (Kvale 1997: 13). Man må derfor kunne betegne intervjuet som en slags maktsituasjon hvor intervjueren besitter makt over informanten og selve situasjonen. Dette legger et ikke ubetydelig ansvar på forskeren. Men Holter (1996: 13) sier at kvalitative intervjuer også innebærer forhandlinger mellom intervjueren og den intervjuede om felles meningskonstruksjon innenfor den gitte kulturelle rammen, og at denne forhandlingen krever en viss åpenhet fra begge sider. Jeg valgte derfor, naturlig nok, å ha en vennlig og hyggelig framtoning overfor mine informanter, både i forkant og etterkant av intervjuene, i tillegg til i selve intervjusituasjonen, noe jeg mener må betegnes som normal folkeskikk. Jeg mener dette er viktig for at informantene skal føle seg bekvem i omstendigheter som kan oppleves som noe skremmende eller ukjent. Likevel beholdt jeg en seriøs og profesjonell væremåte i all korrespondanse med informantene.

Ettersom intervjustudien etterspør personopplysninger, er studien innrapportert til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (vedlegg 4). Her bekreftes det at informantens identitet skal behandles konfidensielt og at ingen skal kunne identifiseres. Informantens navn blir derfor ikke brukt i oppgaven. Heller ikke hvilke skoler de underviser på blir fortalt, bare at det er to skoler på Østlandet og en i Nord-Norge. Hvilke språk de underviser på kan være indirekte avslørende for informantene. Derfor har jeg valgt å fjerne eventuelle aksenter i utskriftene, og kategorisere språkene i relativt vide språkgrupper i presentasjonen av informantene. Alt dette er informantene informert om gjennom muntlig og skriftlig informasjon. De har også undertegnet samtykkeerklæring (vedlegg 3) som kort forklarer hva formålet med undersøkelsen er, hvordan undersøkelsen er lagt opp og at de kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere.

3.2 Sammenlikning av funn fra de to undersøkelsene

I det andre forskningsspørsmålet spør jeg i hvilken grad læreres syn på faget korresponderer med ideene i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. I analysens andre del gjennomføres derfor en undersøkelse hvor jeg ser resultatene jeg har funnet i intervjuundersøkelsen i lys av funnene fra den tidligere utførte tekstanalysen.

Tekstanalysen som ligger til grunn for denne oppgaven befinner seg, som sagt, et sted i mellom en kvantitativ og en kvalitativ forskningsdesign. Selv om tekstanalysen ikke har blitt utført som del av masteroppgaven, kan man kalle arbeidet som gjøres i den andre analysedelen av denne oppgaven for metodetriangulering. Metodetriangulering innebærer at man undersøker graden av sammenfall i resultater av undersøkelser som benytter ulike metoder, men som undersøker det samme fenomenet, eller at man ønsker å bekrefte resultatet fra en undersøkelse ved å gjennomføre en ny undersøkelse av samme fenomen, men med hjelp av en annen metode (Ary m.fl. 2010: 561).

Ettersom jeg i intervjuanalysen undersøker de samme ideene i det samme faget som jeg gjorde i tekstanalysen, men med en annen metode og et noe annet perspektiv, kan man si at jeg gjennomfører en slik metodetriangulering. Fordelen med slike undersøkelser er at man kan undersøke hvorvidt resultater fra ulike metodiske tilnærminger samstemmer, er noe inkonsistent eller direkte motstridende. På denne måten får man bedre oversikt over fenomenet som undersøkes (Ary m.fl. 2010: 561-562). Gjennom å se resultatene fra

intervjuanalysen i lys av tekstanalysen, får jeg mulighet til å kunne si noe mer om hvilke ideer som kan identifiseres i faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere enn hvis jeg bare tok for meg læreplanen eller kun hva lærerne mente om faget.

Å se resultatene fra disse to undersøkelsene i sammenheng kan være en noe utfordrende øvelse. Ikke bare er dette tilfellet fordi de to analysene benytter ulike metoder, men også fordi operasjonaliseringene av ideene som undersøkes er ulike. En slik analyse må derfor til en viss grad basere seg på en skjønnsmessig vurdering. Likevel mener jeg at det, gjennom stringent og samvittighetsfull bruk av de to undersøkelsene, er fruktbart å undersøke hvordan vektleggingen av ideene i de to undersøkelsene korresponderer. De to blir derfor sett i lys av hverandre og sammenliknet. Resultatene blir også senere benyttet i oppgavens drøftingsdel.

3.3 Kritiske refleksjoner

I all forskning er det essensielt at man vurderer spørsmål om troverdighet, overførbarhet og etterprøvbarhet, ettersom dette er viktig for resultatenes og analysens autoritet og kredibilitet (Ary m.fl. 2010: 498-505). Jeg vil videre ta for meg noen relevante kritiske innvendinger i henholdsvis intervjuanalysen og analysen som ser de to undersøkelsene i sammenheng.

3.3.1 Intervjuanalyse

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for intervjuundersøkelsen er i bunn og grunn hermeneutisk. Hovdenak (2006: 81) sier at hermeneutikk i samfunnsvitenskapene handler om fortolkning av «aktørers kontekstualiserte forståelse og mening». Problemet som oppstår i denne oppgaven, og i mange andre intervjuundersøkelser, er at man som forsker fortolker noe som allerede er fortolket av informantene. Gilje og Grimen (1995: 145) sier derfor at «[s]amfunnsforskeren må (...) forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv» (original kursivering). Giddens (1976) omtaler dette som «dobbel hermeneutikk», og mener derfor at utgangspunktet må være at man både må ta hensyn til at dataene man innhenter allerede er fortolket, men samtidig holde fast ved at man skal utføre et forskningsarbeid, og dermed rekonstruere og tolke informantenes ytringer.

I denne undersøkelsen vil ideene jeg leter etter være med på å kategorisere og rekonstruere informantenes ytringer, og dermed skape en form for orden i de allerede fortolkede ytringene som framkommer i intervjuene. Det vil bidra til å avdekke nye sider av faget som tidligere

ikke har blitt belyst. Samtidig er det et potensielt problem at det er mulig å bli for opphengt i kategoriene man ser etter, og dermed tolke for mye inn i sine funn. For stort fokus på analyseverktøyet kan også føre til at andre viktige elementer kan bli oversett. Med dette i bakhodet og for å sikre best mulig kvalitet på intervjuene, ble det avholdt et pilotintervju med en tidligere lærer i faget. Her fikk jeg testet ut og revidert intervjuguiden, samtidig som jeg fikk testet meg selv i rollen som intervjuer.

Et annet problem med intervjuundersøkelser er at de stort sett alltid vil være svært vanskelig å etterprøve ettersom informantene bare representerer seg selv (Ary m.fl. 2010: 501-502). Jeg gjengir derfor en rekke fyldige sitater fra intervjumaterialet i analysedelen. Andre kan ut fra dette vurdere mine funn og etterprøve mine tolkninger av dem. Uansett er informantenes meninger interessante i seg selv, og kanskje kan de også gi oss en pekepinn på hva andre lærere mener. Deres meninger kan derfor være utgangspunkt for videre studier og bidra til hypotesegenerering eller teoribygging.

Jeg valgte å ta opptak av alle intervjuene slik at det blir et høyt nøyaktighetsnivå i gjengivelsen av sitater. Likevel kan man aldri være helt sikre på at de intervjuede faktisk forteller nøyaktig hva de tenker. Intervjusituasjonen kan for noen oppleves som en trykkende situasjon (Ary m.fl. 2010: 381). I tillegg kan noen reagere på intervjueren, på båndopptakeren eller på omgivelsene intervjuene skjer i, noe som kan påvirke svarene de gir (Lantz 1993: 111). Jeg forsøkte å motvirke slik påvirkning fra intervjusituasjonen ved å framstå som profesjonell og nøytral, men samtidig vennlig. I tillegg valgte jeg å holde intervjuene på steder informantene var godt kjente, deres arbeidsplasser og studiesteder.

Et siste punkt jeg vil ta opp er at intervjuene ble holdt på norsk, mens lærerne underviser og er vant til å forholde seg til faget på andre språk. Fem av de seks lærerne har heller ikke norsk som opprinnelig morsmål. Ettersom man ikke kan si at språk er nøytralt eller at ord nødvendigvis betyr nøyaktig det samme på ulike språk (Beyer 1990: 186), kan det være en utfordring at lærerne må gjennomføre en slags oversetting av det de gjør i undervisningen, til norsk i intervjuene. I tillegg kan man si at ett av intervjuene har skjedd under andre betingelser enn de resterende, ettersom informanten (lærer nummer 5) og jeg som intervjuer deler felles morsmål. Det skal imidlertid påpekes at de andre informantene til dels har lang botid i Norge, og behersket norsk språk på et så høyt nivå at kommunikasjonen i intervjuene var uproblematisk. Til tross for at lærerne snakket relativt godt norsk, viste det seg at et par av lærerne (lærer nummer 2 og 3) misforsto hva jeg mente da jeg spurte om den kritiske

refleksjonens plass i faget. De avviste blankt at de formidlet et kritisk syn på samfunnet, men understrekte selv at de tok opp både positive og negative sider ved alle samfunnsområder. Etter hvert forsto jeg imidlertid at dette var en språklig misforståelse der de to lærerne mistolket «kritisk syn» for «negativt syn». Slike språklige faktorer er viktige å ha i bakhodet i intervjuer med innvandrere, og i den påfølgende analysen.

3.3.2 Sammenlikning av de to analysene

Den siste delen av undersøkelsen ser resultatene fra intervjuanalysen i lys av funnene fra tekstanalysen, og vurderer om disse korresponderer med hverandre. Bruk av ulike metoder har sine styrker i at de i noen sammenhenger kan gi «stronger evidence for a conclusion» og gi mer informasjon enn hva bruk av én metode alene kan (Ary m.fl. 2010: 567). Likevel kan slike undersøkelser medføre vanskeligheter. Det kanskje mest prekære er problemene man kan støte på når man sammenlikner funn fra undersøkelser utført med forskjellige framgangsmåter, og ikke minst det å tolke eventuelle motstridende funn i undersøkelsene (Ary m.fl. 2010: 568). I denne analysen blir de samme ideene brukt i tekst- og intervjuanalysene, mens operasjonaliseringene av dem nødvendigvis er noe ulike. Dette kan gå på bekostning av undersøkelsens troverdighet ved at ulike ting blir tatt for å være det samme. Likevel mener jeg at undersøkelsen er så interessant i seg selv at man må godta en noe lavere validitet i denne sammenheng, da det er vanskelig finne en annen måte å undersøke dette på innenfor oppgavens rammer. For hvis «mixing methods offers a better understanding of the research problem than a single method design, then its worth considering» (Ary m.fl. 2010: 559).

Et annet problem er at de to undersøkelsene hviler på noe ulike vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Idéanalyse, tekstanalysetypen som her er utført, har sitt utgangspunkt i en konstruktivistisk teoriretning, og operasjonaliseringene til analysen er deduktivt utviklet uten inngående forkunnskaper om læreplanen. Derimot baserer intervjuundersøkelsen seg på en mer hermeneutisk retning. Sentralt i hermeneutikken er at man alltid har en forforståelse eller en anelse av hva man skal undersøke og hva man vil finne, ettersom man til en hver tid medbringer sin bakgrunn og sine kunnskaper inn i forskningen (Gilje & Grimen 1995: 148). Dette innebærer at det ut fra et hermeneutisk utgangspunkt er problematisk å si at man utvikler noe som helst deduktivt.

I analysens andre del kan det derfor framstå som problematisk at man sammenlikner undersøkelser med slike ulike vitenskapsteoretiske utgangspunkt. På den andre siden kan man heller innta et mer pragmatisk utgangspunkt, og si at min hermeneutiske forforståelse var med på å konstruere de deduktivt utviklede operasjonaliseringene til tekstanalysen slik at de ferdige kategoriene framsto som relevante og fruktbare. På denne måten, gjennom et noe pragmatisk forhold til vitenskapsteoretiske utgangspunkt, omgår man denne problematikken i noen grad, selv om man også skal være klar over dens eventuelle problemområder.

4 Analyse av ideer i samfunnskunnskap for voksne innvandrere

For å undersøke hvilke ideer som finnes i samfunnskunnskap for voksne innvandrere har jeg, som nevnt, utviklet forskningsspørsmål som presiserer og gjør problemstillingen lettere analyserbar. Det første spører hvilke ideer som kan identifiseres hos lærere som underviser i faget, mens det andre spør i hvilken grad læreres syn på faget korresponderer med ideene i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, slik jeg tolket funnene fra læreplananalysen. Det første spørsmålet blir videre belyst gjennom en analyse av intervjuer med lærere som underviser i faget, mens det andre utforskes gjennom å se resultatene fra intervjuundersøkelsen i lys av funnene fra læreplananalysen.

4.1 Intervjuundersøkelse: Ideer blant lærerne

For å analysere lærernes meninger om faget, tar jeg for meg de tre ideene som er til undersøkelse, nemlig dannelse, deltakerens nytte og samfunnsnytte. Jeg gjengir en betydelig mengde representative sitater fra intervjuene hvor de ulike ideene er framtreddende, og vurderer ut fra dette hvor dominerende ideene må kunne sies å være i lærernes uttalelser.

4.1.1 Dannelse

Dannelsesideen forstås i denne studien som bestående av evne til kritisk refleksjon og myndiggjøring. Disse to kategoriene er utgangspunktet for den påfølgende analysen av intervjumaterialet.

Kritisk refleksjon

Innenfor området kritisk refleksjon er det naturlig å ta opp hvorvidt samfunnsmessige temaer diskuteres i timene eller ikke. Det er også interessant å se hvorvidt norske institusjoner framstilles i et kritisk lys, og om lærerne mener faget kan bidra til å gi deltakerne et kritisk syn på Norge og det norske samfunnet.

Hvis man begynner med å se på diskusjonens plass i undervisningen i faget, ser det ut til at alle lærerne mener diskusjonen har en helt sentral posisjon. Flere nevner det på eget initiativ på vide åpningsspørsmål som etterspør om de kan fortelle litt generelt om faget, og om hvordan en vanlig undervisningstime legges opp. Lærer nummer 1 gjør dette ved å si at: «Det er nok mest diskusjonen da. (...) Det blir mest diskusjon». Også lærer nummer 3 svarer på det samme åpningsspørsmålet at

Jeg liker diskusjon. At vi får info igjennom diskusjon og ikke ber noen om å lese. Det kan begynne med et bilde. En «trigger» om noe i emnet. Jeg spør hva de synes om dette bildet. Hva kan vi forstå fra dette bildet? Og så kommer emnet etterpå. Fra bildet bygger vi opp til emnet vi skal snakke om. Ja, spørsmål, diskusjon.

Lærer nummer 2 følger opp med å si at

Det er hele tiden en type diskusjon og samarbeid med hverandre. Det er veldig viktig. Det er veldig viktig. Hvis bare læreren forteller alt og de hører, så sover de kanskje. Ha ha. Og klassene får veldig aktive deltakere fordi læreren må bruke... vi bruker... jeg begynner å spørre dem. Og de må stille spørsmål. De må ha tid til å stille spørsmål.

Også senere i intervjuene, på mer konkrete spørsmål om det legges til rette for diskusjon i timene, er alle lærerne enige. Lærer nummer 1 utbryter:

Vi diskuterer! Alt er diskusjon! Så vi diskuterer og de får god tid til å diskutere da. Og alle må si noe. Det er min måte å undervise på. Så det er ikke sånn at den som er snakkesalig får bruke tiden hele tiden. Det skal de ikke. Kvinner og menn, alle skal si noe.

Intervjuer: Ja. For da mener du at du legger opp til å diskutere og problematisere mange forskjellige temaer innenfor samfunnet og samfunnsfaget?

Lærer 1: Ja, det gjør vi innenfor alle temaer. (...) Da vi hadde om vold i nære relasjoner (...), så spurte jeg alle mennene. «Er det bra å slå kvinner?». Alle mennene må svare på det der. Og så var det en som sa at av og til må du gjøre det. Og han sa det åpent, men jeg sa ikke noe stykt tilbake. Men jeg synes det er bra at han var åpen da. (...) Og noen rekker opp handa for å svare tilbake til han. «Det der er ikke bra». Det er livlig. Ganske livlig.

Her tar ikke bare læreren opp at diskusjon er viktig. Hun ber også deltakerne ytre og stå for sine meninger i undervisningen, og skaper på denne måten diskusjon og meningsutveksling om samfunnsmessige temaer på områder hvor lovgivningen og skikker varierer fra deltakernes hjemland til Norge. Generelt kan det sies at alle lærerne snakker om diskusjonen som en selvfølgelig del av undervisningen. Et sitat fra lærer nummer 4 som tar opp at samfunnskunnskapskursets varighet på 50 timer er for kort, eksemplifiserer dette. Hun sier:

Det er for kort fordi vi ikke bare skal sitte i klassen og snakke og bruke den dialogbaserte metoden, men vi skal også kunne interagere og ha en dynamikk og gå ut i, ja, i feltet, på en måte. Så det kan være utfordrende.

Med dette uttrykker hun ikke bare at dialog og diskusjon er en viktig del av faget, hun sier samtidig at det er *utgangspunktet* for faget. Man skal «ikke bare» bruke denne undervisningsmetoden, men også andre. Dette beskriver at diskusjonen og dialogen i klasserommet er det læreren oppfatter som det grunnleggende i faget. Det kan se ut til at denne holdningen er felles for lærerne i intervjuundersøkelsen, noe som må sies å være svært interessant i denne sammenheng hvor det undersøkes i hvilken grad dannelsesideen og kritisk refleksjon lar seg identifisere i lærernes utsagn.

Når det kommer til den andre delen av det kritiske perspektivet, nemlig hvorvidt norske institusjoner framstilles i et kritisk lys og om lærerne mener faget bidrar til å gi deltakerne et kritisk syn på det norske samfunnet, er trenden den samme. På spørsmål om offentlige institusjoner blir problematisert, svarer lærer nummer 5 kort og godt: «Ja. Absolutt. Absolutt. Ja. Ja.» Lærer nummer 2 utdyper sitt svar noe mer ved å si at

Hver ting vi snakker om, for eksempel helse og utdanning og alle ting, ser vi positivt og negativt på. Hva er den positive siden og hva er den negative siden? (...)

Intervjuer: Forstår jeg deg rett hvis du sier at man tar fram både positive og negative sider av demokratiet og samfunnsmessige ting?

Lærer 2: Ja, ja, ja, ja, ja, ja. (...) Samfunnet er som skogen. Ha ha. skogen har gode trær, men noen dårlige også.

Lærer nummer 4, som de andre lærerne, underviser mange ikke-vestlige innvandrere og fokuserer derfor på demokratiet i Norge og Vesten når hun blir stilt spørsmål om hun fremstiller det norske samfunnet på en kritisk måte. Hun sier at

de skal forstå at demokrati ikke bare er en vestlig trend, at demokrati er noe som er ønskelig, men som selvfølgelig også kan bli kritisert på en måte. Som er et slags eksperiment som både er tradisjonelt, men også eksperimentelt. Det finnes ingen faste rammer på demokratiets definisjon, hvordan det skal være.

Læreren sier her at hun setter demokratiet, et grunnleggende trekk ved det norske samfunnet og den vestlige sivilisasjonen, opp til diskusjon. Demokratiet blir, slik hun sier det her, ikke framstilt på en ensidig positiv måte, men belyses kritisk. Hun er samtidig inne på et tema som også andre tar opp, nemlig at flere innvandrere vet at de er kommet til et demokratisk land, men ikke helt hva det innebærer. Lærer nummer 6 sier at «mange av våre elever har hørt at de

er kommet til et demokrati og de har hørt at de har rettigheter, men de har aldri hørt at de har plikter for eksempel. Så det kan være veldig spennende å diskutere». Disse uttalelsene tyder på at lærerne ser seg nødt til å diskutere og framstille ulike sider ved det norske samfunnet på en kritisk måte for å gi deltakerne realistiske forventninger til og forståelse av det norske samfunnet. Men det er ikke bare lærerne som står for dette i undervisningen. Også deltakerne ser ut til å diskutere med hverandre og korrigere hverandres oppfatninger og perspektiver på både det norske samfunnet og sine egne hjemland. Lærer nummer 6 svarer følgende på spørsmål om i hvilken grad hun mener det norske samfunnet blir problematisert:

Ja, det tror jeg absolutt. Det blir kritisert og problematisert, og siden de skal bruke det på sitt eget språk, så har de jo på en måte større mulighet til å uttrykke det de synes og mener. (...) Analfabeter kan plutselig høre hva en høyt utdannet professor som snakker arabisk synes om saken, eller leger fra Irak, ikke sant. De kan på en måte høre at mennesker som bor i Norge, som har på mange måter lik bakgrunn som dem selv, men dem har et annet syn på det norske systemet enn dem har. Så de lærer av hverandre veldig mye. Mange mener for eksempel at det ikke finnes homofili i Afghanistan. «Det er ingen homofile i Afghanistan!». Og så plutselig er det en afghansk mann som har kanskje litt mer utdanning og peiling som kan si noe annet. At det faktisk finnes, og hvilken fengselsstraff du kan få for det. Og at det finnes sånne undergrunns nattklubber, ikke sant. Og at de kan høre det fra en som kommer fra samme land, ikke en lærer som står der og bare ikke vet hvordan det er i Afghanistan. Så det er sånne ting som dukker opp, og det er utrolig spennende, og det er klart du får et annet perspektiv. Du har alltid trodd at det ikke var homofili i Afghanistan, og så plutselig finner du ut at jo, det er faktisk homofili, og at dette kanskje ikke er noe man gjør i Norge fordi de er bortskjemt.

Dette tyder på at lærerne i intervjuundersøkelsen i høyeste grad mener at diskusjon og framstilling av både det norske og andre samfunn på en kritisk måte er viktig i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Diskusjon ser ut til å ha en helt sentral posisjon. Flere av lærerne mente til og med at dette er grunnlaget for faget. Og gjennom diskusjon og dialog i undervisningen, ser lærerne ut til å mene at et kritisk syn på det norske samfunnet i aller høyeste grad blir presentert i faget. Man må derfor si at den delen av dannelsesideen som her omtales som kritisk refleksjon, i stor grad er å finne i lærernes uttalelser om faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Myndiggjøring

Den andre delen av dannelsesbegrepet er myndiggjøring. Med dette forstås mulighet til å kunne forme og endre sine omgivelser. For at dette skal være mulig, er det nødvendig å vite om kanalene som finnes for dette, og hvordan de brukes. Derfor blir nettopp dette undersøkt.

Jeg vil også se hvordan lærerne sier de tar opp dette emnet: om de aktivt oppfordrer deltakerne til samfunnsmessig og politisk handling eller om emnet primært innebærer informasjon om valgkanalen.

Flere av lærerne tar, som vi skal se, opp elementer som faller inn under myndiggjøringsperspektivet. Lærer nummer 5 skiller seg likevel ut i denne sammenheng ved å vie spesielt mye oppmerksomhet til dette området. På spørsmål om hva han anser som fagets hensikt svarer han slik:

Jeg synes det dreier seg om rettigheter og plikter da. Det går tilbake til at skal du være i et samfunn så er det jo... Jeg liker å kalle det borgerrollen, litt sånn klassisk. Men du har rettigheter og plikter og med alt det som ligger både deltakelse i samfunnet, å være aktiv, å integrere seg i det norske samfunnet aktivt, altså være med i demokratiet. Men også å nyte godt av de rettighetene man har krav på i samfunnet. Og hva var hensikten, sa du?

Intervjuer: Ja, hensikten med faget.

Lærer 5: Nei, veldig generelt sett så er det vel det. Det er jo dette her i Norge som vi liker å kalle talefrihet og at man kan si det man vil da, uten å krenke noen. Så det er jo en del som er fra ikke-vestlige land da, som det nok sitter langt inne å delta i samfunnet på en sånn måte. Så det er litt viktig å få det fram og da. Jeg har jo snakka en del om presse og pressen, ikke sant. Fri presse, hva er det?

Senere i intervjuet blir det samme tatt opp, denne gangen av meg når jeg spør om dette kurset kan bidra til å vekke samfunnsmessig eller politisk engasjement, eller til å bli med i valg når man har lov til det, organisasjoner og aksjoner. Han svarer:

Det er jo et veldig interessant og viktig spørsmål. Jeg mener jo at det bør det. Og jeg prøver jo liksom å inspirere til det. Altså kurset i høst var jo midt under valget og da snakket vi en god del om det. At det er på en måte en plikt da. At man skal velge å delta og være aktiv. Og organisasjons-Norge. Vi er jo et land med masse organisasjoner og det snakket vi også om. Det snakket jeg en god del om. Å delta på ulike måter. Å kunne være med å påvirke. Men akkurat om det bidrar til det, det håper jeg jo, men jeg er ikke sikker på det altså.

Lærer nummer 6 er inne på noe av det samme. Hun sier at

Det politiske systemet [i Norge] er litt annerledes, og å prøve å forstå hvordan det fungerer, at alle faktisk har mulighet til å påvirke det. Når du får en god lærer som kan forklare det sånn at elevene forstår... hvis man i utgangspunktet er litt interessert... Det kan også vekke interesse for så vidt. Så ja, jeg tror du kan få en bedre samfunnsborger, og kanskje mer engasjert person etter det her kurset.

Lærer nummer 1 sier hun bruker en del tid på å sammenlikne det politiske systemet i Norge med deltakernes ulike hjemland.

Vi snakker om for eksempel demokrati. Vi snakker om valget og om partier i hjemlandet, og vi diskuterer det. Og noen sier mye og noen sier mindre, og det kommer også an på hvor høyt utdannet du er fra hjemlandet. Noen er veldig aktive, og det er også greit. Og de som ikke er aktive får høre det i hvert fall. Selv om de ikke sier det, så er det viktig å ta det opp. Jeg er veldig besatt av dette her. Ha ha. Så jeg tar det opp bevisst kanskje fordi jeg selv er kvinne og er fra [land]. Så det er viktige emner. Når du selv kommer fra [land] for eksempel og skal stemme ved bare å bruke tommeltott og får en flaske alkohol... det er noe helt annet her i Norge. (...) Og da kommer jeg med informasjon om hvordan det er her i Norge. Så spør jeg også dem hva de har hørt om Norge. Opplevelser mens de har vært her. Så veldig viktig.

Hun forsetter med å fortelle at det kan være lurt for innvandrere å engasjere seg og følge med på hva som skjer i landet og hvordan det norske demokratiske systemet fungerer.

Jeg forteller dem at det er en del utlendinger som er i forskjellige partier. Det gjør jeg. Vi får jo barn her og barnebarn her og da skal vi være med for å følge med da. Og kanskje barna våre vil være med i et eller annet parti da, så hvorfor ikke følge med i aviser og media og TV, og sånn? Å være med. Så jeg oppfordrer dem til å gjøre det.

Læreren gir på denne måten eksplisitte oppfordringer til å lære seg hvordan det demokratiske systemet fungerer, og å følge med på hva som skjer. Det samme gjør i høyeste grad lærer nummer 3. Denne læreren sier nemlig at

Når vi snakker om demokrati og sånn så snakker vi om politiske partier og prøver å forklare hvert parti og hva de driver på med og er interessert i. Og så når de sier at de ikke bryr seg og ikke har lyst til å stemme, så sier jeg at «du har allerede stemt når du sier du ikke vil. Det betyr at du har trukket politisk... ja, på en måte... et valg. Og det, på en måte, det regnes. Du kunne ha gjort noe selv om du bare er en person. Du kunne gjort noe hvis du bestemmer deg og tar valg».

Fire av de seks lærerne tar med andre opp samfunnsmessig og politisk engasjement i undervisningen og oppfordrer deltakerne eksplisitt til selv å engasjere seg. De to resterende lærerne skiller seg noe ut fra de andre ved å ha en noe annerledes tilnærming til myndiggjøringsaspektet slik det undersøkes her. De svarer at det i utgangspunktet ikke er deres jobb å oppfordre deltakerne til politisk engasjement fordi dette er et for privat til tema til at læreren skal ta det opp (lærer nummer 4), eller på grunn av kursets korte varighet (lærer nummer 2). Men begge sier imidlertid at de forklarer det politiske systemet, og oppfordrer

interesserte til å lære seg mer om det på egen hånd og eventuelt fortelle klassen om hva de fant ut.

Ut fra dette kan det se ut til at lærerne har et noe ulikt syn på sitt mandat innenfor det som her er definert som myndiggjøringsaspektet ved dannelsesideen. Alle sier at de tar opp det politiske systemet i undervisningen, noe som må regnes som naturlig ettersom et av læreplanemnene er «demokrati, velferd og verdier» (Læreplan 2005: 4). Likevel ser det ut til at vektleggingen av dette emnet er noe ulikt lærerne i mellom, fra at dette blir omtalt som fagets hensikt, til at det behandles som ett av flere emner som er del av undervisningen. Hvorvidt det oppfordres til å delta aktivt i de demokratiske kanalene, og å følge med i media på hva som skjer i det politiske landskapet, varierer også lærerne imellom. Innenfor dannelsesideen må man derfor kunne si at lærerne i ulik grad vektlegger myndiggjøringsdelen av begrepet.

4.1.2 Deltakernes nytte av faget

Den neste ideen, deltakerens nytte av faget, blir i denne sammenhengen forstått i en snever forstand, hvor viktige menneskelige behov som blant annet å vite hvordan man får seg jobb, rett til skolegang, tilgang til offentlige tjenester og det å vite hvor man kan finne viktig informasjon blir vektlagt. I tillegg undersøkes det om undervisningen blir lagt opp etter deltakernes ønsker og behov ettersom man i så fall har grunn til å tro at undervisningen har større nytte for deltakerne. Ettersom denne ideen her forstås i en svært snever nytteforstand hvor den teoretiske utviklingen av ideen ikke inkluderer kritiske perspektiver, vil tung vektlegging av denne ideen kunne medføre fare for det instrumentalistiske mistak.

Nyttige emner

Alle lærerne fremhever flere konkrete og nyttige emner som tas opp i undervisningen. På spørsmål om hvorfor lærerne mener emnene som utgjør dagens læreplan er de som er valgt ut til å være der, svarer de fleste at dette er de mest nyttige temaene for nyankomne innvandrere til Norge.

Lærer 1: Jeg, og ikke bare deltakerne, mener at de [emnene i læreplanen] er de første spørsmålene for innvandrere som kommer hit. Derfor vil de vite det. Og de er veldig nyttig for dem. For eksempel «innvandrer i Norge». Første gang de kommer: hvem er innvandrer i

Norge? Hva er en asylsøker? Hva er flyktninger? Og de trenger for eksempel pass. Eller hvor er folkeregistret? Hvor er politiet? Og de blir kjent med personnummer.

Lærer 4: De [emnene i læreplanen] er viktige fordi de gjelder alle arenaene som innvandrene, eller besøkende, lurer på i hverdagslivet. Hvis man kommer i forbindelse med familiegjenforening, har barn og familie, er det veldig viktig å vite mer om skole og utdanning. Og hvis man kommer til Norge med bakgrunn i arbeid så er det veldig viktig også.

Lærer nummer 6 mener mye av det samme når hun sier at

Nei, de er nå de [emnene i læreplanen] som kanskje er spesielle. Hvis du tar helse i Norge, er det ... Det er ikke helt det samme som helse i Syria for eksempel, eller Russland eller Thailand. Barn og familie, det er akkurat disse emnene som er spesifikke til et land, som kan være interessante og ting som man kan lure på.

Videre legger flere av lærerne vekt på at man må ta opp konkrete ting i undervisningen for å gjøre det lettere for deltakerne å klare seg i Norge. Lærer nummer 1 og 4 sier de alltid lager lister til deltakerne med telefonnumre og nettadresser til blant annet politi, crisesenter, NOKUT, NAV, UDI og norskordbøker. Lærer nummer 2 sier at «Det [faget] er en kort informasjon, og det er veldig nyttig for de som kommer til Norge, sånn at man klarer seg på en god måte». Han fortsetter med å si at svarene fra evalueringene de har hatt av kurset viser at deltakerne er fornøyde.

Skalaen er fra 1-6, men de skriver hele tiden 5-6-5-6-5-6. Og grunnen er den at deltakerne liker dette kurset, og at det er veldig viktig. Det er mange som ikke forstår norsk, og alle lovene og reglene og samfunnet i Norge... Strukturen i samfunnet i Norge forteller jeg dem om, og det er veldig nyttig for eksempel om velferdsstaten, om helse. Og skolegang, å finne jobb og søke jobb og hva er jobbreklene her i Norge, hvordan familien... Vold i nære relasjoner her i Norge. Det er veldig nyttig for dem å få vite om på språket sitt.

Også lærer nummer 3 sier hun bruker mye tid på å forklare hvordan man går fram for å finne ut hvilke offentlige institusjoner som gjør hva og hvordan man bruker dem.

Vi må få folk til å vite og forstå at de må bruke tjenester på riktig måte, det kan ta litt tid praktisk på en måte. For å prøve og sjekke internett. Hvordan vi kan komme til [sted], eller hvordan man kan finne adressen til NAV og hvordan man kan bytte lege. Når det gjelder utdanning og sånn: hvordan Lånekassen fungerer, hvordan du kan låne, hvor mye.

Lærer nummer 5 bruker en del tid på å få deltakerne til å forstå hvordan viktige aspekter ved det norske samfunnet fungerer.

Nei, altså jeg tenker meg jo samfunnskunnskapsfaget er et viktig fag for at nyankomne skal kunne bruke Norge da. Og gjøre seg kjent med landet, og ja, bli godt integrert. Det er det som jeg synes er viktig med faget da. (...) Jeg la opp til noen sårne, for eksempel dette med jobbsøking, så prøvde jeg å legge opp til litt rollespill og sårn. I [læreplanemnet] «helse» så var det jo viktig å informere folk om viktige ting da, som sykehusordningen og NAV.

Disse uttalelsene tyder på at alle lærerne vektlegger å ta opp konkrete ting i undervisningen som må anses som nyttige i denne sammenhengen. Deltakerne trenger å vite om NAV, om helsesystemet, om skolesystemet, hvordan man får seg jobb og hvilke rettigheter man har, og lærerne sier derfor at de bruker en god del til dette i undervisningen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, noe som svarer til ideen om deltakerens nytte i denne sammenhengen.

Deltakerens ønsker og behov

Men mange deltakere har også andre ting de lurer på, og derfor har jeg valgt å undersøke i hvilken grad lærerne sier om de tilrettelegger undervisningen etter deltakernes ønsker. Lærer nummer 4 åpner med å si at hun sjeldent vet noe som helst om deltakergruppen hun skal undervise før hun står i klasserommet, og dermed må regne med å justere undervisningsplanen og -nivået etter hvem som er der.

Ut fra det jeg hører, språket de bruker og måten de snakker på og utdannelsen de har, så evaluerer jeg litte grann og justerer nivået jeg skal ha i klassen i undervisningen. Og så hvis jeg har flertall av kvinner begynner jeg med temaer som gjelder mest kvinner, for eksempel helse. Hvis jeg ser at det er noen som venter barn, begynner jeg med helse og helsetilbud her i Norge og alt det der. Så det varierer i forhold til deltakergruppen.

Lærer nummer 1 sier at deltakerne nesten alltid har mange ting de lurer på.

Også lar jeg dem spørre og da. Nesten med det samme jeg har sagt «skole», så stiller de sine spørsmål da, og da dukker det opp, vet du. Så jeg lar dem spørre. (...) Jeg synes alt sammen er viktig, men jeg lar dem spørre etter det som er på hjertet deres. Det må de få lov til å spørre om.

Også lærer nummer 2 sier at deltakerne har mange spørsmål og at «deltakerne må ha mye tid til å spørre. Og vi svarer på de spørsmålene som de er interessert i, og som de har problemer med».

Likevel ser det ut til at flere av lærerne mener at de 50 timene samfunnskunnskapsfaget har til rådighet er alt for lite. For å ha mulighet til å komme igjennom alle de obligatoriske emnene i læreplanen ser de seg derfor ofte nødt til å stoppe dialogen og gå videre. Representativt for

flere av de andre sier lærer nummer 1 at «faget er veldig lite og de får ikke snakket om alt, vet du. Og av og til så må jeg bare stoppe dem. Vi må snakke om andre emner også». Lærer nummer 3 legger til at

Noen ganger føler jeg at vi kanskje trenger ekstra tid for å forklare enda mer.

Intervjuer: Ja, tenker du at det er for lite, altså faget, for få timer?

Lærer 3: Ja, ja, ja, ja. For å få folk til å vite og forstå at de må bruke tjenester på riktig måte, det kan ta litt tid.

Ut fra hva som framkommer i intervjuene, ser det ut til at alle lærerne legger opp undervisningen etter deltakernes behov og spørsmål. Likevel kommenterer flere at 50 timer samfunnskunnskap er alt for lite, og at man av og til derfor må avslutte dialogen for å komme seg videre til neste tema i faget, noe man må anta er vanlig i de fleste undervisningssituasjoner i skolen. Uansett ser det ut til at alle lærerne lar deltakerne spørre om det de lurer på og forsøker å tilpasse undervisningen til den deltakergruppen de har foran seg, i den grad det lar seg gjøre innenfor fagets rammer.

Psykologisk effekt og sosial kompetanse

Aspekter flere av lærerne tok opp på eget initiativ, var hvor nyttig den psykologiske effekten dette kurset kan være for deltakerne, og hvor viktig faget er for å få innsikt i uskrevne regler ved det norske samfunnet. Dette er områder jeg ikke har sett etter i tekstanalysen. Heller ikke ved inngangen til intervjuanalysen var dette noe jeg var obs på. Like fullt viste det seg at flere av lærerne mente dette var svært nyttig for deltakerne, og det bør derfor kategoriseres inn under denne ideen. Leiulfsrud og Hvinden (1996: 238) mener man i analysearbeidet må være strukturerte og vite hva man ser etter. Imidlertid understreker de at man underveis kan komme over spennende ting man ikke i utgangspunktet visste om, såkalte «ad-hoc-iakttakelser», som kan være interessant å inkludere i undersøkelsen. Fokus på den psykologiske effekten faget kan ha og den sosiale kompetansen faget kan bidra med, må kunne omtales som slike ad-hoc-iakttakelser. Om dette sier lærer nummer 3 følgende:

Når deltakerne snakker om veldig private ting foran andre... de trenger det. Dette er den anledningen de får, og de vil gjerne snakke om forskjellige ting. Og til slutt begynner de å spørre hverandre om telefonnummeret og sånn. Den psykologiske migrasjonsprosessen der... De begynner å snakke med hverandre om hva de føler. «Nei, livet kan være bedre her». Mange hører på andre som viser at det kanskje har vært vanskelig i begynnelsen. Men andre gir veldig bra historier og er positive, andre ser at de bare trenger litt tid.

Lærer 1: Når vi snakker om vold så er det ikke alltid lett, og når vi snakker om migrasjon og sånn, så begynner noen å gråte og da vet du. Men det er fint det. Jeg sier åpent at «bare begynn og gråt, det gjør ingenting, det er bare å lette hjertet ditt». (...) Det er ikke lett å komme til Norge. Og når de gråter så trøster jeg dem, om det så er mann eller dame. Mennene gråter ikke. Det sier jeg at en mann kan også gråte. Det gjør ingen ting. (...) Å bli venner sånn psykisk og fysisk, det er veldig bra for dem.

Lærernes uttalelser peker mot at faget kan være veldig nyttig for deltakerne også i psykologisk forstand. Det å vite at andre er samme situasjon som en selv, og å få fortelle hvordan du selv har det og høre hvordan andre har det på et språk du behersker godt, kan være viktig for å fungere og finne seg til rette i et nytt land. Dette må derfor kunne anses som nyttig i deltakernytteperspektivet som her undersøkes, selv om det i utgangspunktet ikke var del av min analytiske kategori. Kun lærer nummer 4 sier at hun aktivt forsøker å unngå slike emosjonelle situasjoner. Hun sier at «på en måte må jeg styre debatten. Det er slik at det ikke blir en så engasjerende... slik at det ikke går litt ut fra... at det blir alt for personlig».

Et annet tema flere av lærerne tar opp på eget initiativ som også må kunne karakteriseres under deltakerens nytte, er behovet innvandrerne har for ikke å gjøre feil, for å forstå og handle etter de uskrevne reglene i det norske samfunnet. Et eksempel på dette er lærer nummer 1 som sier at faget handler om «å kunne ha det litt lettere. For å se og forstå hvordan det er å være en utlending og et menneske her i Norge. Om lover og regler og sånn. Hva er det det heter... ja, uskrevne regler og det å komme på alle sånne småting. Det er ikke alltid alt står i bøkene». Hun illustrerer dette med en historie fra sitt eget liv når hun forteller at hun av og til lærer deltakerne å banne på norsk:

Lærer 1: De vil lære banneord. Ha ha.

Intervjuer: Ha ha. Det kan være nyttig det også.

Lærer 1: Det er nyttig det også. I norskbøkene står det ikke banneord, vet du. Så det har jeg fra min egen erfaring. Så selv om du tar opp dette, så kan jeg si at jeg var med i skuespillet My fair Lady på videregående, da vet du, og kunne ikke så mye norsk. Og da sa jeg «futte rakker'n» ikke sant. Ha ha.

Intervjuer: Ha ha. Ja, ikke sant.

Lærer 1: Jeg hadde ikke peiling på hva det var for noe. Og læreren min sa «[navn], du kan si noe annet i stedet: fy fillern». Men uten at jeg visste hva det var for noe som var feil da. Etter mange år lærte jeg hva det var for noe. Så derfor sier jeg til deltakerne at «jeg vil ikke at du skal lære å si det ordet som er så stykt og bruke det ute når du har mulighet til å lære hva det betyr og ikke si det». Så jeg tar det opp.

Intervjuer: Det må til.

Lærer 1: Ja, det må til, ikke for at de skal banne, men for at de skal forstå hva det betyr.

Også lærer nummer 2 og 4 mener at undervisningen er viktig for at deltakerne skal kjenne til de uskrevne reglene i samfunnet og vite om hva nordmenn ofte snakker om. Den førstnevnte sier at nordmenn «alltid» snakker om været, men at dette langt ifra er et selvsagt tema der han og hans kursdeltakere kommer fra. «Her sier vi at været i dag er deilig. I [land] spør man aldri hverandre om været, det er deilig vær hele tiden. Men vi spør hvordan du har det. Hvordan har barna dine det? Hvordan er helsa di? Du er ikke syk?». Lærer nummer 4 mener noe av det samme når hun understreker betydningen av at innvandrere må vite hva nordmenn er interesserte i og hva de snakker om.

Det blir et mindre gap i mellom gruppene når de kan snakke om ting som er felles. Ikke nødvendigvis felles, men ting som de kan... som er forutsigbare for både den norske gruppen og innvandrerne. Den norske gruppen forventer kanskje at vi kan snakke om å gå på tur, at vi kan snakke om dugnad, at vi kan relatere oss lett til... brunost. Ha ha.

Intervjuer: Norske ting liksom?

Lærer 4: Ha ha, norske ting. De trenger det. Hvis ikke blir ikke den norske befolkningen trygg på hvem det er man snakker sammen med. Hvis det ikke blir trygghet, blir det ingen kontakt.

Til tross for de noe komiske eksemplene lærerne trekker fram, er dette uttrykk for at mange av innvandrerne har behov for å forstå de uskrevne reglene i det norske samfunnet for ikke å havne i en situasjon hvor de trår feil uten å være klar over det. Lærerne som ble intervjuet i denne undersøkelsen anser dette som en form for samfunnsspesifikk sosial kompetanse som er svært nyttig for deltakerne å kjenne til. Det må derfor, i denne sammenheng, bli kategorisert innenfor ideen deltakerens nytte, selv om heller ikke dette ordinært var del av den analytiske kategorien.

«Det bør være obligatorisk» (lærer 4). «Det må være obligatorisk» (lærer 2).

Tilstedeværelsen av ideen deltakernes nytte i lærernes uttalelser om samfunnskunnskap for voksne innvandrere, lar seg best oppsummere med svarene jeg fikk da jeg stilte spørsmål om lærerne mener faget bør være pliktig for mange innvandrergrupper, slik som i dag, og i så fall hvorfor. Alle lærerne, uten unntak, mente faget bør være obligatorisk, og noen mente flere av

innvandrergroppene som i dag bare har rett, men ikke plikt til undervisning, også bør stilles krav til. På spørsmål om hvorfor de mente faget bør være obligatorisk utbrøt lærer nummer 6 følgende: «Fordi mange får en åpenbaring på disse kursene!». Lærer nummer 3 viser til egne erfaringer som innvandrere uten samfunnskunnskapskurs.

Da jeg begynte på jobb her [opplæringscenter for innvandrere] og begynte å lese samfunnskunnskap... Jeg synes for meg, fordi jeg ikke tok det... Jeg angret mye. Jeg følte meg på en måte «lost». Og jeg er gift med en nordmann, men nordmenn er ikke kjent med alle de tingene som innvandrere trenger. Vi måtte ofte spørre her og der og på skolen, men jeg visste ikke hva som var viktig for meg. Så jeg synes de 50 timene er kjempeviktig. Kjempe-kjempeviktig. (...)

Intervjuer: Ja. Så du mener da at dette faget er nyttig for...

Lærer 4: Ja! 100 %.

Intervjuer: ... for deltakerne, ja?

Lærer 4: 100 %. Som jeg har sagt, det har noe å gjøre med at jeg opplevde å ikke ta det og det var vanskelig for meg å få vite så mange ting. Å vite at jeg må sende dokument, og at det tar tid. Det visste jeg ikke.

Det at alle lærerne mener faget bør være pliktig for mange av innvandrergroppene som i dag, peker mot at lærerne anser samfunnskunnskapskurset som nyttig for de fleste deltakerne. Men flere av dem understreker at det er svært viktig at innvandrerne gjennomfører dette kurset i løpet av noen få måneder etter ankomst til Norge, og at det ikke drar ut i flere år, som det gjør for noen. Grunnen de oppgir er at samfunnskunnskapskurset tar for seg det viktigste deltakerne trenger å vite i den første perioden de oppholder seg i Norge, og på denne måten er veldig nyttig for de nyankomne deltakerne. Venter de derimot i flere år før de tar kurset, vil de i stor grad på egen hånd ha funnet ut av mye som tas opp i faget, og kurset vil være langt mindre formålstjenlig. Men alle lærerne understreker at dersom kurset gjennomføres som tenkt, altså i løpet av de første månedene etter ankomst til landet, er det for de fleste innvandrerne nyttig å delta i samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Dette innebærer at ideen om deltakernes nytte i relativt stor grad lar seg identifisere i lærernes uttalelser om faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Alle lærerne trekker fram elementer i undervisningen som i denne sammenheng må kunne anses som svært konkrete og nyttige ting for deltakerne å vite noe om. Lærernes uttalelser tyder også på at de, i den grad det lar seg gjøre innenfor fagets rammer, lar deltakerne bruke tid på å stille spørsmål og legger opp undervisningen etter dette. I tillegg mente lærerne kurset er nyttig for deltakerne, forutsatt

at de tar kurset kort tid etter ankomst. Flere av lærerne tok også på eget initiativ opp den psykologiske effekten deltakerne kan ha av faget, og behovet deltakerne har for å forstå de uskrevne reglene for å fungere i det norske samfunnet.

4.1.3 Samfunnets nytte av faget

Den siste ideen, samfunnets nytte av faget, blir i denne sammenheng forstått i svært snever forstand hvor det interessante er hvorvidt det norske samfunnet og dets strukturer framstilles som selvsagte, riktige og gode, og at økonomiske, politiske og sosiale spørsmål bare linkes til norske strukturer. Samfunnsnytteideen formidler med andre ord en ukritisk legitimering av norske samfunnsforhold, noe som i denne sammenheng ble tolket dithen at det kan medføre et instrumentalistisk mistak dersom den vektlegges i stor grad.

Det er bemerkelsesverdig at samfunnsnytteideen ikke er å spore i lærernes svar i intervjuene. Ikke en eneste uttalelse fra noen av lærerne støtter opp om denne ideen. Derimot var det mange ytringer som pekte mot det stikk motsatte, nemlig at det norske samfunnet i aller høyeste grad ble diskutert og framstilt i et kritisk lys. Noen av ytringene som bygger opp under dette er disse: «Man må alltid vise begge sidene. Jeg sier alltid det, at jeg står ikke her for å forsvare det norske samfunn!» (lærer nummer 3). «Jeg er selv kritisk. Og det fikk jeg bemerkning om i evalueringen, at jeg ikke var en sånn som sier at ‘alt er bra i Norge’-type. Og det er jeg ikke» (lærer nummer 5). «[Deltakerne] kan stille spørsmål, de kan reflektere. Hele faget er jo bygd opp sånn at man skal snakke mye rundt temaer og diskutere rett og slett. Det er ikke noen fasitsvar» (lærer nummer 6).

I tillegg kom lærer nummer 4 inn på noe svært interessant i denne sammenheng, nemlig at lærerne har fått eksplisitt beskjed om å bruke dialogbaserte tilnærminger i undervisningen.

Intervjuer: Mener du at man formidler et kritisk syn og at de får et kritisk blick på det norske samfunnet?

Lærer 4: Så lenge som vi bruker den dialogbaserte metoden.

Intervjuer: Og det gjør du i dine timer?

Lærer 4: Vi gjør det. Vi får beskjed om det, og vi gjør det.

Intervjuer: Dere får beskjed om det?

Lærer 4: Jeg har fått beskjed om det og jeg har lest det i... Vi har fått beskjed om det da vi tok kurs i samfunns... Sånn kurs, hva heter det, den typen kurs?

Intervjuer: Sertifisering?

Lærer 4: Ja, sertifiseringskurs i samfunnskunnskapslæring. Vi fikk beskjed om å bruke dialogbasert metode. (...) Og de som var med på å skrive den boka «Introduksjon» var der, og de forklarte oss at dialogbasert metode er den metoden vi bruker igjennom hele kurset.

Jeg finner denne uttalelsen særdeles interessant ettersom det tydelig framgår at de i kurs for lærere i samfunnskunnskap for voksne innvandrere har fått beskjed fra myndighetene og forfattere av undervisningsmateriellet i faget om at dialog og diskusjon skal ligge til grunn for faget. Dette må kunne anses som et relativt progressivt pedagogisk syn, og innebærer en klar motsats til samfunnsnytteideen slik den framgår i denne sammenheng.

I tillegg har flere av sitatene som er trukket fram vist at lærerne ofte diskuterer det norske samfunnet gjennom å sammenlikne forholdene med deltakernes hjemland. Blant annet sier lærer nummer 1 at «Det blir mest diskusjon. Sammenlikne hjemlandet og her i Norge, og det de har blitt fortalt og det de har opplevd og det vi lærerne har opplevd her i Norge». Liknende uttalelser er å finne hos de aller fleste lærerne. Lærer nummer 2 tar i intervjuet seg tid til å gå systematisk igjennom alle de sju temaene i læreplanen og viser hvordan han gjennomgående sammenlikner norske forhold med sitt hjemland i undervisningen. Man kan ut fra dette si at lærerne på ingen måte ser ut til å underkommunisere at norske forhold er knyttet opp mot internasjonale strukturer i undervisningen, som er et av kjennetegnene ved samfunnsnytteperspektivet.

Man kan selvsagt sette spørsmålstegn ved hvorfor lærerne var så enstemmige i å avfeie samfunnsnytteideen. Muligens er det et resultat av at spørsmålene i intervjuene var for svake på dette området, og at dette derfor må anses som et metodisk problem. Men selv om dette skulle være tilfellet, benekter alle lærerne aktivt samfunnsnytteideen. Som lærer nummer 3 sa: «Jeg står ikke her for å forsvare det norske samfunn!». Spørsmålet er hva det er de avviser. Kanskje er samfunnsnytteideen så snevert definert i denne undersøkelsen at lærerne oppfatter det som om jeg spør etter mer eller mindre autoritære trekk ved deres undervisningsform. I så fall er det grunn til å tro at ideen ikke bare oppfattes som en lite relevant kategori for lærernes praksis, men muligens også som personlig støtende.

4.1.4 Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 1

Jeg har i løpet av undersøkelsen ikke klart å finne noen klare skillelinjer i svarene til de seks lærerne når det kommer til utdanning, undervisningsskole, arbeid til daglig eller i hvilken grad

dem bruker læreplanen i planleggingen av undervisningen. Så til tross for at lærerne vektlegger litt ulike ting på noen områder, lar ikke dette seg linke opp mot noen av de overnevnte bakgrunnsfaktorene.

For å oppsummere funnene i intervjuundersøkelsen og besvare det første forskningsspørsmålet, kan man grovt sett si at dannelsesideen og deltakernytteideen trådte tydelig fram i lærernes ytringer om samfunnskunnskap for voksne innvandrere, mens dette ikke var tilfellet med samfunnets nytte. Dette er likevel en skjematisk og lite nyansert framstilling. Innenfor dannelsesideen ble det undersøkt hvorvidt lærerne ga uttrykk for at kritisk refleksjon og myndiggjøring av deltakerne ble fokusert på i undervisningen. Alle lærerne sier at diskusjonen har en sentral plass i undervisningen og at en kritisk framstilling av det norske samfunnet alltid fremmes. Alle tar også opp de mest sentrale kanalene for politisk innflytelse. Derimot fremmet lærerne ulike meninger om hvorvidt det er deres jobb eller ikke til å oppfordre deltakerne til å engasjere seg i samfunnet gjennom valg eller andre kanaler for innflytelse. Dette gjør at den delen av dannelsesideen som innebærer kritisk refleksjon i høyeste grad ser ut til å bli vektlagt av alle lærerne, mens deler av myndiggjøringsperspektivet blir vektlagt av noen, men ikke alle lærerne i undersøkelsen.

Den andre ideen, deltakerens nytte av faget, blir i stor grad vektlagt av lærerne. Alle mener faget er så nyttig for deltakerne at det må være obligatorisk, og flere påpeker at temaene som tas opp i undervisningen er de mest nødvendige for deltakerne å lære om i den første tiden i Norge. I tillegg tar flere lærere på eget initiativ opp nytten deltakerne har av faget med tanke på psykisk helse og å lære seg de uskrevede reglene i det norske samfunnet. Det ser også ut til at lærerne i stor grad tilpasser undervisningen til deltakerne i den grad det er mulig innenfor fagets rammer.

Den siste ideen som ble undersøkt var samfunnsnytteideen. Det spesielle var at ingen av lærerne kom med noen ytringer som kunne plasseres inn under denne kategorien. Derimot viste det seg at alle i større eller mindre grad fokuserte på det motsatte. En ukritisk legitimering av det norske samfunnet er, i følge lærerne, ikke til stede i faget.

Lærernes avvisning av samfunnsnytteideen taler klart i mot det instrumentalistiske mistaket i faget. Det samme gjør den relativt tunge vekten som legges på dannelsesideen, selv om lærerne er splittet når det kommer til myndiggjøringsaspektet. Derimot taler lærernes vektlegging av deltakernytteideen i sin framstilling av undervisningen for dette, ettersom

perspektivet i den teoretiske utviklingen av kategoriene ikke gir rom for kritiske syn på det som lærers bort. Men til tross for deltakernyttens sentrale posisjon i lærernes uttalelser, er det ut fra lærernes uttalelser vanskelig å skulle konkludere med at et instrumentalistisk mistak begås i faget. Et fullstendig fravær av samfunnsnytteperspektivet og en understreking fra alle lærernes side om diskusjonens sentrale posisjon i faget, gjør at en slik konklusjon, basert på lærernes uttalelser, er umulig å trekke.

4.2 Sammenliknende undersøkelse: Ideer blant lærerne og i læreplanen

Forskningsspørsmål nummer to er som følger: «I hvilken grad korresponderer læreres syn på faget med ideene i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere?». For å kunne besvare dette spørsmålet vil det være nødvendig å se ideene slik de kom til syne i intervjuundersøkelsen i lys av funnene fra tekstanalysen. For å ha resultatene fra tekstanalysen friskt i minne, vil jeg igjen gjengi resultattabellen, men i en versjon hvor resultatene fra hele læreplandokumentet blir sett under ett, ettersom det er disse tallene jeg videre kommer til å ta utgangspunkt i. I tillegg har jeg valgt å inkludere ideenes underkategorier og operasjonaliseringer for å gi et mer detaljert bilde av funnene fra læreplananalysen.

Resultatene er å finne i tabell 4. Denne viser at 18 % av materialet fra læreplandokumentet som lot seg plassere inn i mine idealtyper ble kategorisert under dannelsesideen. I tillegg ble 61 % av materialet kategorisert som deltakerens nytte, og til sist 21 % som samfunnsnytte. Den store oppmerksomheten som ble viet nytteideene, førte til at det ble konkludert med at det instrumentalistiske mistak karakteriserte læreplandokumentet. Det ble derfor antatt at dette la til rette for en undervisning som kunne føre til en tilpassende sosialisering av innvandrerne, selv om det ble understreket at man innenfor konstruktivismen, som idéanalysen tar utgangspunkt i, mener at ideers posisjon både kan åpne for, men også redusere aktørens handlingsrom (Béland & Cox 2011: 12). Derfor er det vanskelig å forutsi hvordan aktørene, i denne sammenheng lærerne, handler ut i fra det handlingsrommet som læreplanen gir dem.

Å se de to undersøkelsene i lys av hverandre kan, som nevnt i metodekapitlet, by på problemer. Likevel vil jeg påstå at en idéstudie av faget fra flere hold, her fra lærerintervjuer og læreplananalyse, er så interessant at man må godta en noe lavere validitet for å ha mulighet til å undersøke dette. Videre vil jeg derfor se resultatene fra intervjuanalysen i lys av funnene i

Kode	Operasjonaliseringer av ideene i læreplananalysen	Funn, operasjon- aliseringer	Funn, ideer og under- kategorier
1.0	Danning		18 % (6)
1.1	Kritisk refleksjon		6 % (2)
1.1.1	<i>Oppfordringer til å ta selvstendige samfunns- og verdimeslige</i>	3 % (1)	
1.1.2	<i>Verb og fraser som legger opp til å diskutere, problematisere, vurdere og samtale om ulike samfunnsmessige tema</i>	3 % (1)	
1.2	Myndiggjøring		12 % (4)
1.2.1	<i>Fokus på hvordan demokratiske institusjoner fungerer</i>	- (-)	
1.2.2	<i>Fokus på samfunnsmessig og demokratisk deltakelse og handling</i>	12 % (4)	
1.2.3	<i>Fokus på alternative innflytelseskanaler (aksjoner, organisasjoner, lobbyvirksomhet, direkte kontakt med politikere, sivil ulydighet...)</i>	- (-)	
2.0	Samfunnsnytte		21 % (7)
2.1	Ukritisk legitimering		15 % (5)
2.1.1	<i>Fokus på formelle strukturer i Norge (kongehus, Storting, regjering, fylkeskommune, kommune) og demokratiet som institusjon. Disse fremstilles som legitime og rettmessige</i>	12 % (4)	
2.1.2	<i>Kultur, sosiale forhold og samfunnsforhold fremstilles som naturlige størrelser</i>	3 % (1)	
2.2	Kognitive elementer		6 % (2)
2.2.1	<i>Økonomiske, politiske og sosiale spørsmål blir kun linket til norske strukturer</i>	6 % (2)	
3.0	Deltakerens nytte		61 % (20)
3.1	Den enkeltes nytte		61 % (20)
3.1.1	<i>Fokus på lover og regler som regulerer den enkelte samfunnsborger</i>	17 % (5,5)	
3.1.2	<i>Fokus på hvordan offentlige tjenester brukes av den enkelte</i>	6 % (2)	
3.1.3	<i>Fokus på arbeid og arbeidsliv, skole og skolegang for den enkelte</i>	6 % (2)	
3.1.4	<i>Fokus på informasjonsinnhenting</i>	6 % (2)	
3.1.5	<i>Oppfordring til å knytte lærestoff til deltakernes bakgrunn eller ønske</i>	26 % (8,5)	
Sum		100 % (33)	100 % (33)

Tabell 4 Forekomst av idealtypene danning, samfunnsnytte og deltakerens nytte og deres operasjoniseringer i læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, oppgitt i prosent (frekvens i parentes). Tekstelementer som ikke faller inn under noen av idealtypene: Informasjon om faget 16 % av totalsum (7). Annet 11 % av totalsum (5). Totalsum: 45.

tekstanalysen, og undersøke i hvilken grad læreres syn på faget korresponderer med ideene i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

4.2.1 Dannelse

I tekstanalysen var det altså 18 % av materialet i læreplandokumentet som lot seg kategorisere inn i dannelsesideen, hvorav 6 % under kritisk refleksjon og 12 % under myndiggjøring. Selv om det er umulig og trolig lite interessant å skulle forsøke å gjengi liknende tall fra intervjuundersøkelsen, må man kunne si at tendensen i intervjuene er at lærerne vektlegger noe annerledes enn læreplanen. For som det framkom i intervjuundersøkelsen, legger alle lærerne stor vekt på å diskutere ulike samfunnsmessige temaer. Alle lærerne sier også at de framstiller samfunnet på en måte hvor både de positive og de negative sidene blir belyst. Dette karakteriseres som kritisk refleksjon under dannelsesideen i denne sammenheng. I læreplanen derimot, oppfyller bare to tekstelementer kravene til operasjonaliseringene av kritisk refleksjon, nemlig under punkt 1.1.1 «Oppfordringer til å ta selvstendige samfunns- og verdimeslige valg» og punkt 1.1.2 «Verb og fraser som legger opp til å diskutere, problematisere, vurdere og samtale om ulike samfunnsmessige tema», henholdsvis ett tekstelement under hvert av de to.

Når det kommer til den andre delen av dannelsesideen, myndiggjøring, ser vi en den motsatte tendensen. I læreplandokumentet utgjorde elementer som falt inn under myndiggjøringsaspektet en betydelig større andel av dokumentet enn kritisk refleksjon. Særlig gjaldt dette tekstfragmenter som falt inn under punkt 1.2.2 «Fokus på samfunnsmessig og demokratisk deltakelse og handling» som utgjorde alle de 12 prosentene som myndiggjøringsideen fikk. Som vist i intervjuanalysen, svarer lærerne litt forskjellig på spørsmål om dette. Alle lærerne sier at de forklarer det politiske systemet og gjerne sammenlikner det med hjemlandene til deltakerne. Men i hvilken grad lærerne anser det som deres jobb å oppfordre deltakerne til å følge med eller delta i det norske samfunnet via disse kanalene, varierer. På den ene siden har vi lærer nummer 3 som forteller deltakerne at dersom man har stemmerett og likevel velger ikke å stemme, så har man tatt et valg, og lærer nummer 5 som sier til deltakerne at «det [deltakelse i valg] er på en måte en plikt da. At man skal velge å delta og være aktiv». På den andre siden sier to av lærerne at dette ikke er spesielt viktig i faget. Det ser med andre ord ut til at lærerne i dette tilfellet har et noe ulikt syn på sitt mandat som lærer i samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

4.2.2 Deltakerens nytte av faget

Under ideen deltakerens nytte av faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere utgjorde punkt 3.1.5 «Oppfordring til å knytte lærestoff til deltakernes bakgrunn eller ønske» alene hele 26 % av læreplanelementene, mens punkt 3.1.1 «Fokus på lover og regler som regulerer den enkelte samfunnsborger» utgjorde 17 % og de resterende tre punktene 3.1.2 «Fokus på hvordan offentlige tjenester brukes av den enkelte», 3.1.3 «Fokus på arbeid og arbeidsliv, skole og skolegang for den enkelte» og 3.1.4 «Fokus på informasjonsinnhenting» hadde 6 % hver. I alt utgjorde materialet i læreplananalysen som lot seg kategorisere inn i mine idealtyper hele 61 %, noe som er en betydelig andel.

Lærernes uttalelser bekrefter at dette er en viktig del av faget. Alle lærerne sier at de bruker tid på å tilpasse undervisningen til deltakernes behov, bakgrunn og spørsmål. Videre sier alle at de bruker mye tid på å forklare deltakerne hvordan arbeidslivet, men også skolesystemet og andre offentlige systemer fungerer, fordi de sier dette er det deltakerne har mest behov for å vite noe om. Lærerne tar også opp andre temaer som ikke har blitt undersøkt i læreplananalysen, men som må kunne kategoriseres under deltakerens nytte. Disse er den positive psykologiske effekten kurset kan ha, og den samfunnsforståelsen faget kan føre til. Det ser med andre ord ut til at lærernes oppmerksomhet mot deltakerens nytte av faget til og med går utover læreplanens sterke vektlegging av dette.

4.2.3 Samfunnets nytte av faget

I læreplananalysen ble 21 % av tekstmaterialet som lot seg kategorisere plassert innenfor ideen om samfunnets nytte. Underpunktet ukritisk legitimering av stat og samfunnsforhold utgjorde 15 %, mens kognitive elementer, som innebærer at økonomiske, politiske og sosiale spørsmål kun blir linket til norske strukturer, utgjorde de resterende 6 prosentene. Det kanskje mest bemerkelsesverdige med intervjuundersøkelsen er at samfunnsnytteideen ikke er mulig å spore i lærernes uttalelser. På dette området kan man derfor trygt slå fast at det er stor forskjell mellom læreplandokumentet og hvordan lærerne i studien forstår og beskriver faget.

Men ettersom flere elementer i læreplananalysen ble kategorisert under samfunnsnytteideen, var det grunn til å tro at dette også skulle kunne identifiseres i lærernes uttalelser, særlig ettersom læreplanen har status som forskrift og derfor skal være utgangspunkt for lærernes utøvelse. Hvis det er tilfellet at lærerne avviker betydelig fra læreplanen, kan man stille

spørsmål ved om de går utenfor det mandatet forskriften gir. Imidlertid kan man hevde at læreplanen inneholder elementer som ble kategorisert under samfunnsnyttekategorien i tekstanalysen, men at forskriften likevel ikke avviser at disse emnene kan presenteres på en mer kritisk måte i den faktiske undervisningen, noe som i så fall åpner opp læreres handlingsrom.

Planen legger nemlig få metodiske føringer, men presenterer emnene som skal behandles i undervisningen kort og konsist, noe som innebar at planen i liten grad så ut til å legge til rette for diskusjon rundt ulike temaer. Sitater som «Det gis en innføring i den kristne og humanistiske kulturarven som ligger til grunn for det norske samfunnet» (Læreplan 2005: 4), er et eksempel på dette. Her ble det at skulle «gis en innføring» i verdiarven tolket som en overføringsmetafor som impliserte enveiskommunikasjon. Imidlertid er det en mulighet for at slike sitater i læreplanen likevel ikke utelukker diskusjon og en kritisk framstilling av emnene. Kanskje er det derfor lærernes valg av undervisningsmetode som gjør at det ukritiske samfunnsnytteperspektivet, ut fra deres svar i intervjuene, ser ut til å fortrenkes til fordel for en mer kritisk linje.

4.2.4 Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 2

Intervjuene og tekstanalysen avdekker både likheter og forskjeller mellom læreplanen og lærernes meninger om faget. For å ta likhetene først, kan man si at læreplanens fokus på ideen deltakerens nytte i stor grad følges opp i lærernes uttalelser. Oppmerksomheten som rettes mot dannelse i læreplanen utgjøres i all hovedsak av myndiggjøringsperspektivet. Lærerne er derimot splittet i sine svar på dette feltet, mens alle vektlegger det kritiske perspektivet. Derimot var samfunnsnytteideen, som med sine 21 % av læreplanteksten utgjorde en noe større andel av dokumentet enn dannelsesideen, helt fraværende i lærernes forståelse av faget.

I læreplananalysen ble det, grunnet den relativt tunge vektleggingen av nytteperspektivene i dokumentet sett under ett, konkludert med at det ble begått et instrumentalistisk mistak i læreplanteksten, altså et overdrevet fokus på nytte og strategisk måloppnåelse. Imidlertid peker analysen av lærernes refleksjoner i motsatt retning, nemlig at faget preges av samtale, diskusjon og kritisk refleksjon. Dette må omtales som en svært betydelig forskjell i analysens resultater så langt, og legger til rette for en interessant drøfting i neste kapittel om vekten som blir lagt på de ulike ideene i faget fører til at det instrumentalistiske mistak karakteriserer faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere sett under ett.

5 Det instrumentalistiske mistak i samfunnskunnskap for voksne innvandrere?

Denne oppgavens problemstilling er: «Hvilke ideer kan identifiseres i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og gjør vekten som blir lagt på bestemte ideer at det instrumentalistiske mistak begås i faget?». Etter å ha undersøkt problemstillingens første del og de to første forskningsspørsmålene i forrige kapittel, vil jeg videre ta utgangspunkt i resultatene jeg her fant når jeg besvarer problemstillingens andre del i den påfølgende drøftingen.

Problemstillingens andre del dekkes av det tredje forskningsspørsmålet som lyder som følger: «Gjør vektleggingen av ideer i faget at det instrumentalistiske mistak begås?».

Før drøftingen vil jeg imidlertid kort gjenta oppgavens teoretiske argument. Dette sier at dersom de to nytteideene i for stor grad dominerer faget, og en tilpassende sosialisering blir fremmet på bekostning av en dannende, vil det være fare for at det instrumentalistiske mistak på en realistisk måte beskriver faget. Motsatsen til dette er dannelsesideen og en sosialisering basert på dannelse som ikke fører til at et slikt mistak begås.

5.1 Teoriens møte med praksis

Det foregående kapitlet viste at mistaket på en dekkende måte beskrev læreplandokumentet, mens dette ikke reflekteres i lærernes forståelse av faget. Spørsmålet er derfor hva som er mest dekkende for faget som helhet. Læreplanen og lærernes oppfatninger av faget kan, i følge Goodlad (1979), plasseres innenfor det samme læreplanbegrepet. De to korresponderer med de to nivåene kalt det formelle og det oppfattede læreplannivået, og kan derfor anses som to deler av den samme læreplanen. «Problemet» i denne sammenheng er at resultatene fra analysene av de to nivåene ikke er samstemte.

Man skulle kunne anta at Goodlads læreplannivåer (1979) kan være med på å forklare hvilket av disse nivåene som bør veie tyngst i en sammenlikning. Kanskje kan man anta at læreplanen påvirker læreren i større grad enn motsatt, ettersom læreren til daglig i liten grad har mulighet til å endre eller påvirke det skrevne, formelle læreplandokumentet, mens lærerens praksis skal ta utgangspunkt nettopp i læreplanen. Strand (1996: 50-51) kritiserer derfor Goodlad for å forvente en hierarkisk sammenheng der de øvre nivåene vil ha mer å si for de nedre enn

motsatt. I dette tilfellet betyr det at læreplanen har mer å si for lærernes oppfattelse av faget enn motsatt. Men Goodlad (1979: 26) påpeker selv at det fra han og hans medarbeideres side nettopp *ikke* er ment å være et hierarkisk forhold i mellom nivåene, men at man må forstå læreplanens nivåer som del av en kontinuerlig interaksjon de ulike delene i mellom. Gundem (2008: 27) kritiserer han nettopp derfor for ikke å ha formulert et innbyrdes tyngdeforhold i mellom nivåene som forteller hvilke som i praksis vil få større betydning enn de andre.

Likevel påpeker Goodlad (1979: 26) at «[t]eachers use knowledge of the children they teach or of the learning process in diverging markedly from state or other guidelines and requirements. Sometimes, they are ignorant of relevant laws enacted by legislators». Dette kan være med på å forklare forskjellene i mellom læreplanen og lærernes uttalelser om faget. Lærerne understreker jo at de i stor grad tilpasser undervisningen til deltakernes behov og spørsmål. Bjørges funn i masteroppgaven fra 2011 er interessant i denne sammenheng. I intervjuer med skoleledere fra ulike kommuner, altså de som har ansvar for organiseringen av samfunnskunnskap for voksne innvandrere, sa disse at de i liten grad vet hva lærerne faktisk gjør og hva som skjer i undervisningen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Hvis de som organiserer faget ikke vet hva som skjer i det, kan det være grunn til å tro at det er lite kontroll med hva som skjer i undervisningen, og at læreren dermed står relativt fritt i sin undervisning så lenge de holder seg innenfor læreplanens krav.

Her er vi inne på spørsmålet om hvor stort handlingsrom man som lærer faktisk har. I intervjuene sier alle lærerne at de har lest læreplanen, men flere antyder samtidig at de i liten grad bruker den i planleggingen av undervisningen. Blant annet sier lærer nummer 1 at hun har læreplanen i hodet, og at hun derfor ikke trenger å lese planen. Hun fortsetter med å si at deltakerne uansett har så mange spørsmål de må svare på, og at dette tar mye tid. Lærer nummer 2 følger opp med å si at: «Læreplanen, den er veldig stor. Men vi bruker cirka 70-85 % av den». Han begrunner dette med at deltakerne er en svært heterogen gruppe, og han derfor vurderer det slik at noen temaer, spesielt vold i nære relasjoner, er så viktige at han heller korter ned de andre emnene for å finne tid til det. Det kan se ut til at lærer nummer 5 mener noe av det samme når han sier at «Ja, altså jeg brukte jo den [læreplanen]. Det var en sånn veileder da...», og deretter snakker om veiledningsmaterialet heller enn læreplanen som er forskift. I tillegg har læreplanen flere tekstelementer som ble kategorisert innenfor samfunnsnytteideen. Derimot avviste lærerne kontant at de formidlet slike holdninger i undervisningen. Uttalelser som «i evalueringen fikk jeg tilbakemelding om at jeg ikke var en sånn som sier at 'alt er bra i Norge-type'. Og det er jeg ikke» (Lærer 5) tyder på dette.

Lærerne ser her ut til å oppfatte læreplanen mer som en rammeplan enn en forskrift, og at de selv prioriterer innenfor de rammene de er gitt. Dette bekreftes langt på vei i Skaalviks undersøkelse av norsk med samfunnsfag (2001). Skaalvik viser at undervisningen i norsk med samfunnskunnskap påvirkes av lærernes egne verdier og forventninger, oppfatninger av deltakergruppen og elevrollen, samt rammefaktorene de jobber under. Lærerne svarer også selv at de innenfor rammene av læreplanen får relativt stor grad av frihet når det kommer til innhold og arbeidsmetoder.

Ut fra lærernes uttalelser i mine intervjuer, ser det ut til at de selv mener de har relativt frie tøyler til å tilpasse undervisningen til sine egne og deltakernes ønsker og behov, selv om de bedyrer at de alltid gjennomgår alle læreplanens sju emner (2005: 4-5), kanskje med unntak av det siste læreplanemnet, befolkningsstruktur og naturforhold. Om dette sier nemlig lærer nummer 1 at «Alle ting er egentlig veldig viktig, men sånn som naturforhold [hele emnet befolkningsstruktur og naturforhold] altså, det bruker jeg ikke så veldig mye tid på». Lærer nummer 2 bekrefter denne prioriteringen med å si at «Og så er det ‘befolkning’ [hele emnet befolkningsstruktur og naturforhold]. (...)Vi bruker bare kort tid på det, og så viser vi bare en film». Bare lærer nummer 5 sier han tillitsfullt forholder seg til en timeplan lagt av sin leder, noe som kanskje kan forklares med at han var en av to lærere som til daglig ikke arbeider med opplæring av innvandrere, men har dette som en deltidsjobb ved siden av en annen jobb.

De fleste lærerne viser dermed stor grad av autonomi i hvordan de legger opp undervisningen, noe som tyder på stort handlingsrom. Også det konstruktivistiske vitenskapsteoretiske fundamentet for idéanalysen, tar utgangspunkt i at ideer nedfelt i læreplanen både kan åpne for og begrense aktørenes handlingsrom (Béland & Cox 2011: 12). Ideer kan, i følge denne teoriretningen, forstås både som «*guides and constraints to all forms of political agency*» (Bratberg 2011: 330, original kursivering). Dette understreker at ideer, og ikke bare materielle ting, kan føre til interessegenerering, noe som gjør det vanskelig å forutsi lærernes handlinger. En mulighet er at lærerne anser sine roller som relativt frie. Det kan se ut til at dette er tilfellet ut fra deres uttalelser i intervjuene. I tillegg sier læreplanen eksplisitt at «opplæringen skal ta utgangspunkt i deltakerens personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet, og tilpasses den enkeltes forutsetninger og behov for opplæring» (Læreplan 2005: 2). Dette åpner for store lokale tilpasninger og gir relativt frie tøyler til lærerne.

I praksis kan det derfor se ut til at lærerne selv mener de har relativt stort handlingsrom og derfor beveger seg noe bort fra det skrevne læreplandokumentet. I Goodlads terminologi

(1979) innebærer dette at det oppfattede læreplannivået ikke nødvendigvis forholder seg strengt til det formelle læreplannivået, men at de benytter handlingsrommet som finnes til å tilpasse undervisningen til sine og deltakernes ønsker. Det kan se ut til at dette har medført en mer dannende linje, ettersom lærerne, i følge egne uttalelser, er mindre nyttefokuseret enn læreplandokumentet. Til tross for læreplanens sentrale posisjon i faget og at undervisningen skal baseres på denne, er det først og fremst læreren og undervisningen som møter deltakerne, og som danner grunnlag for deres inntrykk av faget. Derfor vil nok manges forståelse av faget speiles av hva som skjer i den faktiske undervisningen. Lærernes oppfatning av faget, Goodlads oppfattede læreplannivå, bør derfor veie tungt i analysen.

Videre vil jeg ta utgangspunkt i materialet fra analysedelen og undersøke hva som taler for og i mot henholdsvis Skjervheims pragmatiske og praktiske pedagogiske handlinger (1996), og vurdere hvilken form for sosialisering man kan si at faget fremmer (Hellesnes 1997). Dette vil i stor grad avgjøre om man kan si at faget som helhet preges av det instrumentalistiske mistak.

5.2 Pragmatiske pedagogiske handlinger og teknikk

Pragmatiske pedagogiske handlinger innebærer, i følge Skjervheim (1996: 246), handlinger der man har et definert mål som man gjennom kalkulererte metoder vil forsøke å oppnå. I det man oppnår dette målet, må man anse arbeidet som vellykket. Et slikt handlingsrasjonale er det Skjervheim og Hellesnes omtaler som teknisk.

Både tekstanalysen og intervjuanalysen viste at deltakernytteperspektivet står sterkt i faget. Denne tunge vektleggingen av deltakerens nytte samsvarer med hva Bjørge (2011) finner i sine intervjuer med skoleledere. I kommunene som benyttet tospråklige lærere, som de kommunene jeg gjorde mine intervjuer i, var skolelederne opptatt av at faget ikke bare skulle inneholde faktakunnskaper, men også at samfunnsforståelse var en svært viktig del av faget. Med samfunnsforståelse mener Bjørge (2011: 56) «samfunnskunnskap med faktakunnskap, samfunnsopplysning og informasjon i tillegg til kunnskap om underforståtte regler, normer, felles referanserammer, abstrakte temaer og så videre, altså en **forståelse av samfunnet**» (original utheving).

Hvis man sammenlikner disse punktene med mine tre ideer, vil ikke bare fakta- og informasjonsdelen, men også alle de andre elementene hun nevner bli kategorisert under ideen deltakerens nytte. Flere av lærerne jeg intervjuet sier mer eller mindre nøyaktig det samme når

de forteller at faget tar opp de viktigste tingene innvanderne trenger å vite noe om. Og til tross for at læreplananalysen ikke undersøkte eventuelle henvisninger til økt samfunnsforståelse eller deltakernes positive psykologiske effekter av faget, nevnte flere av lærerne, som vist i analysedelen, at dette var sentralt i faget, og dette ble da kategorisert under ideen deltakerens nytte. At dette oppleves som viktig for de som jobber med samfunnskunnskap for voksne innvandrere til daglig, bekreftes av skolelederne gjennom Bjørges undersøkelse (2011).

Den store oppmerksomheten som vies temaer som faller inn under deltakernytteideen både i læreplanen og i lærernes uttalelser, peker i retning av hva Skjervheim (1996: 246) kaller pragmatiske handlinger. Dette fordi det fokuseres på konkrete målsetninger som man gjennom opplæringen jobber strategisk for å oppnå. Selv om læreplanen ikke består av kompetansemål, beskriver den emner som skal jobbes med i undervisningen. Lærerne sier, naturlig nok, at de tar utgangspunkt i disse, og jobber mot å oppnå bedre forståelse for disse temaene. Å la denne formen for strategisk pedagogisk aktivitet være i førersetet, innebærer, i følge Hellesnes (1992: 90) at «subjektet kan føre objektet frå ein tilstand til ein annan ut frå ein mål-middel-kalkulasjon... [noe som] er teknikk», ettersom teknisk måloppnåelse er formålet med undervisningen.

Men nytteperspektivene vektlegges ikke gjennomgående i undersøkelsene. Selv om samfunnsnytteideen viste seg å stå for 21 % av læreplanteksten som lot seg kategorisere, avvises det av samtlige lærere i undersøkelsen. Dette peker i retning av at denne ideen ikke er særlig framtrædende i faget sett under ett. Avvisningen av ideen innebærer i denne sammenheng at det ikke ser ut til at sammenhengen mellom internasjonale strukturer og norske forhold underkommuniseres, eller at politiske, sosiale, kulturelle og økonomiske strukturer framstilles som «riktige, naturlige og gode» (Børhaug 2005: 173), men at lærerne diskuterer ulike samfunnsmessige temaer heller enn å benytte seg av en overføringslinje. Dette tyder derfor på at faget ikke preges av denne typen pragmatiske pedagogiske handlinger.

5.3 Praktiske pedagogiske handlinger og dannelse

I motsetning til pragmatiske pedagogiske handlinger, innebærer praktiske pedagogiske handlinger, i følge Skjervheim (1996: 246), at man opererer i det sosiale feltet og retter seg

etter allmenngyldige normer. Her står forståelse, erkjennelse og politisering sentralt. Derfor blir den praktiske pedagogiske retningen i denne sammenheng linket til dannelsesideen.

Av praktiske pedagogiske handlinger kan man ikke komme utenom den betydelige vektleggingen av diskusjonens plass i undervisningen fra samtlige læreres side. Og dette positive inntrykket lærerne gir av den gjennomgående bruken av diskusjonen som pedagogisk metode, gjenspeiles i brukerundersøkelsen som Yousefi med flere (2008) gjennomførte i faget. Deres undersøkelse viser at deltakerne jevnt over var fornøyde med faget, og at en viktig årsak til dette var at deltakerne i stor grad fikk det Yousefi med flere kaller «nøytrale framstillinger» av det norske samfunnet.⁷ Flere av informantene ga også uttrykk for at interaksjon og diskusjon var den beste måten å lære på (Yousefi m.fl. 2008: 78). Noen av deres informanter uttrykte likevel misnøye med kurset, og det viste seg at dette ofte ble begrunnet med at lærerne heller enn å framstille samfunnet på en nøytral og kritisk måte, gjenga sine meninger om saken (Yousefi m.fl. 2008: 46).

Dette bekrefter den gjennomgående oppmerksomheten rettet mot diskusjonen og den kritiske framstillingsmåten som lærerne i denne studien så ettertrykkelig formidler. Imidlertid peker også den uttrykte misnøyen på at ikke alle lærerne benytter den diskuterende pedagogiske metoden, slik som mine informanter sier ligger til grunn for deres undervisning. Selv om lærerne jeg intervjuet stort sett er samstemte, kan dette innebære at lærere generelt i faget vurderer noe ulikt hvordan undervisningen i samfunnskunnskap bør være og hvilken posisjon de som lærere i faget har.

Skaalviks undersøkelse av norsk med samfunnsfag fra 2001 illustrerer dette. Skaalvik (2001) fant i intervjuundersøkelsen ut at lærernes oppfatninger om faget avvek fra hverandre. Undersøkelsen er riktig nok gjennomført mens samfunnskunnskap bare var en del av norskundervisningen, men viser like fullt at lærerne ikke var samstemte om hva målsetningen med faget var. Sju av ni ga uttrykk for at enkelte mer eller mindre snevre språklige sider ved norskundervisningen var det viktigste. Kun to av ni lærere tok opp selvstendigjøring og inkludering i det norske samfunnet, noe som var et av hovedmålene med faget (Skaalvik 2001: 195). Skaalvik (2001: 202) konkluderte derfor med at det ikke fantes noen felles oppfatning blant lærerne om fagets målsetning.

⁷ Ut fra konteksten dette forklares i, må «nøytrale framstillinger» forstås som presentasjoner som ikke er for preget av lærerens personlige meninger.

Selv om denne undersøkelsen er fra før 2005 da den nåværende læreplanen ble tatt i bruk, og samfunnskunnskap for voksne innvandrere ble opprettet som eget fag, viser det at lærerne ikke nødvendigvis deler forståelse av hva som er det mest sentrale i faget. Det er derfor en mulighet for at lærernes ulike oppfatning av faget påvirker i hvilken grad de fremmer en så problematiserende undervisning også i faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere som mine informanter gir uttrykk for, eller ikke. Det kan også være et poeng at hva lærerne mener er en nøytral framstilling eller en diskusjon, og hvordan deltakere opplever den samme situasjonen, ikke nødvendigvis samsvarer. I tillegg skal det påpekes at man bør være varsom med å generalisere informantenes svar i slike undersøkelser til å gjelde hele lærerstanden (Hellevik 2002: 122), og at det er mulig at lærerne i min undersøkelse i større grad enn andre gjennomgående bruker diskusjonen i undervisningen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

En annen mulighet er at lærerne i intervjusituasjonen vektlegger diskusjonen mer enn hva som faktisk er tilfellet i undervisningen. Intervjusituasjonen kan for noen være en litt uvant situasjon. I slike omstendigheter har det tidligere vist seg at noen informanter i større grad svarer hva de tror intervjueren er interessert i å høre, enn motsatt (Lantz 1993: 111). Deres betydelige vektlegging av diskusjonen i intervjuene kan derfor være et resultat av at de trodde jeg som intervjuer satte pris på slike svar. I så fall må dette karakteriseres som et metodisk problem. Men det skal påpekes at samtlige lærere i stor grad vektlegger diskusjonen i intervjuene, og til dels tar det opp på eget initiativ. Dette styrker sannsynligheten for at lærerne oppfatter metoden som like viktig som de gir uttrykk for, noe som taler for praktiske handlinger og at dannelses og kritisk refleksjon er det som preger faget, og at det instrumentalistiske mistak dermed ikke gir en god beskrivelse av faget sett under ett.

5.4 Sosialisering

Det er med andre ord ikke mulig å overse lærernes framheving og understreking av diskusjonens sentrale plass i faget. Et knippe sitater fra intervjuene, som til dels har blitt gjengitt også tidligere i oppgaven, peker mot dette:

Lærer nummer 1: Vi diskuterer. Alt er diskusjon!

Lærer nummer 2: Det er hele tiden en type diskusjon og samarbeid med hverandre. Det er veldig viktig. Det er veldig viktig.

Lærer nummer 3: Man må lære å være kritisk. Man må ikke bare ta i mot alt som står der. Og når vi sier diskusjon, diskusjon, det betyr ikke at vi må være enige i alt vi sier.

Lærer nummer 4: De [sertifiseringskursholdere og lærebokforfattere] forklarte oss at dialogbasert metode er den metoden vi bruker igjennom hele kurset.

Lærer nummer 6: Hele faget er jo bygd opp sånn at man skal snakke mye rundt temaer og diskutere rett og slett.

Intervjuer: Men da legger du opp i undervisninga til at man problematiserer og diskuterer en del samfunnsmessige temaer?

Lærer nummer 5: Ja. Absolutt. Absolutt. Ja. Ja.

Dersom diskusjonen blir brukt i undervisningen i den grad lærerne gir uttrykk for, er dette en klar motsats til det Hellesnes (1997: 144) kaller en tilpassende sosialisering. Tilpassende eller indoktrinerende sosialisering resulterer ofte, i følge Hellesnes (1997: 136), til at man «tek for gitt dei samfunnsmessige rammene ein eksisterer innanfor». Men dersom diskusjonen og det kritiske blikket i all hovedsak inkluderes i undervisningen, ligger dette nærmere hva filosofen kaller sosialisering gjennom dannelse. Dette innebærer at man sosialiseres inn i samfunnet, men samtidig beholder en kritisk distanse til det (Hellesnes 1997: 143). Forutsatt at de i undervisningen diskuterer samfunnsmessige temaer av betydning, må man anta at diskusjonen og den kritiske refleksjonen lærerne ettertrykkelig sier de benytter i undervisningen, legger til rette for nettopp dette.

Et annet poeng er at dersom diskusjonen faktisk er grunnlaget for omtrent all undervisning, som lærerne hevder, er det et poeng at også temaer og emner som her ble kategorisert inn under ideen deltakerens nytte, antakeligvis også blir gjenstand for diskusjon og kritisk refleksjon i undervisningen. I så fall kan det diskuteres i hvilken grad det faktisk er nyttig å sammenbinde denne ideen så tett opp til Skjervheims (1996) og Hellesnes' (1992, 1997) teorier som utgangspunktet for analysen har vært. Dersom dette er tilfellet, er det svært vanskelig å skulle finne belegg for at det instrumentalistiske mistak er en dekkende beskrivelse av faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

5.5 Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 3

For å besvare forskningsspørsmål 3 som etterspør om man kan si at det instrumentalistiske mistak blir begått i faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere, må man kunne si at en læreplan som i utgangspunktet ble vurdert til å karakteriseres av mistaket, blir moderert av lærernes oppfatning av eget handlingsrom. Deres avvisning av samfunnsnytteperspektivet og sterke vektlegging av diskusjonen ble avgjørende for dette. Likevel må det innvendes at ideen deltakerens nytte står sentralt i faget, noe som taler for det Skjervheims kaller et mistak. Men dersom man godtar lærernes insistering om at alt i faget diskuteres, kan det se ut til at også disse sidene av faget er oppe til diskusjon. Det er derfor vanskelig å skulle si at faget overser «skilje mellom pragmatiske og praktiske handlingar, og på den måten gjer... pragmatiske handlingar til grunnmodell for rasjonelle handlingar generelt» (Skjervheim 1996: 246). Man kan derfor ikke si at det ser ut til at det instrumentalistiske mistak er beskrivende for faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere sett under ett.

6 Oppsummering og konklusjon

Denne oppgaven setter søkelyset på faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og har stilt og besvart problemstillingen «Hvilke ideer kan identifiseres i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og gjør vekten som blir lagt på bestemte ideer at det instrumentalistiske mistak begås i faget?». Ideene som ble undersøkt var tre ideer som Børhaug (2005) mener ofte blir brukt for å begrunne og legitimere undervisning generelt og fag i skolen spesielt. Disse var bidrag til elevenes dannelse, deltakerens nytte og samfunnets nytte. Ettersom de to sistnevnte ble forstått i en relativt snever forstand der man regner med at kritisk refleksjon ikke inngår, tok det normative teoretiske grunnlaget for oppgaven utgangspunkt i at det instrumentalistiske mistak karakteriserer faget dersom disse to ideene fikk dominere faget. Dette innebærer, i følge Skjervheim (1996) og Hellesnes (1992), at man lar pragmatiske handlinger og teknisk rasjonalitet være i førersetet i stedet for praktiske pedagogiske handlinger og dannelse. Dette kan føre til en tilpassende eller indoktrinerende sosialisering. Dersom dannelsesideen derimot viste seg å ha en sentral posisjon, ville det motsatte være tilfellet, noe som uten tvil ble ansett som det mest ønskelige resultatet av Skjervheim og Hellesnes.

Oppgaven tok utgangspunkt i en tekstanalyse av læreplanen i faget som tidligere har blitt gjennomført av undertegnede. Her framkom det at nytteperspektivene til sammen, og deltakerens nytte i særdeleshet, dominerte planen, mens dannelsesideen utgjorde en moderat andel, med mest fokus på myndiggjøring heller enn kritisk refleksjon, som utgjorde de to delene av dannelsesideen som ble undersøkt. Det ble derfor konkludert med at det instrumentalistiske mistak karakteriserte læreplandokumentet. For å undersøke hvilke ideer som preget faget som helhet, og om man kunne si at dette mistaket karakteriserer faget sett under ett, gjennomførte jeg en intervjuundersøkelse med lærere som underviser i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Deretter ble lærernes uttalelser i intervjuene analysert ut fra de samme kategoriene som ble benyttet i læreplananalysen. De ble også sammenliknet med resultatene fra læreplananalysen, og det ble vurdert i hvilken grad man kunne si at det instrumentalistiske mistak så ut til å bli begått i faget.

6.1 Svar på oppgavens problemstilling

For å besvare problemstillingen på en så hensiktsmessig måte som mulig, ble denne konkretisert i tre underliggende forskningsspørsmål. Disse lød som følger:

- Hvilke ideer kan identifiseres hos lærere som underviser i samfunnskunnskap for voksne innvandrere?
- I hvilken grad korresponderer læreres syn på faget med ideene i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere?
- Gjør vektleggingen av ideer i faget at det instrumentalistiske mistak begås?

Opgavens analyse viste at lærerne i stor grad vektla ideen deltakerens nytte, og at de mente at emnene de tok opp i faget var det viktigste deltakerne trengte å vite i den første perioden etter ankomst til Norge. Videre la alle lærerne vekt på kritisk refleksjon, som var et av de to perspektivene i dannelsesideen, mens to av de seks lærerne uttrykte at de ikke viet mye tid til myndiggjøringsaspektet ved dannelsesideen. Det kanskje mest interessante ved denne undersøkelsen var at samfunnsnytteideen ikke kunne spores i lærernes uttalelser om faget i det hele tatt. Derimot sa en av lærerne at de på sertifiseringskurs hadde fått beskjed om at all undervisning i faget skulle ha utgangspunkt i diskusjon, og at man derfor alltid formidlet et kritisk syn på det norske samfunnet, stikk i strid med denne ideen.

Det viste seg at funnene fra intervjuanalysen i svært stor grad korresponderte med læreplananalysen når det kom til vektleggingen av ideen deltakerens nytte, hvor begge analysene viste stor oppmerksomhet rettet mot dette. Når det kom til dannelsesideen, viste det seg at både læreplanen og lærerne i en viss grad viet ideen oppmerksomhet, men at de to vektla ulike deler av ideen. For mens læreplanen hadde hovedfokuset på myndiggjøringsaspektet, lå lærernes hovedvekt på kritisk refleksjon. Til sist ble den moderate oppmerksomheten på samfunnsnytteideen i læreplananalysen, avvist av lærerne.

Drøftingen viste at det ser ut til at lærerne oppfatter sitt handlingsrom som relativt stort, og at dette fører til et mer dannelsesorientert fag enn hva lærerplanen legger opp til, vurdert ut fra hva lærerne forteller om sin praksis. Og siden det er undervisningen som i størst grad preger deltakernes og andres syn på faget, er det fornuftig å tillegge dette større betydning i vurderingen. Lærernes tanker og meninger om faget, eller hva Goodlad kaller det oppfattede

læreplannivået, ble derfor vektlagt sterkere enn det formelle læreplannivået. Oppgaven konkluderer dermed med at man ikke kan si at faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere karakteriseres av det instrumentalistiske mistak sett under ett.

6.2 Didaktiske implikasjoner og videre forskning

En mulig didaktisk implikasjon av denne undersøkelsen er at dannelsesperspektivet i større grad enn nå bør inkluderes i utviklingen av læreplaner i fag for voksne innvandrere og i undervisningen av disse fagene. I så fall vil læreplanen reflektere hvordan virkeligheten ser ut til å være, basert på mine informanters uttalelser. Likevel kan man ikke vite at alle lærere har en tilnærming til faget som disse informantene. Å inkludere dannelsesaspekter i større grad i læreplanen enn hva som i dag er tilfellet, vil derfor sikre at lærere legger vekt på kritiske perspektiver i undervisningen, ettersom læreplanen har status som forskrift. Dette kan bidra til deltakernes utviklingsprosess mot et reflektert og kritisk syn på det norske samfunnet. En slik utvikling trenger ikke bare ha positive effekter på individnivå, men kan også gagne samfunnet, ettersom det er grunn til å tro at mange innvandrere som kommer til Norge med andre perspektiver enn de som er vanlige i landet, kan bidra positivt i utviklingen av det norske samfunnet. Det er i så fall viktig at fagene norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere formidler at å gi uttrykk for kritiske konstruktive meninger om det norske samfunnet oppfattes som positivt.

Denne oppgaven kan inspirere til undersøkelser innenfor utdanning og skolesektoren generelt, men også innenfor faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere spesielt. Samfunnsfag for voksne innvandrere har blitt viet relativt lite oppmerksomhet innenfor forskningen sammenliknet både med andre fag i det norske skolesystemet og innenfor opplæring av minoritetsspråklige. Dette skyldes nok delvis at det er et relativt lite fag både med tanke på det begrensede timeantallet og at relativt få mennesker må gjennomføre kurset. Imidlertid er faget obligatorisk for en rekke innvandrere som ønsker permanent opphold i Norge eller som planlegger å søke norsk statsborgerskap, noe som gjør faget interessant. Gjennom denne undersøkelsen har jeg også påvist at informantene, som lærere i faget og som innvandrere, opplever faget som svært nyttig for nyankomne til Norge. Det bør derfor være av interesse å gjennomføre flere undersøkelser som belyser nye sider ved nettopp dette faget.

En ny læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere står på trappene (Læreplan 2012). Det kunne derfor vært spesielt interessant å gjennomføre en liknende

idéundersøkelse av det nye læreplandokumentet som etter planen tas i bruk 1. september 2012, for å se hvordan denne avviker eller samsvarer med den gamle når det kommer til ideer, og hvordan den nye planen påvirker lærernes praksis og faget generelt.

Litteraturliste

Arnesen, Helga, Hilde Havgar, Vibeche Holte & Tove-Dina Røynestad (2006).

«Norskopplæring for voksne innvandrere», i (red.) *Djuve, Anne Britt, Hanne Cecilie Kavli & Monica Lund: Integreringskart 2006. På vei mot en kunnskapsstatus ved etableringen av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet*. IMDi-rapport 1: 45-54.

Ary, Donald, Lucy Chester Jacobs & Chris Sorensen (2010). *Introduction to Research in Education*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Baune, Tove Aarsnes (2007). *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Bekkevold, Karl, Sigrid Holm & Magnus Fodstad Larsen (2010). *Vox-speilet 2010. Voksnes deltakelse i opplæring*. Oslo: Molvik Grafisk AS.

Bekkevold, Karl, Sigrid Holm, Pia Ianke & Magnus Fodstad Larsen (2011). *Vox-speilet 2011. Voksnes deltakelse i opplæring*. Oslo: Molvik Grafisk AS.

Béland, Daniel & Robert Henry Cox (2011). «Introduction: Ideas and Politics», i (red.) *Béland, Daniel & Robert Henry Cox: Ideas and Politics in Social Science Research*. Oxford: Oxford University Press.

Bergström, Göran & Kristina Boréus (2005a). «Sämhallsvetenskaplig text- og diksursanalys», i (red.) *Bergström, Göran & Kristina Boréus: Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, Göran & Kristina Boréus (2005b). «Idé- og ideologianalys», i (red.) *Bergström, Göran & Kristina Boréus: Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Beyer, Edvard (1990). *Forskning og formidling*. Oslo: Aschehoug.

Bjørge, Guro Brønstad (2011). «Du kommer ikke i mål, for å si det sånn, men det er ikke meninga heller». *En oppgave om forståelse og tolkning av faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Boréus, Kristina & Göran Bergström (2005). «Innehållsanalys», i (red.) *Bergström, Göran & Kristina Boréus: Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Bratberg, Øivind (2011). «Ideas, tradition and norm entrepreneurs: retracing guiding principles of foreign policy in Blair and Chirac's speeches on Iraq», *Review of International Studies* 37, 1: 327-348.

Børhaug, Kjetil (2005). «Hvorfor samfunnskunnskap?», i (red.) *Børhaug, Kjetil, Anne-Brit Fenner & Laila Aase: Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Cappelen Damm (2012). *Intro. 50 timer samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. URL: <http://www.cappelendammundervisning.no/undervisning/project-detail.action?id=115173&query=intro&richList=true> [oppsøkt 24.3.2012].

Dale, Erling Lars, Jarl Inge Wærness & Yngve Lindvig (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Læringslabben forskning og utvikling. Rapport 10/2005.

Djuve, Anne Britt (2011). *Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere. Et integreringspolitisk paradigmeskifte?* Doktoravhandling ved Universitetet i Oslo. Fafo-rapport 2011: 19.

Eikeland, Halvdan (1989). *Fortid, nåtid, framtid. En fagdidaktisk innføring om undervisning og i o-fag og samfunnsfag*. Oslo: TANO.

Engelsen, Britt Ulstrup (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner. – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Englund, Thomas (2004). «Skola för deliberativ demokrati?», i (red.) *Telhaug, Alfred Oftedal: Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Esaiasson, Petter (1993). «Litteraturgranskningar», *Statsvetenskaplig tidskrift* 96, 2: 204-215.

Fagbokforlaget (2012). *Velkommen. Håndbok for innbyggere i Norge*. URL: <http://fagbokforlaget.no/?verk=Velkommen> [oppsøkt 24.3.2012].

Freire, Paulo (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Giddens, Anthony. (1976). *New rules of sociological method*. London: Huchinson.
- Gilje, Nils & Harald Grimen (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, John I. m.fl. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Graverholt, Birgitte, Monica Wammen Nortvedt, Anders Reiersgaard & Gro Jamtvedt (2011). «Kunnskapsbasert praksis og det instrumentalistiske mistaket», *Sykepleien Forskning 2011 6(3)*: 246-252.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellesnes, Jon (1992). «Ein utdana man og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsbegrep», i (red.) Dale, Erling Lars: *Pedagogisk filosofi*. (Første gang publisert i 1969.)
- Hellesnes, Jon (1997). «Tilpassingsideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane», i (red.) Dale, Erling Lars: *Pedagogisk filosofi*.
- Hellevik, Ottar (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, Harriet (1996). «Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning», i (red.) Holter, Harriet & Ragnvald Kalleberg: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000). *90-tallsreformene. Et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2006). «Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv», i (red.) Brekke, Mari Pauline: *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- IMDi (2012). *Rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap*. URL: <http://www.imdi.no/no/Norsk/Rett-og-plikt-til-norskopplaring/>. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet [oppsøkt 23.3.12].

Introduksjonsloven (2012). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Kavli, Hanne, Anniken Hagelund & Magne Bråthen (2007). *Med rett til å lære og plikt til å delta. En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere*. Fafo-rapport 2007: 34.

Klafki, Wolfgang (1985). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur.

Lantz, Annika (1993). *Intervjumetodik. Den professionelt gjennomførte intervjuen*. Lund: Studentlitteratur.

Leiulfstrud, Håkon & Bjørn Hvinden (1996). «Analyse av kvalitative data: Fikserbilde eller puslespill?», i (red.) *Holter, Harriet & Ragnvald Kalleberg: Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lund, Monica (2006). *Gode grep i introduksjonsprogram for å gjøre overgangen til ordinært arbeid lettere. En gjennomgang av prosjekterfaringer 2003-2005*. Fafo-notat 2006: 2.

Læreplan (2005). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oppdrag til Vox fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet.

Læreplan (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oppdrag til Vox fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Læreplan for Kunnskapsløftet (2006). Kunnskapsdepartementet.

Mansbridge, Jane (1999). «On the Idea That Participation Makes Better Citizens», i (red.) *Elkin, Stephen L. & Karol Edward Soltan: Citizen Competence and Democratic Institutions*. University Park Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.

Nikolaisen, Siri (2012). *Samfunnskunnskap for voksne innvandrere og ideer*.

Eksamensoppgave i faget STV4104B «Tekstanalyse» ved Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo. Finnes i sin helhet i denne oppgaven som vedlegg 1.

Norberg, Perly Folstad (2001). *Sluttrappport fra prosjektet Norskopplæring for voksne innvandrere 1998-2001*. Del av prosjektet «Norskopplæring for voksne innvandrere 1998-2001», oppdrag til Vox fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet. Trondheim: Tapir.

Norberg, Perly Folstad & Kitt Lyngsnes (2008). *Dette er en ny verden for meg. Didaktisk arbeid med voksne innvandrere*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Kunnskapsdepartementet.

Rambøll (2007). *Evaluering av tilskudd til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og implementeringen av rett og/eller plikt til slik opplæring. Sluttrappport*. På oppdrag fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet.

Skjervheim, Hans (1996). «Det instrumentalistiske mistak», i *Skjervheim, Hans: Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

Skaalvik, Sidsel (2001). *Norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere. En analyse av lærernes oppfatninger og erfaringer*. Del av prosjektet «Norskopplæring for voksne innvandrere 1998-2001», oppdrag til Vox fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet. Trondheim: Tapir.

Strand, Torill (1996). *Ethos og læreplan. Hvordan forstå og bruke rammeplan for barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Telhaug, Alfred Oftedal (2005). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole. Beskrivelser og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Vox (2012). *Ny læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. URL: <http://www.vox.no/no/Norskopplaring-og-integrering-/Lareplan-i-norsk-og-samfunnskunnskap-for-voksne-innvandrere/> [oppsøkt 7.5.2012].

Yousefi, Anahita, Clea Desiree Johnsen, Linn Borgland Rønning, Marianne Takvam Kindt & Tone Merethe Skollingsberg Katralen (2008). *50 timer samfunnskunnskap: en brukerundersøkelse*. Prosjekt for Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Humanistisk prosjektsemester ved Universitetet i Oslo.

Aase, Laila (2005). «Skolefagenes ulike formål – danning og nytte», i (red.) *Børhaug, Kjetil, Anne-Brit Fenner & Laila Aase: Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

Eksamensoppgave i STV4104b – Tekstanalyse, våren 2012

Siri Nikolaisen

Samfunnskunnskap for voksne innvandrere og ideer

Antall ord: 7765

Samfunnskunnskap for voksne innvandrere og ideer

1.0 Innledning

I 2005 ble Introduksjonsloven (2003) endret. Det ble slått fast at mange innvandrere som fikk innvilget oppholdstillatelse som danner grunnlag for permanent opphold eller kollektiv beskyttelse, skulle ha rett og eller plikt til å gjennomføre kurs i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Kurset innebar 50 timer samfunnskunnskapsundervisning i på et språk deltakeren forsto, samt 250 timer norsk språkundervisning. Det spesielle med norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er at gjennomført kurs for mange er et vilkår for å kunne få innvilget permanent opphold eller norsk statsborgerskap (IMDi 2012 URL).

At mennesker som reiser til nye land med plan om permanent eller lengre opphold bør lære seg det lokale språket, finner jeg naturlig, for ikke å si nødvendig. Men er det like åpenbart at de samme må undervises i samfunnskunnskap? Dette har trigget min interesse for hva som undervises i faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og spesielt hvilke ideer som preger faget. Derfor vil jeg i denne oppgaven undersøke følgende problemstilling: *Hvilke ideer kan identifiseres i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og hvilke konsekvenser kan det få?* For å nærme meg et svar på dette, vil jeg gjennomføre en tekstanalyse som kartlegger forekomsten av ulike ideer i den delen av læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere som tar for seg samfunnskunnskap (2005: 2-5). Jeg vil også forklare hvilke konsekvenser det kan medføre. Min analyse vil ligge innenfor det Bergstöm og Boréus (2005b) omtaler som idéanalyse.

Jeg vil i denne oppgaven gå deduktivt til verks i tekstanalysen ved å bruke på forhånd utarbeidede idealtyper av ideer. Inspirasjon til hvilke ideer jeg vil se etter kommer fra Børhaugs artikkel ”Hvorfor samfunnskunnskap?” (2005) hvor det fremmes tre begrunnelser som har vært vanlige i legitimeringen av skolefag. Disse er elevenes nytte av undervisningen, samfunnets nytte av undervisningen og bidrag til elevenes dannelsesprosess. Analysen vil bli gjort i lys av Hellesnes (1992, 1997) normative utgangspunkt som sier at utdanning som ikke er orientert mot dannelse og erkjennelse, vil begå det instrumentalistiske mistak hvor elevene heller enn å bli dannede og kritiske individer, blir ukritiske medlemmer av samfunnet. Gjennom oppgaven vil derfor viktigheten med å bidra til elevenes dannelsesprosess i undervisningen framgå, samtidig som det gjennom analysen vil bli vist at dette ikke nødvendigvis ser ut til å være hovedfokus i faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Før analysen vil det imidlertid være fruktbart først å forklare Hellesnes’ teoretiske bidrag. Deretter følger en innføring i faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere og fagets læreplan. Jeg vil videre komme med noen metodiske betraktninger og vise hvordan idealtypene, som min påfølgende analyse beror på, er utviklet. Den metodiske delen vil bli viet forholdsvis stor plass i denne oppgaven, da det er viktig å vise hvordan analysen er gjennomført, og å komme med noen betraktninger gjort i denne sammenheng.

2.0 Det instrumentalistiske mistak

Jon Hellesnes (1997) viser at det er to måter å bli sosialisert inn i et samfunn på. Den ene er gjennom tilpasning til samfunnet, den andre gjennom dannelse. Selv om begge to er sosialisering, går Hellesnes så langt som å si at de to står i motsetningsforhold til hverandre (1997: 140). Med tilpasning mener han en ukritisk tilnærming til sosialisering. ”Å verte tilpassa er å verte sosialisert på ein slik måte at ein tek for gitt dei samfunnsmessige rammene ein eksisterer innanfor” (Hellesnes 1997: 136). Man veltilpasses samfunnets strukturer og opplever de som naturgitte og rettmessige. Kritiske perspektiv, diskusjon og uenighet inkluderes ikke. Han sammenlikner derfor tilpasning med indoktrinering (Hellesnes 1997: 144). En dannet person er, i motsetning til en tilpasset, en som har tiltro til egen fornuft. I stedet for å tenke med de herskende tanker, prøver den å gripe til egen fornuft for å forstå sin posisjon i samfunnet og hvordan denne posisjonen bestemmes av ulike samfunnsforhold (Hellesnes 1997: 143). Dette innebærer kritisk refleksjon rundt samfunnsforhold og å tore og stå for egne valg og synspunkter.

Hellesnes sier videre at sosialisering gjennom tilpasning oftest skjer innenfor det han kaller ”teknikk”. Dannelse har derimot best grobunn innenfor ”praksis”. Dette utdypes slik:

”Samveret (inter-subjektiviteten) kan gripast med kategorien ’praksis’, medan subjektets manipulasjon og forklaring av objektet kan gripast med kategorien ’teknikk’. Subjektet kan føre objektet frå ein tilstand til ein annan ut frå ein mål-middel-kalkulasjon. Dette er teknikk. Når det pedagogiske subjektet får elevsubjektet til å forstå noko det før ikkje forstod ved at dei i fellesskap konsentrerer seg om saka, om spørsmålet, så er dette praksis. Om det pedagogiske subjektet ser på eleven som eit material han skal forme ut frå eit fastlagt pensumopplegg, så har han gjort praksis til teknikk” (Hellesnes 1992: 90).

Teknikk må med andre ord forstås gjennom om overføringsmetafor hvor lærersubjektet overfører pensum til studentobjektet uten at dette skjer gjennom erkjennelse og diskusjon. Samfunnsnytteperspektivet står dermed sentralt. En ukritisk legitimering av samfunnsstrukturer, som er en av ideene som undersøkes i denne analysen, vil klart kunne kategoriseres under det Hellesnes kaller teknikk, da målet er overføring av kunnskap og holdninger om samfunnet uten at dette tas opp på en kritisk måte. Også deltakerens nytte, den andre ideen, vil kunne plasseres inn under teknikk siden målet for undervisningen ligger på konkret nytte, og ikke på å forstå hvorfor ting er som de er og hvorfor det derfor er nyttig å erverve seg kunnskap om dem. Derimot må praksis forstås som en måte for elevsubjektet å oppnå erkjennelse på sammen med andre subjekter gjennom samarbeid, dialog og meningsutveksling, noe som legger til rette for dannelse, og som i denne sammenheng er den tredje ideen som undersøkes.

All undervisning innebærer en blanding av dannelse og tilpasning. Likevel kan, i følge Hovdenak (2000: 171), rent fokus på tilpasning bare legitimeres overfor ting. Overfor mennesker må man operere med subjekt-subjekt-forhold, og dermed må tilpasning skje i langt mindre grad, og hovedfokus må ligge på dannelse. For dersom tilpasningen, og dermed nytteperspektivene, får for stor plass i undervisningen på bekostning av dannelse, vil man begå det instrumentalistiske mistak. Det instrumentalistiske mistak innebærer at man har blitt for pragmatiske i undervisningen, at nytte har fått for mye å si og dannelse for lite. Dette kan igjen føre til at mennesker blir ukritiske deltakere av samfunnet heller enn nå å bli kritiske borgere som kan være med på å utfordre og endre samfunnet i positiv retning.

Det teoretiske argumentet i denne oppgaven er derfor at dersom teknikk og nytteperspektiv dominerer, og dannelsesperspektivet underkommuniseres i læreplanen, vil deltakerne i samfunnskunnskap for voksne innvandrere bli møtt av et skolesystem som gir inntrykk av at dannelse, refleksjon og kritisk møte med det nye samfunnet ikke verdsettes. Det signaliseres at tilpasning anerkjennes, og det instrumentalistiske mistak begås. Dersom dette viser seg å være tilfelle, legges det til rette for at innvandrerne tilpasses det norske samfunnet heller enn å bli kritiske borgere av det.

Samfunnsutvikling krever nettopp at individene ikke blir tilpasset, men inntar en kritisk holdning overfor samfunnet og utfordrer dets ”sannheter”. Man kan anta at mange som kommer fra andre land med andre perspektiver enn de som er rådende i Norge kan være en ressurs i så måte. I så fall må deres møte med det norske skolesystemet reflektere at kritisk blikk på samfunnet blir verdsatt og er ønskelig. Hvilke verdier akkurat denne læreplanen prioriterer er spesielt kritisk med tanke på at faget for de fleste er det første møtet med norsk skole, og for noen det første møtet med skole i det hele tatt. Da er det viktig å tenke over hvilke signaler man sender ut om hva som verdsettes i det norske samfunnet.

3.0 Samfunnskunnskap for voksne innvandrere

3.1 Faget generelt

Fokus for denne oppgavens analyse er læreplanen i samfunnskunnskap. Denne teksten er en del av læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005), som ligger til grunn for henholdsvis norsk for voksne innvandrere og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Disse fagene ble fra 1. september 2005 gjort obligatoriske for store innvandrergupper, og ble for mange premisser for permanent opphold og norsk statsborgerskap. Fra 2005 innebar kursene 250 timer norskundervisning og 50 timer samfunnskunnskapsundervisning. Nylige revisjoner i Introduksjonsloven har resultert i at andelen norskundervisning fra 1. januar 2012 steg fra 250 til 550 timer, mens samfunnskunnskapsundervisningen ble beholdt som tidligere (IMDi 2012 URL).

Faget, som skal undervises på et språk deltakerne forstår, har status som forskrift og er hjemlet i Introduksjonslovens kapittel 4 (2003). Loven slår blant annet fast at det er kommunene som har ansvaret for å tilby undervisning i fagene (§ 18), og hvilke innvandrergupper som har rett og plikt til opplæring (§ 17). Bemerkelsesverdig er det at faget ikke har noen avsluttende prøve ved endt undervisning (Læreplan 2005: 2).

Dette er imidlertid foreslått endret i et utkast til revidert læreplan som har vært ute på høring (Utkast 2011: 4 URL), men som per dags dato⁸ ikke foreligger i endelig versjon.

3.2 Rett og plikt

Ulike regler gjelder for ulike innvandrergupper når det kommer til hvem som må eller kan gjennomføre kurset. Noen har rett til å gjennomføre kurset, andre har plikt, noen har rett og plikt, mens andre igjen har ingen av delene. Å ha rett til å gjennomføre kurset vil si at kommunen skal tilby dem gratis kurs i norsk og samfunnskunnskap. Å ha plikt til å gjennomføre kurset innebærer at man ikke kan få innvilget permanent opphold eller norsk statsborgerskap dersom kurset ikke er gjennomført og bestått. Har man bare plikt må man betale for kurset selv, mens dette er gratis for de som har både plikt og rett.

Personer som både har plikt og rett til å gjennomføre kurset er stort sett, i følge Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2012 URL), personer mellom 16-55 år som har oppholdstillatelse på grunnlag av sterke menneskelige hensyn eller som er flyktning, og familiegjennforente med disse eller med norske og nordiske statsborgere. Innvandrere som har rett, men ikke plikt er stort sett de samme som nevnt ovenfor, men som faller utenfor aldersspennet 16-55 år, mens de som bare har plikt er arbeidsinnvandrere utenfor EØS/EFTA-området og familiegjennforente med disse. Personer som ikke faller inn under Introduksjonsloven er nordiske statsborgere, personer med midlertidig oppholdstillatelse i landet og personer med opphold gjennom EØS/EUs regelverk (IMDi 2012 URL).

Deltakerne som faller inn under kategoriene som har rett og eller plikt til samfunnskunnskap for voksne innvandrere utgjør dermed en svært heterogen gruppe. Det kan derfor være innvandrere fra svært ulike sosiale lag, i ulik alder og fra alle kontinenter og som møtes i ett og samme kurs. Kursene skal riktig nok være på et språk deltakeren forstår, noe som muligens reduserer heterogeniteten noe på de enkelte kursene. Men uansett hvem deltakerne er og hvordan gruppene er sammensatt, gjelder den samme læreplanen. Dette gjør det spesielt interessant å se hvilke ideer som ligger i læreplanen til faget.

3.3 Læreplanen

Læreplanverket for samfunnskunnskap er del av Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005). Dokumentet innledes av en felles innledning for de to fagene. Deretter følger en innledning til samfunnskunnskap og planen for samfunnskunnskap, før dokumentet avsluttes med den norske språkdelen av læreplanen, som i denne oppgaven ikke blir viet oppmerksomhet. Læreplanen er utviklet av Vox (Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet) etter oppdrag av Arbeids- og inkluderingsdepartementet.

3.3.1 Integrert og spesifikk innledning

Læreplanen for samfunnskunnskap er et lite dokument på knappe fire sider (Læreplan 2005: 2-5). Likevel kan det sies å være svært innholdsrikt. Faget innledes med den integrerte innledningen til planen, kalt ”Innledning” (Læreplan 2005: 2), hvor begrunnelser for norsk og samfunnskunnskap blir gitt. Fagene hjemles i Introduksjonslovens kapittel fire, og informasjon om fagene og deltakernes rettigheter blir gitt. Det understrekes at undervisningen skal ta utgangspunkt i deltakernes bakgrunn, interesser og ønsker, og det uttrykkes klart at fagene skal

”gi innvandreren mulighet for likestilling, deltakelse og integrering i det norske samfunnet”, og at “[m]ålet for opplæringen er å bidra til å gi mennesker i voksen alder adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter som fremmer den enkeltes verdiorientering og personlige utvikling, og styrker grunnlaget for selvstendig innsats og samarbeid med andre i yrke og samfunnsliv” (sic.) (Læreplan 2005: 2).

Den spesifikke innledningen til samfunnskunnskapsfaget, kalt ”Samfunnskunnskap” (Læreplan 2005: 3), gir informasjon om faget som sådan, og presiserer nok en gang at undervisningen må tilpasses deltakerne. Det sies at dette krever varierte undervisningsmetoder, og ”ikke bare formidling, men også dialog og bearbeiding av stoffet”, og at kunnskaper om samfunnsforhold er en forutsetning for å skulle kunne bli aktive deltakere i samfunnet generelt og i arbeidslivet spesielt (Læreplan 2005: 3). Det vektlegges videre at det tydelig må formidles til deltakerne at individets rettigheter og plikter må balanseres mot samfunnets krav og forpliktelser. Fokuset på rettigheter og plikter understrekes i denne sammenheng ved at det nevnes to ganger i den i underkant av én side lange innledningen til faget (Læreplan 2005: 3).

3.3.2 Emner i 50 timer samfunnskunnskap

Den siste delen av læreplanen som her er i fokus, er den konkrete fagdelen, kalt ”Emner i 50 timer samfunnskunnskap” (Læreplan 2005: 4-5). Denne delen er ikke formulert i kompetansemål som slår fast hva

⁸ Februar 2012

deltakerne skal kunne etter endt undervisning som i Kunnskapsløftet (2006), men er oppdelt i sju emner som skal ligge til grunn for undervisningen. Disse er Innvandrer i Norge; Demokrati, velferd, og verdier; Helse; Skole, utdanning og kvalifisering; Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked; Barn og familie og til sist Befolkningsstruktur og naturforhold. Emnet Innvandrer i Norge skal undervises først, mens de resterende er formulert i tilfeldig rekkefølge. Alle de sju emnene blir kort presentert, og retningen og fokuset for de overordnede emnene oppgis. Også i denne læreplandelen går fokuset på ”rettigheter og plikter” igjen, her nevnt to ganger.

I denne læreplandelen understrekes det at det er viktig å inkludere informasjonssøking i undervisningen, og at alle emner skal tas opp med alle deltakerne. Likevel trenger ikke nødvendigvis alle temaer tas opp med alle. Spesifikt for denne kategorien temaer nevnes kvinners rettigheter, kjønnglemløstelse og arrangerte eller tvangsmessige ekteskap.

3.3.3. Den generelle delen av læreplanen

I tillegg til det overnevnte kommer Den generelle delen av læreplanen (2006). Dette er et dokument som ble skrevet til 1990-tallsreformene i norsk grunnskole, og ble videreført i Kunnskapsløftet (2006) og Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005). Planen tar for seg en utgreiing av syv mennesketyper som forenes i det integrerte mennesket (Den generelle delen av læreplanen 2006). Karseth og Engelsen (2007: 405) mener den generelle læreplanen reflekterer betydningen av elevenes danning, og at den påpeker viktigheten av felles referanserammer i befolkningen. Til tross for at dette er et interessant perspektiv i denne sammenhengen, er ikke den generelle delen av læreplanen (2006) gjenstand for undersøkelse her, da jeg ønsker å sette fokus på det spesielle med nettopp faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og ikke en læreplandel som også har vært gjeldende for alle skolefag i den norske skolen fra 1990-tallet og fram til i dag.

4.0 Metodiske betraktninger

I denne oppgaven undersøkes det hvilke ideer som kan identifiseres i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Da læreplanen er et formelt nedfelt dokument, vil det være fruktbart å gjennomføre en tekstanalyse for å komme nærmere et svar på dette. Det kunne selvsagt vært av interesse å se på prosessen hvor dette faget ble utviklet og meningsutvekslingen i den sammenheng, eller finne ut hvordan læreplanen blir tatt i mot av lærere og deltakere gjennom intervjuundersøkelser. Men i denne oppgaven er det selve resultatet som er av interesse, da det er dette som konkret møter deltakerne i kurset. Da vil en tekstanalytisk tilnærming være mest relevant for å besvare min problemstilling.

4.1 Ideer og idéanalyse

Jeg har valgt å gjennomføre en idéanalyse i denne oppgaven. Noen allmenn og konkret definisjon av idéanalyse finnes, i følge Bergström og Boréus (2005b: 155), ikke. Likevel kan man si at idéanalyse har som utgangspunkt at man gjennom analyse og arbeid med tekst kan identifisere interessante ideer, ideologier og perspektiver som på annet vis kan være vanskelig å påvise. Fokuset ligger derfor åpenbart på tekstens innhold (Bergström & Boréus 2005a: 19). Innenfor idéanalysen har jeg valgt retningen som har som sitt formål å kartlegge forekomsten av ideer i et tekstmateriale gjennom å bruke analyseverktøyet idealtyper (Bergström & Boréus 2005b: 155-159). Denne retningen er valgt da jeg anser idéanalyse og idealtyper for å være den mest hensiktsmessige retningen for å kunne besvare min problemstilling.

En idé kan forstås på ulike måter, men i står i denne sammenhengen for ”en tankekonstruksjon som till skillnad från de flyktigare intrycken eller attityderna utmärks av en viss kontinuitet” (Bergström & Boréus 2005b: 149). I denne sammenheng vil jeg undersøke ideene dannelses, samfunnsnytte og deltakerens nytte av faget. Disse er ulike begrunnelser som har blitt og blir brukt på ulikt vis for å legitimere skolefag. De har eksistert i lang tid, og representerer ulike posisjoner for hva skole og undervisning skal være.

I analysen går jeg læreplanen etter i detalj og plasserer, så langt det lar seg gjøre, ulike tekstelementer innenfor de tre ideene (Vedlegg 2). Skillet mellom ulike tekstfragmenter som er registrert i analysen er satt der det oppleves som naturlige pauser i teksten, eller hvor noe nytt står i fokus. Ettersom dette er et formelt læreplandokument, preges teksten av setninger som er relativt konkrete og som i liten grad er gjenstand for diskusjon. Noen setninger er svært innholdstunge, og har derfor vært hensiktsmessige å dele opp i leddsetninger som kan sies å være selvstendige størrelser. I andre tilfeller er det hele avsnitt som uttrykker det samme, og som derfor regnes som ett tekstelement. Derfor vil noen tekstelementer bestå av korte leddsetninger, andre av hele avsnitt. Uansett er det essensielt at de oppfyller det som står i operasjonaliseringen til ideen for at tekstmaterialet skal kunne plasseres innenfor den.

4.1.1 Teoretisk plassering

Idéanalyse kan, sammen med ideologianalyse, plasseres et sted i mellom kvantitativ innholdsanalyse og diskursanalyse (Bratberg 2011: 338-339). Kvantitativ innholdsanalyse kan som regel plasseres innenfor den

metafysiske realismen med klassiske positivistiske mål for forskningen. Tanken er at man gjennom nøyaktig telling og måling vil kunne avdekke kausale forhold som kan generaliseres (Boréus & Bergström 2005: 43). På den andre siden kan mye av den fortolkende diskursanalysen plasseres innenfor den post-strukturalistiske retningen som ser på det meningsbærende i handling og språk. Målet for mange diskursanalytikere er å klargjøre hegemoniske diskurser og opprettholdelsen av disse (Ryghaug 2002: 315-316). Grunnet troen på hvordan språket konstruerer og begrenser vår hverdag innenfor denne retningen, ansees aktørens valg som regel som begrenset av strukturelle forhold som styrer deres forståelse av verden og innskrenker deres handlingsrom (Jørgensen & Phillips 1999:27).

I mellom disse to retningene vil man som regel plassere idé- og ideologianalyse. Denne analyseformen befinner seg innenfor den konstruktivistiske retningen, og fokus på ideer står sentralt. Ideer sees på som både "guides and constraints to all forms of political agency" (Bratberg 2011: 330), noe som innebærer at ideer kan være årsak til endring og kan innskrenke eller åpne handlingsalternativer. På denne måten kan ideer, i følge denne analyseretningen, få konkrete utfall og være del av kausale forklaringskjeder. Dette skiller idéanalysen fra mer positivistisk orienterte analyser som fokuserer på at det utelukkende er materielle forhold som kan medføre endring (Hay 2011: 75). Eksempelvis kan dette være at politikere ser ideen om statens legitimering som så viktig at de endrer skolens læreplaner i en mer nasjonalt orientert retning. Dette beskriver også hvordan ideer kan bli institusjonaliserte og dermed del av et formelt system som ivaretar og forsterker dem.

Idéanalytikeren avviser ikke at det finnes en materiell virkelighet. Likevel modifierer de det realistiske synet på at det bare er materielle forhold som fører til interessegenerering (Weldes 1996 i Bratberg 2011: 330). Man inkluderer på denne måten de affektive og normative sidene. Denne inkluderingen av ikke-materielle fenomener åpner for alternative fortolkninger, og at man ikke kan forutsi aktørens handlinger. Aktørens handlingsrom innenfor idéanalysen utvides derfor i forhold til realistiske teoriretninger (Béland & Cox 2011: 12). Også i forhold til diskursteorier vil aktørene ha større handlingsrom i idéanalysen. Der diskursanalytikere viser hvordan individene begrenses av språket og de rådende diskursene, vil idéanalytikeren oftest mene at aktørene står friere til å ta egne valg, selv om de også anerkjenner strukturelle begrensninger som reelle (Béland & Cox 2011: 12).

4.2 Idealtyper

Når man skal utføre en innholdsanalyse av et tekstmateriale må man ta stilling til hvilket analyseverktøy som er mest fruktbart å benytte. De vanligste analyseverktøyene i idéanalyse er idealtyper, dimensjoner eller ideologikritikk (Bergström & Boréus 2005b: 159-167). Idealtyper, som i denne analysen er valgt, brukes for "att rekonstruera idésystem (...) [och] som raster att lägga över texter" (Bergström & Boréus 2005b: 159). Idealtypene må være dekkende for hva som er interessant i teksten, gjensidig utelukkende og parallelle i det at de gjennomføres på alle deler av tekstmaterialet som er med i analysen (Esaiasson 1993: 206). På denne måten bringer idealtypene orden inn i arbeidet på slik at man lettere kan se mønster i teksten. En klar fordel er at man, forutsatt tilstrekkelig arbeid med idealtypene, vil få et analytisk verktøy som fører til en systematisk analyse (Bergström & Boréus 2005b: 171).

Idealtypene jeg har valgt å benytte i denne analysen er, som tidligere nevnt, ulike måter å legitimere fag på. Disse er formulerte av Børhaug (2005) i artikkelen "Hvorfor samfunnskunnskap?", og er bidrag til deltakerens dannelsesprosess, samfunnets nytte av faget og deltakerens nytte av faget. Det teoretiske utgangspunktet er normativt i den forstand at utdanning som ikke vektlegger danning vil føre til det instrumentelle mistak.

4.2.1 Dannelse

Børhaug (2005: 174-175) viser i sin artikkel at dannelse har vært og er en viktig begrunnelse for undervisning, og dermed en viktig idé i skolen. Danning har tradisjonelt blitt knyttet til etikette, til det å te seg og rette seg etter den borgerlige kulturens manerer. Men da dannelse ble satt på dagsorden av pedagoger på 1970-tallet var det motsatte som var målet, nemlig danning i den tyske "bildung"-tradisjonen. Danning ble sett på som evne til å tenke kritisk, til å problematisere og til å ta egne valg – det ble knyttet til å hjelpe elevene i deres identitetsutvikling. Også å bidra til å gjøre elevene til demokratiske samfunnsborgere sto sentralt i denne kritiske pedagogikkretningen (Aase 2005: 16). Men 1970-tallets pedagoger tok ikke dette ut fra løse luften, men bygde på tradisjon. John Stuart Mill var på 1800-tallet antakelig den første som formulerte at deltakelse kan styrke den menneskelige karakter (Mansbridge 1999: 303-308). Deltakelse ville, i følge Mill, ikke bare føre til en forbedret evne til å ta egne valg, men også bidra til individets utvikling, uselviskheter og originalitet.

Dannelse kan være et noe diffust begrep som dekker en rekke ulike aspekter (Aase 2005: 16). Hellesnes (1992, 1997) fremmer evne til å tenke selvstendig som kanskje det viktigste elementet i dannelse. Klafki (1985) knytter det opp mot evne til selvbestemmelse, evne til medbestemmelse og evne til solidaritet med andre, mens Kincheloe (2004) fremmer kultivering av intellektet og evne til å endre dine omgivelser som viktige sider av dannelse. Shor (1992) ser på dannelse som emansipasjon fra samfunnets undertrykkelse, mens Solhaug (2005)

fokuserer på elevenes mulighet til deltakelse og dialog, og mener at hvis man legger til rette for bred elevmedvirkning, kan dette virke positivt i elevenes dannelsesprosess.

Noe som viser seg å gå igjen i de fleste teoretikers forståelse av dannelse er kritisk refleksjon og myndiggjøring av elever til medborgere. Disse to kategoriene har derfor blitt mitt utgangspunkt i operasjonaliseringen av dannelsesideen for denne analysen (Tabell 1). Innenfor det man kan kalle kritisk refleksjon viser det seg at en rekke teoretikere mener evne til ta selvstendige samfunnsmessige valg er viktig. Oppfordring til dette ble derfor del av min operasjonalisering (1.1.1). For at kritisk refleksjon skal være mulig er det også viktig at undervisningen ikke bare blir preget av overføring, men av diskusjon, problematisering og vurdering. Slike fraser blir derfor sett etter i analysen (1.1.2). Innenfor kategorien myndiggjøring, er det viktig å lære hvordan de demokratiske formelle (1.2.1) og uformelle (1.2.3) kanalene fungerer. Disse ble derfor tatt med i operasjonaliseringen. Men noe av det som dras fram av flest dannelsesteoretikere er mulighet til demokratisk og samfunnsmessig deltakelse. Fokus på dette er dermed nødvendig i en hver analyse av dannelse i skolen (1.2.2).

Operasjonalisering av idealtypene

1.0 Dannelse

1.1 Kritisk refleksjon

1.1.1 Oppfordringer til å ta selvstendige samfunns- og verdimesse valg

1.1.2 Verb og fraser som legger opp til å diskutere, problematisere, vurdere og samtale om ulike samfunnsmessige tema

1.2 Myndiggjøringsperspektiv

1.2.1 Fokus på hvordan demokratiske institusjoner fungerer

1.2.2 Fokus på samfunnsmessig og demokratisk deltakelse og handling

1.2.3 Fokus på alternative innflytelseskanaler (aksjoner, organisasjoner, lobbyvirksomhet, direkte kontakt med politikere, sivil ulydighet...)

2.0 Samfunnsnytte – nasjonsbygging og legitimering

2.1 Ukritisk legitimering av stat og samfunnsforhold

2.1.1 Fokus på formelle strukturer i Norge (kongehus, Storting, regjering, fylkeskommune, kommune) og demokratiet som institusjon. Disse fremstilles som legitime og rettmessige

2.1.2 Kultur, sosiale forhold og samfunnsforhold fremstilles som naturlige størrelser

2.2. Kognitiv

2.2.1 Økonomiske, politiske og sosiale spørsmål blir kun linket til norske strukturer

3.0 Deltakerens nytte

3.1 Den enkeltes nytte av faget

3.1.1 Fokus på lover og regler som regulerer den enkelte samfunnsborger

3.1.2 Fokus på hvordan offentlige tjenester brukes av den enkelte

3.1.3 Fokus på arbeid og arbeidsliv, skole og skolegang for den enkelte

3.1.4 Fokus på informasjonsinnhenting

3.1.5 Oppfordring til å knytte lærestoff til deltakernes bakgrunn eller ønske

4.0 Elementer som faller utenfor kategoriene

4.1 Informasjon om faget

4.2 Annet

Tabell 1 Operasjonalisering av idealtypene

4.2.2 Samfunnets nytte av faget

Ettersom dannelse er et noe diffust begrep, kan det være lettere å legitimere fag ut fra et nytteperspektiv (Aase 2005: 16). Det første av de to nytteperspektivene Børhaug (2005: 172-173) fremmer er nytten samfunnet har av skolen generelt og ulike undervisningsfag spesielt. Samfunnsnytte blir i denne sammenheng brukt i en snever forstand og tar for seg nasjonsbygging og legitimering av staten, samt opprettholdelse av rådende samfunnsforhold. Ulike regimer har til alle tider brukt utdanningssystemet til å legitimere egen posisjon. Skolereformer internasjonalt var på 1700- og 1800-tallet i stor grad rettet mot dette, og i norsk sammenheng ser man at læreplanene i samfunnskunnskap fram mot andre verdenskrig var preget av ”en patriarkalsk retning, der tillit til konge og Storting og identifikasjon med folk og fedreland var det sentrale” (Børhaug 2005: 172).

Børhaug (2005:172-173) mener man må skille mellom to ulike retninger innenfor samfunnsnytteperspektivet i skolen. Disse er en legitimerende retning og en kognitiv retning. Den første innebærer hvordan skolen kan fremstille ”økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle strukturer som riktige, naturlige og gode” (Børhaug 2005: 173). Denne retningen vil gjerne lære bort om de offentlige institusjonene og om demokratiet. Men undervisningen innebærer ingen kritisk tilnærming til stoffet. Derimot blir de framstilt som naturlige og selvfølgelige. Saker man eventuelt kan kritisere er politiske utgrupper eller opposisjonelle, mens det representative demokratiet og dets institusjoner aldri vil bli gjenstand for kritisk granskning.

I operasjonaliseringen av samfunnsnytteperspektivet har denne delen blitt kalt ukritisk legitimering av stat og samfunnsforhold (2.1). Her har jeg valgt å se i læreplanen etter fokus på formelle strukturer i Norge og demokratiet som institusjon, hvor disse fremstilles som legitime og rettmessige, og ikke problematiseres (2.1.1). Jeg har også valgt å se etter kulturelle forhold og samfunnsforhold som fremstilles som naturlige størrelser (2.1.2). Dette er valgt for å se hvorvidt deltakerne i samfunnskunnskap for voksne innvandrere blir møtt av en læreplan som fremmer de norske institusjonene og verdiene uten noen form for kritisk legitimering.

Den andre delen av samfunnsnytteperspektivet innebærer en kognitiv retning. Denne retningen framhever det nasjonale, samtidig som det underkommuniseres at norske forhold er del av internasjonale strukturer (Børhaug 2005: 173). Dette er med på å bygge opp om og legitimere nasjonalstaten som ramme for samfunnsliv og politikk. For å undersøke dette har jeg valgt å se etter om økonomiske, politiske og sosiale spørsmål kun blir linket til norske strukturer (2.2.1).

4.2.3 Deltakerens nytte av faget

Undervisning som fremmer elevenes nytte har til alle tider vært viktig, fra håndverkssvennene som skulle læres opp i et yrke, til dagens trafikkopplæring. Felles for de to er at de er svært konkrete kunnskaper som man er nyttige for den enkelte deltaker. I denne sammenheng er det nettopp dette som er de springende punktet – det må være nyttig for den enkelte deltaker. Med andre ord er det ikke nok at man i undervisningen tar opp hvordan det norske arbeidsmarkedet fungerer, dersom man ikke også forsøker å gjøre dette relevant for den enkelte deltaker. Denne konkrete forståelsen av deltakerens nytte er det siste perspektivet som Børhaug (2005: 173-174) tar opp, og er det siste perspektivet jeg kommer til å benytte i den påfølgende tekstanalysen.

Den enkelte deltakerens nytte av undervisningen har jeg valgt å operasjonalisere ved å se på fokus på lover og regler som regulerer den enkelte samfunnsborger (3.1.1), på hvordan offentlige tjenester brukes av den enkelte (3.1.2), på arbeid og arbeidsliv, skole og skolegang for den enkelte (3.1.3) og på oppfordring til innhenting av informasjon (3.1.4). I tillegg vil jeg se etter konkrete oppfordringer til å knytte lærestoff til deltakernes bakgrunn eller ønske (3.1.5). Disse verdiene er konkrete elementer. Det handler om tilgang til jobb, skole og offentlige tjenester. Det handler også om å vite hva som forventes av deg fra samfunnets side og hva du har krav på. I tillegg må man ta utgangspunkt i den enkeltes situasjon. Disse elementene er de mest fundamentale i folks liv, og de utfyller derfor kategorien deltakerens nytte i denne sammenheng. Det kan innvendes at dette er en svært snever definisjon av begrepet. Likevel mener jeg det fanget opp essensen i det Børhaug (2005: 173-174) legger i deltakernytte, hvor han fremmer en særdeles konkret forståelse av begrepet.

4.3 Kritiske refleksjoner

Kritikk som ofte fremmes mot tekstanalyser som bruker idealtypene er at man ikke vet om idealtypene er på forhånd konstruerte, eller om de har framkommet etter hvert i analysen (Bergström & Boréus 2005b: 171). I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i ideer som ble fremmet i Børhaugs artikkel (2005). Ideene er derfor satt på forhånd og idealtypene dermed deduktivt utarbeidede. For best mulig operasjonalisering har jeg raskt kikket på læreplanen, men uten å sette meg godt inn i den, men heller forsøkt å forankre idealtypene teoretisk. Et mulig problematisk forhold i slike deduktive arbeider er at det kan være viktige elementer i empirien som ikke blir fanget opp i analysen fordi det faller utenfor analyseverktøyet. Likevel synes jeg at ideer som tidligere har blitt fremmet av andre for og imot skolefag er et interessant utgangspunkt for en slik analyse. Jeg tar derfor utgangspunkt i disse i min analyse.

I tekstanalyse generelt, og i arbeid med idealtypene spesielt, kan det også være et problem at man tvinger analyseverktøyet sitt på tekstmaterialet og dermed ”finner” det man ser etter (Bergström & Boréus 2005b: 172). Jeg har prøvd å unngå dette ved å holde meg strengt til operasjonaliseringene, noe som resulterte i en restkategori hvor hele 27 % av tekstmaterialet ble plassert. 16 % kan beskrives som konkret informasjon om faget. Det kan selvsagt innvendes at årsaken er at idealtypene ikke er godt nok operasjonaliserte. Men hadde hele tekstmaterialet latt seg kategorisere i mine idealtypene, ville det antakeligvis vært et resultat av at jeg hadde tredd analyseverktøyet nedover teksten. Svært sjeldent vil alt kunne la seg kategorisere inn i en idéanalyse.

I noen situasjoner i analysen viste det seg vanskelig å vurdere hvilke av de operasjonaliserte verdiene et argument falt inn under. Men i alle disse tvilstilfellene falt de aktuelle verdiene inn under samme idealtipe. Dette kan være et resultat av at de ulike verdiene fanger opp viktige elementer for idealtypene og dermed fører til noen grad av intern overlapping. Et eksempel fra teksten som jeg hadde problemer med å plassere innenfor én verdi er følgende:

”Emnet tar opp hvordan en tar seg fram i det norske arbeidsmarkedet, og hvilke aktører en kan forholde seg til. Utgangspunktet for arbeidet med temaet må være deltakernes arbeidsønsker, arbeidskompetanse og muligheter i Norge. Det er viktig å rette oppmerksomheten mot jobbmuligheter, jobbsøking, lønns- og arbeidsvilkår, forventninger hos arbeidsgiver og muligheter for å opprette egen virksomhet” (Læreplan 2005: 5).

I min analyse har jeg kategorisert dette innenfor to verdier tilknyttet idealtypen deltakerens nytte av faget, nemlig 3.1.3 ”Fokus på arbeid og arbeidsliv, skole og skolegang for den enkelte” og 3.1.5 ”Oppfordring til å knytte lærestoff til deltakernes bakgrunn eller ønske”. Jeg mener dette sitatet ikke kan deles opp ettersom det legger opp til å vise hvordan man tar seg fram i arbeidsmarkedet (3.1.3) med utgangspunkt i deltakernes bakgrunn (3.1.5). Rent teknisk løste jeg dette ved å gi sitatet 0,5 ”poeng” til hver av de to verdiene. Tvilstilfeller som dette oppsto ikke på tvers av idealtypene, noe som ville indikert store problemer med operasjonaliseringen og dermed analysen som helhet.

Denne analysen inneholder både telling og tolkning. Noen kritikere (Krippendorf 2004 i Bratberg 2011: 339) mener dette er en noe uryddig tilnærming til forskning. Derfor er det ekstra nøye å være etterrettelig med forklaringer og kodeskjema. Mine operasjonaliseringer av idealtypene er å finne i denne oppgaven (Tabell 1), og tabell som viser alle funnene (Vedlegg 1) og deler av min konkrete analyse (Vedlegg 2) er vedlagt. Læreplanen er også et offentlig dokument (Læreplan 2005). Det skulle derfor være gode muligheter for å gå mine operasjonaliseringer etter i sømmene, etterprøve min analyse og kritisere mine funn.

En annen alvorlig innvending som særlig har vært rettet mot diskursanalysen, men som også i høyeste grad kan gjelde idéanalyse, er at man tolker for mye ut av de empiriske funn man finner, noe som går utover analysens troverdighet (Ary m.fl. 2010: 498). Likevel er må det sies at det meste av kvalitativ forskning er helt avhengige av tolkning, og at det i ytterste konsekvens innebærer at ikke alt kan verifiseres. Taylor (1987: 75) uttrykker dette ved å si at ”there is no verification procedure we can fall back on. We can only continue to offer interpretations: we are in an interpretative circle.” Slik sett har kanskje idéanalyse fått det beste fra innholdsanalysen og diskursanalysen; både telling og innhold, kontekst og tolkning (Bratberg 2011: 339), noe som kanskje imøtekommer denne kritikken noe.

5.0 Analyse av læreplanen

Deltakelse i undervisning i samfunnskunnskap for voksne innvandrere er, som nevnt, pliktig for en rekke innvandrere dersom de ønsker permanent oppholdstillatelse eller norsk statsborgerskap. I tillegg til denne gruppen har en rekke andre rett til å gjennomføre faget om de skulle ønske det (IMDi 2012 URL). Innvandrere med plikt og eller rett til kurset er dermed en svært heterogen gruppe, noe som gjør det spesielt interessant å se hvilke ideer som ligger i den obligatoriske læreplanen som alle skal igjennom.

5.1 Empiriske funn

Den første delen av min problemstilling spør hvilke ideer som kan identifiseres i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Min læreplananalyse viser at alle de tre ideene som her ble undersøkt (dannelse, samfunnets nytte av faget og deltakernes nytte av faget) er å finne i læreplanen, om enn i noe ulikt styrkeforhold. Resultatene av mine analyser er å finne i Tabell 2 (For en mer detaljert oversikt se Vedlegg 1). Tabell 2 er horisontalt inndelt i de tre ideene som var til undersøkelse, og vertikalt i læreplanens tre deler som omhandler samfunnskunnskap for voksne innvandrere. ”Innledning” viser til den integrerte innledningen til planen, ”Samfunnskunnskap” til innledningen til faget samfunnskunnskap og ”Emner i samfunnskunnskap” viser til den konkrete fagdelen av planen.

	Innledning	Samfunns- kunnskap	Emner i samfunns- kunnskap	Totalt
Danning	50% (3)	18% (2)	6% (1)	18% (6)
Samfunnsnytte	- (-)	9% (1)	38% (6)	21% (7)
Deltakerens nytte	50% (3)	73% (8)	56% (9)	61% (20)
Sum	18% (6)	33% (11)	48% (16)	100% (33)

Tekstfragmenter som ikke faller inn under noen av idealtypene: Informasjon om faget 16% av totalsum (7). Annet 11% av totalsum (5). Totalsum: 45

Tabell 2 Forekomst av idealtypene dannelse, samfunnsnytte og deltakerens nytte i læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, oppgitt i prosent (frekvens i parentes).

Undersøkelsen viser at tekstfragmenter som ble sortert under idealtypen dannelse til sammen utgjorde 18 % av tekstmaterialet som lot seg kategorisere. Dannelse utgjorde 50 % av den integrerte innledningen, 18 % av den spesifikke og kun 6 % av den konkrete fagplanen. Frekvensen sank fra tre i den spesifikke innlesninga, via to i den generelle til bare en i fagdelen. Dette må kunne sies å være svært få funn av i alt 33 som lot seg kategorisere. Det eneste tilfellet av dannelse i fagdelen av planen var sitatet: ”Emnet tar opp hvor viktig det er for innvandreren å lære norsk for å kunne delta aktivt i det norske samfunnet” (Læreplan 2005: 4) som ble kategorisert under ”Fokus på samfunnsmessig og demokratisk deltakelse og handling” (1.2.2).

Samfunnsnytteperspektivet utgjorde, i dokumentet sett under ett, kun en minimalt større andel enn dannelsesperspektivet, i alt 21 % av læreplanen. Spesielt bemerkelsesverdig er det at denne idealtypen over hodet ikke var å spore i den generelle innledningen og kun var å finne én gang i den spesifikke. I læreplanens fagdel utgjorde den derimot hele 38 % av tekstmaterialet som lot seg kategorisere.

Det siste perspektivet som ble undersøkt, deltakerens konkrete nytte av faget, viste seg å være det desidert mest utbredte av de tre, og utgjorde hele 61 % av tekstmaterialet i læreplanen som lot seg kategorisere inn i mine idealtyper. I likhet med samfunnsnytteperspektivet, økte frekvensen fra den generelle innledningen (tre), via den spesifikke innledningen (åtte), til fagdelen av planen (ni). I den siste delen av læreplanen (2005: 4-5) gikk flere sitater som ”Deltakerne får vite hva som forventes av foreldre, og hvilke ytelser samfunnet gir dem” og ”Emnet omfatter hvordan det norske helsevesenet fungerer, og hvordan en kan ta seg fram for å få tilgang til de tjenestene en trenger, for eksempel ordningen med fastlege, helsestasjoner for barn, skolelege og tannhelse” igjen. Disse ble kategorisert under henholdsvis ”Fokus på lover og regler som regulerer den enkelte samfunnsborger” (3.1.1) og ”Fokus på hvordan offentlige tjenester brukes av den enkelte” (3.1.2).

5.2 Det instrumentalistiske mistak i læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere

Dette viser med andre ord at de to nytteperspektivene tilsammen står sterkt i læreplanen, og at de utgjorde hele 82 % av tekstmaterialet, mot 18 % som falt inn under idealtypen dannelse. I tillegg viser det seg at nytteperspektivene ble stadig sterkere fra de mer generelle delene til den fagspesifikke delen, mens dannelsesperspektivet gikk i motsatt retning. Læreplanen framstår derfor som et noe idémessig splittet dokument som gjør det vanskelig å vite hva som er ment å være i førersetet. Dette er det samme som Karseth og Engelsen (2007) fant i sin studie av læreplanen for Kunnskapsløftet, og er ingen ukjent problemstilling. Skal man forstå idébetoningen dithen at fokus på dannelse ligger som et fundament for resten av planen siden det tas opp i innledningene, men lite i selve fagdelen? Eller skal det tolkes som at dannelse ansees som viktig i prinsippet, men når alt kommer til alt ikke prioriteres i den konkrete fagdelen? Med tanke på problemstillingens andre del, som etterspør hvilke konsekvenser idéfokuset i planen kan medføre, må det derfor kunne sies at den noe ujevne betoningen av idéene kan føre til forvirring med tanke på hvilke ideer som er ment å være i førersetet.

5.2.1 Individuelle konsekvenser

Mitt teoretiske argument i denne oppgaven var at dersom dannelsesfokuset i læreplanen underkommuniseres til fordel for nytteperspektivene, vil deltakerne i samfunnskunnskap for voksne innvandrere bli møtt av et skolesystem som gir inntrykk av at dannelse, refleksjon og kritisk møte med det nye samfunnet ikke verdsettes, men at ukritisk tilpasning til det anerkjennes. I så fall kan en konsekvens være at kursdeltakerne tilpasses det norske samfunnet heller enn å bli kritiske deltakere i det.

Til tross for den noe ulike betoningen av ideer i læreplanens tre deler, må man kunne si at nytteperspektivene klart dominerer planen sett under ett. Den formelle læreplanen legger i liten grad opp til kritiske perspektiv og fokus på hvordan man kan delta i og påvirke samfunnsprosessene. I stedet ligger fokuset på mange ting som helt klart er nyttig å ha kunnskap om, men som i liten grad blir begrunnet eller problematisert i læreplandokumentet, men heller formidles i en overføringsmetafor fra samfunnet til innvandreren. Fokus på deltakernes dannelsesprosess nedprioriteres på denne måten til fordel for nytteperspektivene. Dette er spesielt problematisk med tanke på at kurset for de fleste er det første møtet med norsk skole, og for noen det første møtet med skole i det hele tatt. Da er signalene som sendes ut – at ukritisk tilpasning til norske samfunnsforhold blir applaudert – spesielt problematiske.

Med utgangspunkt i Hellesnes' teoribidrag (1992, 1997) må man kunne si at mye av fokuset i læreplanen er lagt på det man kan kalle teknikk og tilpasning, mens lite fokus er viet dannelsesperspektivet. Tilpasning er en sosialiseringssom som i liten grad legger opp til kritiske refleksjoner og diskusjon, men som framstiller samfunnsstrukturene som rettmessige og legitime gjennom overføring av kunnskap fra lærer til elev (Hellesnes 1997: 144). Hellesnes understreker at all undervisning i noen grad er en kombinasjon av tilpasning og danning, men at tilpasning aldri må få være i førersetet i arbeid med mennesker (Hovdenak 2000: 171). I denne sammenheng må det kunne sies at nytteperspektivene utgjør en forholdsvis stor andel av tekstmaterialet, og danning en relativt liten. En konsekvens av idébetoningen i læreplanen ser derfor ut til å være at det instrumentalistiske mistak blir begått.

Teknikk og tilpasning bidrar ikke til å gjøre deltakerne til myndige samfunnsborgere. For det å utvikle seg til å bli demokratiske borgere krever ikke bare at man undervises om demokratiet, men også hvordan man kan bruke og forandre det. For å øve på dette er diskusjoner i klassen og deltakelse i egen skolehverdag viktig (Fjeldstad & Mikkelsen 2003, Solhaug 2005). Studenter som "do not practice democratic habits in co-governing their classroom, schools, or colleges (...) learn that unilateral authority is the normal way things are done in the society" (Shor 1992: 19). En konsekvens av et tilpassningsfokus er altså at man lærer bort at demokratiet er bra, men ikke alternative måter å delta i det eller hvordan man utfordrer det etablerte. Derimot, mener Shor (1992: 11), bør ethvert fags oppstart være med en diskusjon omkring temaet "Why does the government force us to go to school?". Et fag som begynner med et slikt spørsmål legger opp til et kritisk kurs hvor deltakerne må ta stilling til vedtatte "sannheter", for på denne måten å vise at kritiske innspill verdsettes.

En tekstanalyse har blitt gjennomført i denne analysen, og det skal i denne sammenheng påpeks at dette kan medføre enkelte begrensninger. I denne undersøkelsen er det bare det skrevne læreplandokumentet som har vært fokus for undersøkelse, og analysen sier oss derfor lite om hvilke ideer som prioriteres av lærere og kursdeltakere i praksis. Man kan kanskje anta at disse aktørene ikke lar seg hemme så mye av strukturene som den teoretiske implikasjonen av denne analysen har vist, noe Béland og Cox (2011: 12) med rette mener bør problematiseres. Likevel vil jeg argumentere for at en tekstanalyse av læreplandokumentet er interessant da dokumentet er en forskrift hjemlet i Introduksjonsloven (2003) og dermed skal derfor ligge til grunn for det som skjer i praksisfeltet. Hvilke verdier denne læreplanen, og dermed faget, signaliserer, kan derfor ha store konsekvenser for hvordan deltakerne møter og føler de blir møtt av det norske samfunnet.

5.2.2 Samfunnsmessige konsekvenser

Men hvilke ideer som prioriteres i læreplanen treger ikke bare ha konsekvenser i et individperspektiv. Det kan også ha samfunnsmessige konsekvenser. Demokratiske samfunn trenger å bli utfordret for ikke å stagnere. Shor (1992: 15) understreker dette ved å si at "society cannot be made unless people create it together". Men når undervisningen ikke stiller spørsmålstegn ved samfunnets strukturer, og

"[n]år folk ikkje ser (...) ordningar som noko det kan gjerer noko med, *tilpassar* dei seg til ordningane enda så hardt det kan vere stundom. Dei tilpassar seg til arbeids-, transport- og buforholda, for desse forholda er no eingong slik dei er, tenkjer folk" (Hellesnes 1997: 168).

På denne måten kan en konsekvens av mye nyttefokus i læreplanen være at deltakerne ikke ser at de kan være med på å endre samfunnet og dets strukturer, og at viktige innspill derfor knebles. Samfunn trenger at ulike grupper påpeker svakheter eller kommer med nye utfordrende perspektiver. At mange innvandrere til Norge kan være ressurser i så måte er nærmest innlysende. Noen av dem møter en relativt ny kultur i dette landet, og har dermed andre perspektiver enn de norske som kan være interessante og som kan kritisere etablerte "sannheter" i vårt samfunn. Da er det synd at de i liten grad blir møtt med en læreplan som viser at dette ikke bli ansett som negativt eller dumt, men derimot som kjærkommet og ønskelig.

Jeg vil imidlertid påpeke at tekstanalysen har blitt utført på et relativt begrenset tekstmateriale. Læreplanen er et kort dokument, og man skal derfor være litt forsiktig med å tolke for mye ut av resultatene. Likevel vil jeg innvende at alle delene av læreplanen som omhandler samfunnskunnskap for voksne innvandrere har blitt undersøkt i denne analysen. Alle dokumentene som legger formelle føringer for faget har dermed vært gjenstand for en undersøkelse som viser at nytteperspektivene dominerer over dannelsesfokuset i planen.

6.0 Konklusjon

I denne oppgaven har det blitt spurt om hvilke ideer som kan identifiseres i læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og en idéanalyse ble gjennomført for å undersøke dette. Ideene som ble forsøkt identifisert var danning, samfunnsnytte og deltakerens nytte av faget, og det viste seg at alle de tre er å finne i dokumentet, men i noe ulik grad. De to nytteperspektivene utgjorde til sammen over 80 prosent av tekstmaterialet, mens det

resterende ble plassert innenfor dannelsesideen. Man kan derfor si at det instrumentalistiske mistak, i Hellesnes' (1997) forståelse av begrepet, har blitt begått i utviklingen av læreplanen.

Læreplandokumenter har status som forskrift. Derfor er ideene som nedfelles i slike dokumenter dem som møter deltakerne på kursene. Signaler om hva som anerkjennes – ukritisk tilpasning eller kritisk dannelse – kan derfor påvirke deltakernes syn på det norske samfunnet, og hvordan de forholder seg til det. Vektlegging av ideer i læreplanen kan derfor, som vist, få både individuelle og samfunnsmessige konsekvenser. Analysen forklarer på denne måten hvordan ideer ikke bare må ansees som høytflygende fenomener, men at de også kan føre til konkrete utfall og være del av kausale forklaringskjeder.

Det kan imidlertid påpekes at det undersøkte materialet er relativt begrenset, og at man derfor bør være litt forsiktig med å tolke for mye ut av resultatene. Likevel må det innvendes at alle deler av læreplanen som omhandler samfunnskunnskap for voksne innvandrere har vært gjenstand for analyse og dannet utgangspunkt for tolkning. Det kan også bemerkes, til tross for at læreplanen har status som forskrift, at læreplandokumentet kun er det teoretiske grunnlaget for faget. Vi vet derfor lite om hvordan faget utspiller seg i praksis. For å lære mer om ideer i fagets praksis kan framtidige undersøkelser derfor med hell undersøke dette gjennom observasjon av undervisningssituasjoner eller gjennom intervju med deltakere og lærere på kurset.

Litteratur

Ary, Donald, Lucy Chester Jacobs & Chris Sorensen (2010). *Introduction to Research in Education*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Béland, Daniel & Robert Henry Cox (2011). "Introduction: Ideas and Politics", i (red.) *Béland, Daniel & Robert Henry Cox Ideas and Politics in Social Science Research*. Oxford: Oxford University Press.

Bergström Göran & Kristina Boréus (2005a). "Sämhallsvetenskaplig text- og dikursanalys", i (red.) *Bergström Göran & Kristina Boréus: Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström Göran & Kristina Boréus (2005b). "Idé- og ideologianalys", i (red.) *Bergström, Göran & Kristina Boréus: Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Boréus, Kristina & Göran Bergström (2005). "Innehållsanalys", i (red.) *Bergström, Göran & Kristina Boréus: Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Bratberg, Øivind (2011) "Ideas, tradition and norm entrepreneurs: retracing guiding

principles of foreign policy in Blair and Chirac's speeches on Iraq", *Review of*

International Studies 37, 1: 327-348.

Børhaug, Kjetil (2005). "Hvorfor samfunnskunnskap?", i (red.) *Børhaug, Kjetil, Anne-Brit Fenner & Laila Aase: Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Den generelle delen av læreplanen (2006). Utdanningsdirektoratet.

Esaiasson, Petter (1993). "Litteraturgranskningar" (Recension av "Folkhemskapitalismen – Högerens programutveckling under efterkrigstiden"). *Statsvetenskaplig tidskrift, nr. 2. S. 204-215*.

Fjeldstad, Dag & Rolf Mikkelsen (2003). "Skole og demokratiopplæring", i (red.) *Engelstad, Fredrik & Guro Ødegård: Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Hay, Colin (2011) "Ideas and the construction of interests", i (red.) *Béland, Daniel & Robert*

Henry Cox (red.) Ideas and Politics in Social Science Research, Oxford: Oxford

University Press.

- Hellesnes, Jon (1992). "Ein utdana man og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsbegrep". *Pedagogisk filosofi*, 1992, s. 79-103. (Første gang publisert i 1969)
- Hellesnes, Jon (1997). "Tilpassingsideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane". *Pedagogisk filosofi*, 1992, s. 79-103.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000). *90-tallsreformene. Et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- IMDi (2012). *Rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap*. URL: <http://www.imdi.no/no/Norsk/Rett-og-plikt-til-norskopplaring/> [Oppsøkt 21.02.12]
- Introduksjonsloven (2003). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Karseth, Berit & Britt Ulstrup Engelsen (2007). "Læreplan for kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?", *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Nr. 5: 405-415.
- Kincheloe, Joe (2004). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang Primer.
- Klafki, Wolfgang (1985). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.
- Kunnskapsløftet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
- Læreplan (2005). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Vox.
- Mansbridge, Jane (1999). "On the Idea That Participation Makes Better Citizens", i (red.) *Elkin, Stephen L. & Karol Edward Soltan: Citizen Competence and Democratic Institutions*. Pennsylvania State University Press.
- Ryghaug, Marianne (2002) "Å bringe tekster i tale – mulige teoretiske innfallsvinkler til tekstanalyse i statsvitenskap", *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift* 18: 303-327.
- Shor, Ira (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Solhaug, Trond (2005). "Elevmedvirkning og danning", i (red.) *Børhaug, Kjetil, Anne-Brit Fenner & Laila Aase: Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Taylor, Charles (1987). "Interpretation and the science of man", i (red.) *Rabinow, Paul & William M. Sullivan: Interpretative Social Sciences: a Second Look*. Berkeley: University of California Press.
- Utkast (2011). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. URL: www.vox.no/PageFiles/13212/utkast%20lareplan.pdf [Oppsøkt 22.02.12]
- Aase, Laila (2005). "Skolefagenes ulike formål – danning og nytte", i (red.) *Børhaug, Kjetil, Anne-Brit Fenner & Laila Aase: Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

Detaljert resultat av analysen

Kode		Innledning	Samfunns- kunnskap	Emner i 50 timer samfunns- kunnskap	Totalt
1.0	Danning	50,0% (3)	18,2% (2)	6,3% (1)	18,2% (6)
1.1	Kritisk refleksjon	16,7% (1)	9,1% (1)	- (-)	6,1% (2)
1.1.1		16,7% (1)	- (-)	- (-)	3,0% (1)
1.1.2		- (-)	9,1% (1)	- (-)	3,0% (1)
1.2	Myndiggjøring	33,3% (2)	9,1% (1)	6,3% (1)	12,1% (4)
1.2.1		- (-)	- (-)	- (-)	- (-)
1.2.2		33,3% (2)	9,1% (1)	6,3% (1)	12,1% (4)
1.2.3		- (-)	- (-)	- (-)	- (-)
2.0	Samfunnsnytte	- (-)	9,1% (1)	37,5% (6)	21,3% (7)
2.1	Ukritisk legitimering	- (-)	9,1% (1)	25% (4)	15,2% (5)
2.1.1		- (-)	9,1% (1)	18,8% (3)	12,1% (4)
2.1.2		- (-)	- (-)	6,3% (1)	3,0% (1)
2.2	Kognitive elementer	- (-)	- (-)	12,5% (2)	6,1% (2)
2.2.1		- (-)	- (-)	12,5% (2)	6,1% (2)
3.0	Deltakerens nytte	50,0% (3)	72,7% (8)	56,3% (9)	60,6% (20)
3.1	Den enkeltes nytte	50,0% (3)	72,7% (8)	56,3% (9)	60,6% (20)
3.1.1		8,3% (0,5)	9,1% (1)	25% (4)	16,7% (5,5)
3.1.2		- (-)	9,1% (1)	6,3% (1)	6,1% (2)
3.1.3		8,3% (0,5)	9,1% (1)	3,1% (0,5)	6,1% (2)
3.1.4		- (-)	9,1% (1)	6,3% (1)	6,1% (2)
3.1.5		33,3 (2)	36,4% (4)	15,6% (2,5)	25,8% (8,5)
Sum		18% (6)	33% (11)	48% (16)	100% (33)

Argumenter som ikke faller inn under noen av idealtypene: Informasjon om faget 15,6% av totalsum (7). Annet 11,1% av totalsum (5). Totalsum: 45

Vedlegg 2

Utdrag fra analyseprosessen

Emner i 50 timer samfunnskunnskap (Læreplan 2005: 4-5)

- Innvandrere i Norge
 - Demokrati, velferd og verdier
 - Helse
 - Skole, utdanning og kvalifisering
 - Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked
 - Barn og familie
 - Befolkningsstruktur og naturforhold
- 4.1

Enkelte temaer er ikke egne emner, men tas opp med enkelte deltakergrupper der det er naturlig i punktene ovenfor. Dette gjelder

- kvinners rettigheter
 - kjønnslemlestelse
 - arrangerte ekteskap/tvangsekteskap
- 3.1.5

Informasjonssøking, som handler om hvor og hvordan deltakerne kan finne informasjon relatert til egne behov, integreres i alle emnene.

→ 3.1.4

Samfunnskunnskap som strekker seg utover de 50 timene obligatorisk opplæring, vil være integrert i den målstyrte planen for opplæring i norsk.

→ 4.1

I alle emner i samfunnskunnskap skal kunnskap om norsk kultur i vid forstand integreres. Med tanke på at Norge er blitt et flerkulturelt samfunn, er det viktig å ta opp spørsmål som viser at ulike samfunn bygger på ulike verdier.

→ 4.2

Emne 1 Innvandrere i Norge

Emnet tar opp hvor viktig det er for innvandreren å lære norsk for å kunne delta aktivt i det norske samfunnet og (...)

→ 1.2.2

(Emnet tar opp hvor viktig det er for innvandreren å lære norsk)(...) for å ivareta sine rettigheter og plikter i Norge.

→ 3.1.1

Emne 2 Demokrati, velferd og verdier

Emnet tar opp demokratiet i Norge og de verdiene som ligger til grunn for demokratioppfatningen og den norske lovgivningen.

→ 2.1.1

Dette gjelder for eksempel de rettigheter og plikter enkeltindividet har, likestilling, yringsfrihet og religionsfrihet.

→ 3.1.1

→ Disse to deles opp da det er prinsipp først og så eksempel. Undervisningen kan i prinsippet gjøres uten 3.1.1, men det ligger sterke føringer for å ta det med også.

Det gis en innføring i den kristne og humanistiske kulturarven som ligger til grunn for det norske samfunnet.

→ 2.1.2

→ 2.1.2 og ikke 2.2.1 da kristen og humanistisk kulturarv ikke bare er norsk, men vestlig.

Emnet tar også opp offentlige velferdsordninger, innen helse-, trygde- og sosialstøtteordninger, og (...)

→ 2.1.1

(Emnet tar også opp) (...) forholdet mellom individets og samfunnets ansvar.

→ 3.1.1

Emne 3 Helse

Emnet omfatter hvordan det norske helsevesenet fungerer, og hvordan en kan ta seg fram for å få tilgang til de tjenestene en trenger, for eksempel ordningen med fastlege, helsestasjoner for barn, skolelege og tannhelse.
→3.1.2

Emnet skal også belyse hvordan kosthold og fysisk aktivitet innvirker på helsetilstanden. Røyking og inntak av for eksempel sukker i relasjon til nye folkesykdommer som diabetes og overvekt kan også være en aktuell problemstilling.
→ 4.2

Under dette emnet bør en også ta opp kjønnslemlestelse der det er naturlig og nødvendig.
→3.1.5

Emne 4 Skole, utdanning og kvalifisering

Emnet omfatter det norske utdanningssystemet, samarbeid mellom hjem og skole, etter- og videreutdanning, kvalifiseringsmuligheter og godkjenningsordninger for utenlandsk utdanning.
→2.1.1

Emne 5 Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked

Emnet tar opp hvordan en tar seg fram i det norske arbeidsmarkedet, og hvilke aktører en kan forholde seg til. Utgangspunktet for arbeidet med temaet må være deltakernes arbeidsønsker, arbeidskompetanse og muligheter i Norge. Det er viktig å rette oppmerksomheten mot jobbmuligheter, jobbsøking, lønns- og arbeidsvilkår, forventninger hos arbeidsgiver og muligheter for å opprette egen virksomhet.

→ 3.1.3

→ 3.1.5

→ *Kan ikke deles opp da de er sterkt bundet sammen. To operasjonaliseringer av den samme idealtypen.*

Emne 6 Barn og familie

Emnet tar opp familien i Norge.

→2.2.1

Deltakerne får vite hva som forventes av foreldre, og hvilke ytelser samfunnet gir dem.

→3.1.1

Emnet tar opp familiemønstre, kjønnsroller, samlivsformer, barns rettigheter, barneoppdragelse og faser i livet.

→ 4.2

Andre viktige emner er bolig- og boformer.

→ 4.2

Emne 7 Befolkningsstruktur og naturforhold

Emnet omfatter hvor og hvordan folk i Norge bor og lever, nyere inn- og utvandring, norsk geografi, klima og naturforhold.

→ 2.2.1

Vedlegg 2

Intervjuguide, lærere i samfunnskunnskap

Informasjon

- Presenterer meg selv.
- Takker for at informanten ønsker å delta.
- Informerer om prosjektet og selve intervjuet.
- Garanterer for anonymitet og at dataene ikke vil kunne spores tilbake til informant, og at de vil bli slettet når prosjektet er over (desember 2012)
- Informerer om at informanten har rett til å trekke seg eller avbryte intervjuet når han/hun skulle ønske det, uten å måtte begrunne dette.
- Åpne for spørsmål.
- Undertegne erklæringskjemaet!

Intervju

Informasjon om informanten

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer i Samfunnskunnskap for voksne innvandrere?
2. Innenfor hvilken språkgruppe holder du undervisning i Samfunnskunnskap for voksne innvandrere? (Asiatiske språk, afrikanske språk, europeiske språk eller geografisk utbredte språk som engelsk spansk, arabisk)
3. Hvilken utdanning/skolegang har du?
 - a. Pedagogisk utdanning?
 - b. Utdanning innen samfunnsfag?
 - c. Utdanning innen flerspråklighet?
4. Gruppestørrelse i klassene

Generelle spørsmål

1. Kan du fortelle meg litt om faget 50 timer samfunnskunnskap for voksne innvandrere generelt, om hvorfor faget finnes og hva du synes om det?
2. Kan du fortelle hvordan en vanlig undervisningstime forløper? Hvilke aktiviteter brukes, hva tas opp?

Læreplanen

3. I hvilken grad bruker du læreplanen i planleggingen av undervisningen?

- a. Hva mener du er det viktigste i læreplanen?
4. Det er sju obligatoriske emner i læreplanen. Disse er Innvandrere i Norge; Demokrati, velferd og verdier; Helse; Skole, utdanning og kvalifisering; Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked; Barn og familie og til sist Befolkningsstruktur og naturforhold. Hvorfor mener du akkurat disse temaene er valgt ut til å være i læreplanen?
 - a. Gi dem lapp med disse
5. Er det noen temaer/emner du mener har større fokus enn andre i læreplanen?
6. Er det noe du mener hadde fortjent større plass eller som mangler i faget?
 - a. Hvorfor?

Fagets begrunnelser

7. Hva mener du er formålet med faget Samfunnskunnskap for voksne innvandrere?
 - a. Hvorfor?
8. Hva tror du elevene sitter igjen med etter kurset?
9. I hvilken grad mener du faget er nyttig for deltakerne?
 - a. Hvorfor?
10. Tror du deltakerne oppfatter faget som nyttig for seg selv?
 - a. Hvorfor?
11. Kan dette faget bidra til at deltakerne får kunnskap om hvordan offentlige tjenester fungerer?
12. Det er obligatorisk for mange innvandrere å delta i faget.
 - a. Hvorfor tror du det er slik? (*ingen fasitsvar!*)
 - b. Bør det være slik?
13. I hvilken grad tror du det norske samfunnet har nytte av at mange innvandrere gjennomfører faget?
 - a. Hvorfor?
14. I hvilken grad blir demokratiet og ulike sider av det offisielle norske samfunnet (Storting, regjering, ...) problematisert eller diskutert i faget?
15. Legges det til rette for å diskutere og problematisere ulike samfunnsmessige temaer?
16. I hvilken grad mener du faget bidrar til å utvikle deltakernes forståelse av det norske samfunnet på en kritisk måte? (Dannelse, kritisk refleksjon)
17. Vil du si at faget bidrar til å gjøre deltakerne til demokratiske deltakere av det norske samfunnet? Med dette mener jeg deltakelse i valg, organisasjoner, aksjoner, politisk engasjement...

Avslutning

- Da har jeg ingen flere spørsmål. Har du noe du vil tilføye eller noe du vil spørre om?
- Oppklare eventuelle misforståelser.
- Takke for deltakelse.

Vedlegg 3

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Siri Nikolaisen og jeg er masterstudent i samfunnsfagdidaktikk ved Lektor- og adjunktprogrammet ved Universitetet i Oslo. For tiden holder jeg på med programmets avsluttende masteroppgave, og temaet for denne oppgaven er samfunnskunnskapsdelen i kurset Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Jeg ønsker å se nærmere på læreplandokumentet, og utføre en tekstanalyse av dette dokumentet. I tillegg ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser i faget. I intervjuene vil jeg spørre om lærernes tanker og meninger omkring læreplanen og faget som sådan. Ingen svar er riktige eller feile – jeg er kun interessert i lærernes oppfatninger omkring faget.

For å undersøke dette, ønsker jeg å intervjuere omkring 2-5 lærere som underviser i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Intervjuene vil innebære en samtale mellom meg som intervjuer og den enkelte lærer, og ingen andre vil få vite hva som blir sagt i denne situasjonen, da jeg har taushetsplikt. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Denne informasjonen vil det bare være jeg som behandler i ettertid. Intervjuet vil vare mellom en halv time til en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil til en hver tid bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven, da blant annet fiktive navn blir brukt. Opplysningene anonymiseres og lydopptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest ved utgangen av 2012.

Dersom du kunne tenke deg å bli intervjuet og dermed delta i undersøkelsen, er det fint om du signerer nedenfor. På forhånd takk!

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på telefonnummeret 99 23 74 91, eller sende en e-post til sirinik@student.uio.no. Du kan også kontakte min hovedveileder Dag T. Oddsson Fjeldstad ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo på telefonnummer 22 85 76 14.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Siri Nikolaisen
Bergensgata 34E
0468 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av Samfunnskunnskap for voksne innvandrere og ønsker å stille til intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Dag T. Oddsson Fjeldstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 07.02.2012

Vår ref: 29093 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

29093	<i>Perspektiver i faget Samfunnsvitenskap for voksne innvandrere</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dag T. Oddsson Fjeldstad</i>
Student	<i>Siri Nikolaisen</i>

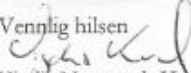
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Siri Nikolaisen, Bergensgata 34 E, 0468 OSLO



Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første alternativ (samtykke). Det gis skriftlig informasjon og innhentes et skriftlig samtykke fra informantene.

Prosjektslutt er angitt til 15.11.2012. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Lydopptakene og navnelisten slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes