

Integrering i klasserommet

Samfunnsfagslæreres arbeid med integrering av minoritetsspråklige

Marie Strand Iversen



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

15.11.2016

Integrering i klasserommet

*Samfunnsfagslæreres arbeid med integrering av
minoritetsspråklige*

Marie Strand Iversen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

15.11.2016

© Marie Strand Iversen

2016

Integrering i klasserommet. Samfunnsfaglæreres arbeid med integrering av
minoritetsspråklige

Marie Strand Iversen

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

Trykk: Grafiske senter, Oslo

IV

Sammendrag

Integrering av minoritetsspråklige er et sentralt mål i et flerkulturelt samfunn, og skolen regnes som en viktig integreringsarena. Læreplanen i samfunnsfag inneholder flere kompetansemål som kan knyttes opp mot integrering, og det fremstår derfor som relevant å undersøke hvordan samfunnsfaglærere arbeider med integrering av minoritetsspråklige. Studiens formål er å belyse en kobling mellom samfunnsfag og integrering av minoritetsspråklige. Problemstillingen for denne masteoppgaven er: *Anser samfunnsfaglærere samfunnsfaget som integreringsfremmende, og i så fall hvordan arbeider samfunnsfaglærere med integrering av minoritetsspråklige gjennom samfunnsfagundervisningen?* Den baseres på et teoritilfang knyttet til tolkninger av integreringsbegrepet, medborgerskap og undervisning i flerkulturelle klasserom.

Studien bygger på en kvalitativ metodetilnærming hvor det empiriske materialet er samlet inn gjennom intervjuer av fire samfunnsfaglærere i videregående skole. Intervjuene har blitt analysert med formål om å belyse lærernes oppfatninger og erfaringer knyttet til integrering av minoritetsspråklige.

Analysen av datamaterialet viser at lærerne ser på samfunnsfaget som en egnet arena for å fremme integrering. Dette begrunnes spesielt med bakgrunn i kompetansemålene i læreplanen (K06). Temaer som spesielt knyttes opp mot integrering er det norske samfunnet med velferdsstaten, politikk, demokrati, arbeidsliv, det flerkulturelle samfunn og likeverd. Lærerne har ulike erfaringer knyttet til elevers deling av erfaringer og kulturelle bakgrunn gjennom undervisningen.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess, men også svært givende. I denne forbindelse er det noen som fortjener en takk.

Først og fremst, takk til mine informanter som stilte opp til intervju. Tusen takk for at dere stilte opp og ga meg et innblikk i deres undervisning, tanker og refleksjoner. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig.

Videre vil jeg takke min første veileder, Dag Fjeldstad. Du hadde tro på prosjektet mitt og satte meg i gang.

Jeg vil også rette en stor takk til Jan Grannäs, som tok over veiledningsoppgaven underveis i prosjektet. Takk for interessante samtaler, gode tilbakemeldinger og støtte gjennom arbeidet med oppgaven.

Jeg vil takke min fantastiske samboer, Aksel Dybdal, for at du har støttet meg og holdt ut med meg gjennom arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil også takke familien min for gode samtaler og støtte. Takk til min far, Kåre Iversen, for korrekturlesning.

Marie Strand Iversen

Oslo, november 2016

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av oppgave.....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Disponering av oppgaven	2
1.4	Begreper.....	3
1.4.1	Integrering	3
1.4.2	Minoritet og majoritet	4
1.4.3	Sosialisering	5
1.4.4	Multikulturalisme	6
1.4.5	Kultur	6
1.4.6	Identitet.....	7
1.4.7	Verdier.....	8
1.4.8	Medborgerskap.....	8
1.5	Bakgrunnskunnskap.....	9
1.5.1	Minoritetsspråklige elever i den norske skolen.....	9
1.5.2	Læreplanen.....	10
2	Teoretisk bakgrunn.....	14
2.1	Tilnærminger til integrering	14
2.1.1	Akkulturering	15
2.1.2	Pluralistisk integrering	15
2.2	Medborgerskap og fellesskap	16
2.3	Retten til å fortelle	17
2.4	Samfunnsfagets oppdrag.....	18
2.5	Funksjoner ved opplæring	20
2.6	Undervisning i et flerkulturelt klasserom	20

2.6.1	Undervisningstilnæringer	21
2.6.2	Begrepenes rolle i samfunnsfaget	22
3	Metode.....	24
3.1	Det kvalitative forskningsintervjuet	24
3.2	Datainnsamling.....	25
3.2.1	Rekruttering.....	25
3.2.2	Intervjuguide	26
3.2.3	Intervjusituasjonen	27
3.2.4	Transkripsjon.....	28
3.2.5	Analysen.....	29
3.3	Validitet og reabilitet	30
3.3.1	Validitet.....	30
3.3.2	Reliabilitet	31
3.3.3	Etiske betraktninger.....	31
4	Analyse.....	33
4.1	Elevsammensetning	33
4.2	Samfunnsfaget som integreringsfag	34
4.2.1	Jobber lærerne bevisst med integrering gjennom undervisningen?	37
4.2.2	Samfunnsfaglige temaer i en integreringskontekst	38
4.2.3	Spesielle undervisningssituasjoner.....	39
4.2.4	Integrering og sosialisering	40
4.3	Lærernes undervisning	41
4.4	Elevenes erfaringsgrunnlag	42
4.4.1	Referanser, begreper og språk.....	46
4.5	Demokratiformidling	48
4.5.1	Å undervise om det politiske systemet og demokrati	48
4.5.2	Å formidle demokratiske verdier	49

4.5.3	Arbeid med fordommer og stereotypier	51
4.5.4	Imøtegå problematiske holdninger	52
4.6	Kultur og identitet.....	53
4.6.1	Manglende kulturelt “vi”.....	54
4.6.2	Kulturrelativisme.....	55
4.6.3	Å skille mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige.....	56
5	Avslutning	58
5.1	Sentrale funn.....	58
5.2	Bidrag	59
5.3	Veien videre.....	60
	Litteraturliste	61
	Vedlegg	66
	Vedlegg 1	66
	Vedlegg 2	69

1 Innledning

Integrering av minoritetsspråklige er et sentralt politisk mål og anses som vesentlig i et velfungerende flerkulturelt samfunn. Andelen innvandrere i Norge er ifølge SSB (2016) 13,4 %, mens andelen norskfødte med innvandrerforeldre er på 2,9 %. I Oslo, hvor intervjuundersøkelsen min er utført, er en tredjedel av befolkningen innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2016). Skolen regnes gjerne som en av de viktigste integreringsarenaene sammen med arbeidslivet (Birkelund og Mastekaasa, 2009). Dette synliggjør behovet for forskning knyttet til integrering i skolen, og det fremstår dermed som aktuelt å undersøke fagspesifikke aspekter knyttet til denne tematikken. Denne studien vil ta for seg hvordan samfunnsfaglærere tenker, og arbeider med, integrering av minoritetsspråklige elever gjennom samfunnsfagundervisningen. I denne innledningen vil jeg først presentere bakgrunn for valg av oppgave, problemstilling og en oversikt over masteroppgavens disponering. Videre vil jeg presentere noen sentrale begreper knyttet til integrering som kan være nyttige i lesningen av oppgaven. Deretter vil jeg presentere noen sentrale aspekter knyttet til minoritetsspråklige elever i den norske skolen basert på OECD-studien «Migrant Education: Closing the Gap for Immigrant Students».

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Jeg har fattet interesse for integrering av minoritetsspråklige gjennom fagene jeg har hatt på UiO, diskusjonene som har gått i media og erfaringer fra praksis gjennom praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Jeg var i praksis på en skole med en høy andel minoritetsspråklige elever og reflekterte da over rollen samfunnsfaget kan ha i en integreringsprosess. Jeg utviklet en interesse for minoritetsspråklige elever i skolen og skolens integreringsansvar.

Lidén (2001, s. 68) viser til at den norske skolen har vært utformet på bakgrunn av skolens oppgave som identitetsskaper og formidler av verdier, kunnskaper og felles tradisjoner. Norsk skole har som mål å jevne ut sosiale forskjeller, og ifølge Lidén (2001, s. 68) skal «målet om utjevning og like muligheter (...) oppnås ved at alle tilegner seg en felles standard og viktige språklige, sosiale og kulturelle ferdigheter på tross av ulike utgangspunkt». Et flerkulturelt samfunn byr på nye muligheter og utfordring knyttet til utjevningmålet i skolen. Med en

økende andel minoritetsspråklige elever, spesielt i byer som Oslo, anser jeg det som relevant å undersøke hvilken rolle samfunnsfaget kan ha i en integreringsprosess.

Det finnes mye forskning knyttet til minoritetsspråklige elever og spesielt medborgerskap og demokratiundervisning, se for eksempel Osler & Vincent (2002), Solhaug (2012), Biseth (2009), Banks (2008). Det er derimot forsket lite på integrering av minoritetsspråklige i Norge innenfor en samfunnsfagdidaktisk kontekst. Gjennom litteratursøk har jeg ikke funnet norsk forskning på som tar for seg integrering gjennom samfunnsfaget. Det nærmeste jeg har funnet er en masteroppgave som omhandler samfunnsfagets sosialiserende funksjon for minoritetsspråklige elever (Villseth, 2010). Gjennom denne masteroppgaven håper jeg å fremme ny innsikt og perspektiver knyttet til hvordan/om samfunnsfaglærere arbeider med integrering av minoritetsspråklige gjennom undervisningen.

1.2 Problemstilling

Masteroppgaven vil søke å synliggjøre hvorvidt koblingen mellom integrering og det samfunnsfaglige innholdet oppleves som klar og om lærere bevisst driver integreringsarbeid gjennom samfunnsfagundervisningen. Videre vil jeg se på hva slags samfunnsfaglige temaer lærerne i utvalget mitt anser som integreringsfremmende. Problemstillingen for min masteroppgave er:

Anser samfunnsfaglærere samfunnsfaget som integreringsfremmende, og i så fall hvordan arbeider samfunnsfaglærere med integrering av minoritetsspråklige gjennom samfunnsfagundervisningen?

1.3 Disponering av oppgaven

Videre i innledningskapittelet vil jeg presentere noen sentrale begreper knyttet til integrering, det flerkulturelle samfunn og kultur. I underkapittelet etter presenteres noen aspekter ved minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Kapittel to er teorikapittelet, som jeg har delt inn i underkapitlene tilnærminger til integrering, medborgerskap og fellesskap, retten til å fortelle, samfunnsfagets oppdrag og undervisning i et flerkulturelt klasserom.

Kapittel tre er en redegjørelse av studiens metode. Metoden i studien er det kvalitative forskningsintervju, og jeg har intervjuet fire lærere. Transkriberingene av disse utgjør analyse materialet. I dette kapitlet tar jeg for meg forskningsprosessen, og gjør rede for validitet, reliabilitet samt etiske betraktninger knyttet til studien.

Kapittel fire utgjør studiens analyse. Jeg har valgt å flette analysen og diskusjonen da jeg opplever at det skaper nærhet til empirien. Kapitlet er tematisk delt inn i underkapitlene elevsammensetning, samfunnsfaget som integreringsarena, lærernes undervisning, elevenes erfaringsgrunnlag, demokratiformidling og kultur og identitet.

Kapittel seks er studiens avslutning. Her oppsummerer jeg sentrale funn og ser kort på hva min studie kan bidra med, samt noen forslag til videre forskning,

1.4 Begreper

1.4.1 Integrering

Ordet integrering kommer opprinnelig fra latin og betyr «å gjøre hel» (Døving, 2009, s. 8). Dette illustrerer målet med integrering, å gjøre et samfunn helt, eller skape et fellesskap. Døving (2009, s. 9) forklarer integreringsbegrepet videre med at vi skal føye deler til en helhet, eller helhet til en del. I denne sammenheng kan integrering forstås som en sosial prosess som kobler sammen ulike minoriteter og majoriteten i det norske samfunnet. Integrering som begrep er likevel diffust, selv om det som Døving uttaler (2009, s. 9) er politisk enighet om «at immigranter skal integreres i en stat som skal gjenspeile et flerkulturelt samfunn». Døving (2009, s. 11) hevder at «Med Arbeiderpartiet i regjering har de viktigste kriteriene for integrering blitt tillagt den strukturelle samfunnsorden: arbeidsmarked og utdanningstilbud».

Integrering settes gjerne opp mot segregering og assimilasjon. Segregering innebærer å holde befolkningsgrupper atskilt (Ordnnett, 2016). Assimilasjon betyr å gjøre likt. Det vil i denne sammenhengen bety å tilegne seg majoritetsbefolkningens normer, verdier og livsstil (Døving, 2009, s. 9). Ifølge Spernes (2012, s. 157) kan integrering forstås dithen at det inneholder elementer av segregering og assimilering, men samtidig setter krav til samfunnet, da integrering involverer hele fellesskapet. Integrering krever innsats både fra

majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen. Kjelstadli, referert i Spernes (2012, s. 157) definerer integreringsbegrepet ved å vise til to målsettinger for sameksistens mellom minoritet og majoritet: «1) at det ikke er forskjell på fordeling av godene mellom mennesker, og 2) at alle mennesker frivillig deltar på ulike arenaer, slik at det finnes relasjoner mellom mennesker som gjør at samfunnet eksisterer og gjenskapes». Her vektlegges likeverd og relasjoner som sentralt for integrering. Videre har det i offentlige utredninger blitt fokusert på «tilknytning til majoritetssamfunnet, mulighet for å videreutvikle eget språk og kultur, og at integrering er en gjensidig prosess som berører både minoritet og majoritet (Spernes, 2012, s. 157). Døving (2009, s. 40) fremhever tre trekk som nødvendige for integrasjon i det norske samfunn: «1) aksept av forskjellighet, 2) innpass på arbeidsmarkedet og 3) å bli sett på som et individ». Integrering er allikevel ikke et entydig begrep, da en person eksempelvis kan være godt integrert på jobben, men dårlig integrert i lokalmiljøet (Døving, 2009, s. 10). Sammen med arbeidslivet regnes utdanningssystemet som en svært viktig arena for sosial integrasjon (Birkelund og Mastekaasa, 2009, s. 12). Utdannelse har også stor betydning for videre sysselsetting da om man får jobb eller hva slags jobb man får avhenger utdannelsen en har vært gjennom. Birkelund og Mastekaasa (2009, s. 12) viser også til at man gjennom utdannelsen kan tilegne seg «kunnskaper og rettigheter som kan være nyttige på andre samfunnsområder, for eksempel når man skal ivareta sine rettigheter og interesser som samfunnsborger eller som forbruker».

1.4.2 Minoritet og majoritet

Ifølge Engen (2004, s. 18) brukes ofte minoritet synonymt med etnisk gruppe. Majoritet og minoritet sier noe om et størrelsesforhold. Som regel utgjør minoriteten et mindretall. Begrepene sier også noe om makt. Minoriteten har ofte en underlegenhetsposisjon og det kan være et statusskille mellom minoritet og majoritet (Engen, 2004, s. 19). Skutnabb-Kangas (referert i Engen, 2004, s. 20) forklarer minoritetsbegrepet slik:

En minoritet er en gruppe som i antall (oftest) er mindre enn en stats befolkning med medlemmer som har etniske, religiøse eller språklige trekk som skiller seg fra resten av befolkningen, og som styres, eventuelt implisitt, av en vilje til å beholde og videreutvikle sin kultur, sine tradisjoner, sin religion og sitt språk. En gruppe som faller innenfor denne definisjonens rammer, må behandles som en etnisk, religiøs eller språklig minoritet, men *individet* velger selv om det vil tilhøre minoriteten.

Her vektlegges kjennetegn ved en minoritet, samt at gruppen styres av en vilje til å beholde og videreutvikle sin kultur, tradisjoner, religion og språk. Samtidig presiserer Skutnabb-Kangas individets frihet til å velge om hun vil tilhøre minoriteten. Denne forståelsen av minoritet vil være styrende i min oppgave. Samtidig benytter jeg begrepene *minoritetsspråklig* og *majoritetsspråklig*. Disse begrepene benyttes i tråd med offentlige styringsdokumenter, som NOU-en «Mangfold og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2010). Her brukes minoritetsspråklig om personer med annet morsmål eller førstespråk enn norsk eller samisk. Det spesifiseres i utredningen at minoritetsspråklig-begrepet ikke nødvendigvis sier noe om hvilket språk personen mestrer best, det viser heller til hva som er personens morsmål.

1.4.3 Sosialisering

Den dominerende definisjonen av sosialisering er ifølge Frønes «hvordan vi blir formet som medlemmer i ulike kulturer» (Jenks, referert i Frønes, 2013, s. 11).

Sosialiseringsmekanismene og verdiene som råder vil være ulike i forskjellige kulturelle grupper. Dermed kan barn sosialiseres til ulike kulturer selv om de er del av samme samfunn (Frønes, 2013, s. 12). Berger og Luckmann (referert i Frønes, 2013, s. 12) benytter begrepet *internalisering* som viser til hvordan individet formes av sitt samfunn og historie.

Eksternalisering viser til hvordan individet påvirker sitt samfunn og historie.

Sosialiseringprosessen deles ofte inn i primær- og sekundærsosialisering.

Primærsosialisering regnes som sosialiseringen som foregår med familien i barndommens første del, og denne sosialiseringen former barnets normer, verdier og forestillinger (Frønes, 2013, s. 21). Venner, og andre jevnaldrende, anses som viktige i sekundærsosialiseringen sammen med skolen. Frønes (2013, s. 23) peker på at læreren hovedsakelig regnes som en sekundær sosialiseringagent, men at læreren for noen barn kan ha primære funksjoner. Frønes (2013, s. 144) viser til en forståelse av sosialisering hvor «sosial identitet for store grupper er noe man så åpenbart skaper, selv om man henter fra sammenhenger og kontekster som kan beskrives som røtter og sosial bakgrunn». Her vektlegges det at sosial identitet ikke er gitt, men er avhengig av samspill, variasjon og konstruksjon (Frønes, 2013, s. 144).

Begrepet sosialisering referer altså hovedsakelig til formings – og utviklingsprosessene i barne- og ungdomsårene (Frønes, 2013, s. 12). Sosialisering og integrering kan dermed ikke sidestilles, men aspekter ved integrering kan foregå som en sosialiseringssprosess.

1.4.4 Multikulturalisme

Begrepet *multikulturalisme* viser til en integreringsstrategi for å bevare kulturelle særtrekk (Døving, 2009, s. 10). Denne tilretteleggingen for å bevare kulturelle særtrekk omtaler Døving (2009, s. 43) som «en kulturspesifikk forskjellsbehandling innenfor noen av samfunnets sfærer». Multikulturalisme er ikke en integreringsteori. Det er heller en politisk strategi som spesielt er knyttet til gruppers rettigheter. Døving (2009, s. 44) peker på at selv om integrert felleskap er et mål, søker et multikulturelt samfunn felleskap og solidaritet uten et krav om at befolkningen skal dele verdier og kulturelle konsepter.

1.4.5 Kultur

Begrepet «kultur» brukes i så mange ulike sammenhenger og med så mange ulike betydninger at det kan være vanskelig å definere begrepet. Eriksen og Sajjad (2006, s. 34) skiller mellom kultur som kunst, litteratur, klassisk musikk med mer, som kan omtales som finkultur, og *det utvidede kulturbegrepet*. Her inngår blant annet sport og fritidsaktiviteter, som kan betegnes som mer folkelig kultur, eller populærkultur. Eriksen og Sajjad (2006, s. 34) viser til at kulturbegrepet benyttes på en helt annen måte når fremmede kulturer og kulturforskjeller omtales, og at det dermed må skilles fra tidligere nevnte forståelse av kultur. Ulikheter mellom majoritetsbefolkning og minoritetsbefolkning omtales gjerne som kulturforskjeller. Kultur kan her forstås gjennom å skille med det som er medfødt: «alt som er lært er kulturelt, mens alt som er medfødt er naturlig» (Eriksen og Sajjad, 2006, s. 35). Ens kultur er avhengig av samfunnet en lever i. Eriksen og Sajjad (2006, s. 35) viser til kulturdefinisjonen til Edward Tylor: «Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdighetene og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn». I tillegg til at kultur læres, overføres kultur fra generasjon til generasjon (Eriksen og Sajjad, 2006, s. 38). Det er også et viktig poeng at *kultur* ikke er en statisk størrelse. Kulturen forandrer seg hele tiden (Eriksen og Sajjad, 2006, s. 38). Det er dermed problematisk å tenke på ens kultur som iboende, og dette tydeliggjøres i et flerkulturelt samfunn. Eriksen og Sajjad (2006, s. 42) påpeker at det er vanskelig å skille mellom ulike kulturer, og at det er problematisk å snakke om en «innvandrerkultur», da innvandrere overhodet ikke er en ensartet gruppe. Eriksen og Sajjad (2006, s. 44) poengterer at når to mennesker snakker sammen er det ikke to kulturer som møtes, men to individer. Eriksen og Sajjad (2006) stiller videre spørsmål om det er nødvendig

å viske ut kulturelle forskjeller for at man skal forstå hverandre. De argumenterer heller for at man skal søke å forstå mennesker med annen kulturell bakgrunn gjennom å utvise empati.

Når man snakker om kultur vil samtalen være preget av hva slags holdninger en har til ulike kulturer, og det skilles gjerne mellom *etnosentrisk* holdning og *kulturrelativistisk* holdning (Eriksen, 2006, s. 47). Etnosentrisme innebærer å vurdere fremmede verdier og skikker ut ifra de kulturelle forståelsesmåtene som preger eget samfunn. Eriksen og Sajjad (2006, s. 47) viser til at etnosentrikeren ikke egentlig ser andre kulturer, bare gode eller mindre gode etterligninger av egen kultur. Kulturrelativisme anses som det motsatte av en etnosentrisk holdning. Ifølge Eriksen og Sajjad (2006, s. 47) innebærer en kulturrelativistisk holdning et synspunkt hvor en tenker at alle kulturer er relative. Dermed kan ulike kulturer bare forstås ut ifra seg selv, og det blir umulig å rangere kulturer etter for eksempel moral, utviklingsnivå eller kvalitet (Eriksen og Sajjad, 2006, s. 47). Det er ikke mulig, eller ønskelig å ha verken en gjennomført etnosentrisk eller kulturrelativistisk holdning. I stedet bør man, ifølge Eriksen og Sajjad (2006, s. 48), nærme seg andre mennesker med empati, og ta innvandrere på alvor gjennom å tilstrebe å forstå verden de lever i.

1.4.6 Identitet

Identitet er et mye brukt, men komplekst begrep. Eriksen (1997, s. 35) søker å forklare begrepet gjennom uttalelsen «identitet er det man ser når man ser seg i speilet». Det kan være kjønn, alder, utdannelse, sosial bakgrunn, etnisk bakgrunn, språk, religion, som sammen med andre elementer utgjør identiteten. Forskjellige sosiale grupper og kategorier er også med å gjøre oss til den vi er (Eriksen, 1997, s. 34). Banks (2008, s. 133) fremhever at det for minoritetsgrupper ikke trenger å være en motsetning mellom å identifisere seg med etnisk, kulturell bakgrunn og nasjonens verdier og fellesskap. Ifølge Banks (2008, s. 133) indikerer multikulturalistisk forskning at identitet er «multiple, changing, overlapping and contextual, rather than fixed and stable». Dermed kan identitet ses på som både/og heller enn enten/eller (Banks, 2008, s. 133).

1.4.7 Verdier

Hofstede, referert i Hunnes (2015, s. 124), definerer verdier som «en bred tendens til å foretrekke visse tilstander fremfor andre». En verdi kan forstås som noe som er ønskelig, og internaliserte verdier kan styre holdninger og handlinger (Hunnes, 2015, s. 124-125).

I opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1) står det at opplæringen skal bygges på «grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon». Verdiene som fremheves er respekt for menneskeverdet og naturen, nestekjærighet, åndsfrihet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Det står at disse verdiene kommer til uttrykk i andre religioner òg, men det er ikke spesifisert hvilke. I tillegg står det at verdiene er forankret i menneskerettighetene.

1.4.8 Medborgerskap

Skolens demokratimandat fordrer at elevene skal «tilegne seg ferdigheter, kompetanser, kunnskaper, holdninger, verdier og erfaringer som gjør dem i stand til å delta i demokratiske samfunnsprosesser» (Stray, 2012, s. 19). Demokratimandatet er naturlig å knytte opp mot medborgerskap. Ifølge Lagassé (sitert i Banks, 2008, s. 129) er en medborger en person som bor i en stat og har visse rettigheter, privilegier og plikter ovenfor staten. En av pliktene Lagassé trekker frem er lojalitet til styresmakten. Medborgerskapsbegrepet kommer av det engelske begrepet *citizenship*, og det skilles mellom *citizenship* som rolle og som status. Statusdimensjonen omtales på norsk som statsborgerskap, mens rolledimensjonen oversettes til medborger eller samfunnsborger (Stray, 2012, s. 19). Det er rolledimensjonen som videre vil bli omtalt i denne oppgaven. Medborgerskapsrollen har et normativt innhold som påvirkes av politiske, kulturelle og sosiale forhold. Ifølge Pocock (referert i Stray, 2012, s. 20) impliserer medborgerskapsrollen medlemskap i et demokratisk samfunn, med dets normer og forventninger. Osler (2013, s. 244) viser til at medborgerskapsrollen krever at elever både lærer om og identifiserer seg med nasjonens institusjoner, både politiske, juridiske, sosiale og økonomiske. Dermed er det en «verdi- og handlingsdimensjon» knyttet til medborgerrollen (Stray, 2012, s. 20).

1.5 Bakgrunnskunnskap

1.5.1 Minoritetsspråklige elever i den norske skolen

Andelen innvandrere i Norge (definert som født i utlandet, to utenlandske foreldre, fire utenlandske besteforeldre) er ifølge SSB (2015) 13,4 %. Andelen norskfødte med innvandrerforeldre er 2,9 %. I Oslo er en tredjedel av befolkningen innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. Det er dermed mange minoritetsspråklige elever i den norske skolen, og jeg vil her se på noen utfordringer og muligheter knyttet til minoritetsspråklige elever i skolen.

OECD-studien «Migrant Education: Closing the Gap for Immigrant Students» (referert i Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 412) viser blant annet til ulike utfordringer minoritetsspråklige elever møter i skolen. Studien viser at gjennomsnittlig har minoritetsspråklige elever dårligere læringsutbytte enn de majoritetsspråklige elevene på alle nivåer i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 412).

De har ofte dårligere tilgang til utdanning av høy kvalitet, det er mindre sannsynlig at de deltar i barnehage/førskole, de har større risiko for å droppe ut før de har gjennomført videregående skole, det er mer sannsynlig at de har svakere faglige resultater og det er mer sannsynlig at de går på skoler med medelever med lav sosial bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 412).

OECD-rapporten synliggjør mange av utfordringene minoritetsspråklige elever møter i utdanningssystemet. Rapporten fremhever også at lavere læringsutbytte blant minoritetsspråklige elever i stor grad skyldes sosioøkonomiske forskjeller og språkbarriere. Elevene som snakker et annet språk hjemme har ofte større utfordringer sammenlignet med de som snakker norsk hjemme (Kunnskapsdepartementet, 2010). Derfor anbefales det språkfokuserte tiltak og tiltak som rettes mot elever med lav sosial bakgrunn. Videre fremheves følgende faktorer for å bedre læringsutbyttet: «deltakelse i barnehage, lesing hjemme i tidlig alder, mer timer til språkopplæring på skolen, læringsressurser hjemme, skoler med mer fordelaktig gjennomsnittlig sosioøkonomisk sammensetning av elever og ansvarliggjøring av skolens resultater og måloppnåelse» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 412). Faktorene representerer i stor grad større tiltak som må utføres på systemnivå, fremfor å vise til hva den enkelte lærer kan bidra med gjennom undervisningen. OECD-rapporten om minoritetsspråkliges utdanning i Norge (OECD, 2009, s. 7) peker også på at det har blitt

iverksatt flerfoldig tiltak for å bedre læringsutbyttet til minoritetsspråklige elever, men at tiltakene må følges opp bedre. Spesielt må læreres og skoleleders kompetanse i å håndtere språkmessig mangfold og kulturelt mangfold heves (OECD, 2009, s. 7). OECD anbefaler at dette følges opp for alle lærere og skoleledere, ikke bare språklærere:

All teachers – not only language teachers – need to be able to carry out formative assessment in classrooms, teach second language learners, and work more closely with families and communities. School leaders should be given more opportunities for professional development to promote an inclusive and multicultural school environment. (OECD, 2009, s. 8)

Viktigheten av å fremme et inkluderende og flerkulturelt skolemiljø for å snu utviklingen, presiseres. Samtidig er det viktig å huske at minoritetsspråklige elever overhodet ikke er en ensartet gruppe. Kunnskapsdepartementets NOU «Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet» (2010) viser også til et fenomen som gjerne omtales som «innvandrerdrev». Flere undersøkelser viser til at det er flere minoritetsspråklige ungdomsskoleelever enn majoritetsspråklige elever som har ambisjoner om høyere utdanning. Ambisjonene gjelder ofte høystatusyrker som lege, advokat eller ingeniør. Minoritetsspråklige elever bruker også jevnt over mer tid på lekser (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 48). Når det gjelder høyere utdanning, begynner ungdom med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn oftere på naturvitenskapelige og tekniske studier (Schou, 2009, s. 110).

Selv om mange innvandrere befinner seg økonomisk og kulturelt sett forholdsvis lavt i det sosiale hierarkiet i landet de flyttet til, kan de likevel gjennom hardt arbeid og pågangsmot selv bidra til å skape forventninger om oppadgående sosial mobilitet hos sine barn. Viljen til å forbedre sine livssjanser overføres gjennom holdninger og forventninger om at barna setter seg høye mål og gjør sitt beste i skolesituasjonen. (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 49)

Ønsket om oppadgående sosial mobilitet er ofte sterkt til stede, selv om innvandrere fra ikke-vestlige og minoritetsspråklige med foreldre fra ikke-vestlige land er mindre representert i høyere utdanning enn majoritetsbefolkningen (Dæhlen, referert i Schou, 2009, s. 109).

1.5.2 Læreplanen

Læreplanen for grunnskole og videregående opplæring, Kunnskapsløftet (KL06), ble først gjort tilgjengelig i 2006 (Koritzinsky, 2012, s. 46). Videre har den blitt revidert to ganger, i 2010 og 2013. Læreplanen for samfunnsfag består av fagets formål, hovedområder i faget, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og retningslinjer for vurdering (Udir, 2013).

Hovedområdene kompetansemålene for Vg1 og Vg2 er underordnet, er utforskeren, individ, samfunn og kultur, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati og internasjonale forhold (Udir, 2013). Læreplanens generelle del ble gjort tilgjengelig i 1993, og er dermed 23 år gammel (Udir, 1993). Ifølge Regjeringen (2014) er arbeidet med fornying av den generelle delen av Kunnskapsløftet i gang. Det vektlegges at det er lite samsvar mellom formål og generell del av læreplanen. Ifølge Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen bør læreplanen fornyes «slik at den viser dagens skolevirkelighet og de utfordringene barn og unge har i dag» (Regjeringen, 2010). I det ligger det implisitt at læreplanens generelle del slik den er i dag ikke viser dagens skolehverdag. I læreplanens generelle del (Udir, 1993) er kristne og humanistiske verdier fremhevet som sentralt for oppfostringen i kapitlet «Det meningssøkende mennesket». I dette kapitlet er også kunnskap om andre kulturer vektlagt:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppforstringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett. (Udir, 1993, s. 4).

Et mål med opplæringen er ifølge dette avsnittet at elevene skal få kunnskap om andre kulturer, samt at utdannelsen skal se på mulighetene ulike kulturelle gir for berikelse. Dette knyttes også opp mot verdier.

Årsaken til at jeg forsker på integrering av minoritetsspråklige innenfor en fagspesifikk setting er at jeg vil hevde at samfunnsfagets egenart gjør det spesielt egnet for å fremme integrering. Fra fagets formål kan vi lese:

I eit demokratisk samfunn er verdier som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. (Udir 2013, s. 2)

Dette avsnittet tydeliggjør vektleggingen av blant annet demokratiske verdier, likeverd og medborgerskap som jeg gjennom denne oppgaven vil hevde at er relevante i en integreringsprosess. Ifølge Borgebund (2015, s. 88) anses demokratisk danning som et viktig formål med samfunnsfagundervisningen. Det er uenighet om hva som inngår i en demokratisk dannelsesprosess. Imidlertid peker Borgebund (2015, s. 89) på utgangspunktet for demokratisk danning: «for å styrke demokratiet må man danne og utdanne fremtidige generasjoner av

borgere til å være i stand til å delta i politikken på en meningsfull måte». Dette innebærer både kunnskap om demokratiet, samt å internalisere normene som ligger til grunn for demokratiet (Borgebund, 2015, s. 89).

Avsnittet under kommer også fra fagets formål. Her fremheves det at kulturen en vokser opp i påvirker ulike aspekter ved individet, og det impliseres at samfunnsfaget kan bidra til at en erkjenner mangfold i samfunnsformer og levevis. Også her fremheves forståelse av likestilling og likeverd.

Menneska er prega av den kulturen dei veks opp i, og dette påverkar haldningar, kunnskapar og handlingar. Ei djupare forståing av forholdet mellom det personlege livet og samfunnslivet kan medverke til å erkjenne mangfaldet i samfunnsformer og levevis. I samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt. (Udir 2013, s. 2)

Jeg vil videre trekke frem enkelte kompetansemål fra læreplanen i samfunnsfaget som synes spesielt relevante i en integreringskontekst.

Fra hovedområdet individ, samfunn og kultur (Udir, 2013, s. 11):

- definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid
- diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar
- drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette

Disse læreplanmålene tar for seg ulike aspekter av det flerkulturelle samfunn knyttet til begreper som kultur, etnisitet, fordommer, rasisme og diskriminering. Kompetansemålene fordrer at elevene skal kunne definere, drøfte og diskutere.

Fra hovedområdet arbeids- og næringsliv (Udir, 2013, s. 11):

- finne informasjon om ulike yrke og diskutere moglegheiter og utfordringar på arbeidsmarknaden i dag

Deltakelse på arbeidsmarkedet anses som svært viktig i en integreringsprosess (Birkelund og Mastekaasa, 2009). Kunnskap om ulike yrker og om arbeidsmarkedet mer generelt fremstår dermed viktig i integreringsøyemed.

Fra hovedområdet politikk og demokrati (Udir, 2013, s. 11)

- utforske og diskutere korleis ein kan vere med i og påverke det politiske systemet gjennom å bruke ulike kanalar for påverknad

- gjere greie for ulike utfordringar for demokratiet, mellom anna representasjon frå urfolk og minoritetar

Som forberedelse til en medborgerskapsrolle fremstår kunnskap om det politiske system og demokrati som sentralt.

2 Teoretisk bakgrunn

I det følgende kapittelet vil jeg presentere begreper og teoretiske perspektiver knyttet til integrering og flerkulturalitet i skolen. Da det foreligger begrenset forskning og teori knyttet til lærerens rolle i integrering av minoritetsspråklige elever, spesielt innenfor samfunnsfaget, har jeg fokusert på ulike aspekter ved integrering og undervisning i et flerkulturelt klasserom. Spesielt benytter jeg Engens (2004) tolkninger av integreringsbegrepet, Osler og Starkeys (2003) perspektiver på medborgerskapsundervisning og kulturelt mangfold, og jeg trekker frem Bhabhas (2003) «the right to narrate» som en måte å oppnå integrering. Videre presenterer jeg Biestas (2009) inndeling av opplæringens funksjoner. Deretter presenteres aspekter ved undervisning i flerkulturelle klasserom basert på Spernes (2012), Nyléhn og Biseth (2015) og Gay (2013). Til slutt viser jeg til begrepenes rolle i samfunnsfaget.

2.1 Tilnærminger til integrering

Thor Ola Engen (2004) skiller mellom tre tolkninger av det norske integreringsbegrepet, funksjonell tilpasning, akkulturering og pluralistisk integrering. Han hevder at begrepet kan tolkes som *funksjonell tilpasning* og *akkulturering*. Felles for disse prosessene er at minoriteten tilpasser seg tilstrekkelig til at de deltar i majoritetssamfunnets arbeidsliv, men fremdeles beholder en viss kulturell autonomi (Engen, 2004, s. 262). Engen (2004, s. 262) viser til at den økonomisk-instrumentelle kvalifiseringen, som funksjonell tilpasning kan forstås som, kan la seg kombinere med en relativt uforandret etnisk identitet for voksne innvandrere, da de allerede har en etablert identitet. Engen (2004, s. 262) hevder videre at «dersom minoritetene gjennom økonomisk-strukturell tilpasning ikke skal være henvist til de minst kvalifiserte yrkene og være utestengt fra likeverdige muligheter for sosial mobilitet, må de beherske majoritetsbefolkningens redskapsmessige kunnskaper på høyde med (store deler av) majoritetsbefolkningen». Da kan integreringsprosessen forstås som *akkulturering* heller enn funksjonell tilpasning. Kompetanse gjennom deltakelse på kvalifiseringsarenaen som viktig for at minoritetsbefolkningen skal oppnå like muligheter (Engen, 2004, s. 262). En virkning av deltakelse i opplæringssystemet vil ifølge Engen (2004, s. 262) være «en viss identifisering med majoritetskulturen». Dette kan føre til akkulturering heller enn funksjonell tilpasning. Jeg vil videre presentere hva en akkultureringsprosess innebærer, samt noe forskning knyttet til akkulturasjon.

2.1.1 Akkulturering

Ifølge Engen (2004, s. 263) kan akkulturering virke som en operasjonalisering av hva integrering kan bety i Norge når det forstås som «instrumentell kvalifisering kombinert med en viss identifikasjon med majoritetskulturen». Akkulturering som prosess blir av Berry (referert i Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006, s. 305) definert som «the process of cultural and psychological change that follows intercultural contact». Denne prosessen kan anses som en del av integrering. Endringer i skikker, kulturelle og sosiale liv anses av Berry et. al (2006) som akkulturasjon. I studien «Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation» har Berry et al. (2006, s. 305) undersøkt hvordan ungdom lever i og mellom to kulturer, hvor bra ungdommene håndterer sin interkulturelle situasjon og hvorvidt det er en sammenheng mellom hvordan ungdom håndterer interkulturalitet og hvordan de tilpasser seg (*adaptation*). Studien er basert på data fra 13 land som mottar immigranter. Funnene i studien tyder på at ungdommer som er involverte i to kulturer, både kulturen forbundet med hjemlandet eller foreldres hjemland og nasjonens kultur, lettere vil kunne tilpasse seg samfunnet (Berry, 2006, s. 325). Dette innebærer en flerkulturalitet, ungdommene forholdt seg til to ulike kulturer når det kom til språk, kulturell identitet, sosialt liv og familieforhold (Berry, 2006, s. 323). Denne gruppen er den største i utvalget og blir omtalt som *den integrerte profilen*. Videre var det ungdommene som tilhørte *den etniske profilen*, som i liten grad var integrerte, som viste dårligst sosiokulturell tilpasning (Berry et. al., 2006, s. 326).

2.1.2 Pluralistisk integrering

Engen (2004, s. 264) anser funksjonell integrering og akkulturering som svake operasjonaliseringer av integreringsbegrepet da han hevder at faren for at elever mislykkes er stor. Dette begrunnes med at tilnærmingene krever «kulturell støtte fra livskraftige etniske nettverk, på grunn av manglende minoritetskulturell sosialisering i skolen. Hvis de mangler slik støtte, kan assimilering bli resultatet for de som lykkes faglig, og marginalisering for dem som mislykkes». Engen (2004, s. 264) vektlegger at for å lykkes med integrering for flertallet av elevene må opplæringen forebygge separatisme, marginalisering og assimilering. Engen (2004, s. 264) legger vekt på at dette fordrer «at elevene sikres nødvendig instrumentell kvalifisering for majoritetssamfunnet, samtidig som de også gis mulighet til å *forstå* seg selv som minoritetsindivider i en faktisk flerkulturell verden». Målet er at elevene blir tokulturelle og tospråklige, slik at man utvikler en felles kompetanse med majoritetsspråklige elever

samtidig som de kan oppnå en dypere identifisering og forståelse for kultur knyttet til eget/foreldres hjemland (Engen, 2004, s. 264-265). Engen (2004, s. 264) har formulert tre punkter han hevder kreves for å oppnå pluralistisk integrering av minoritetsspråklige elever i skolen. Da disse kan oppfattes som suksessive har jeg illustrert det i en modell nedenfor.



(Sitert fra Engen, 2004, s. 264, min modell)

Disse tre punktene er gjeldende både for majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. Engen (2004, s. 265) vektlegger skolens ansvar for at alle elevene kvalifiseres til deltakelse i et flerkulturelt samfunn.

2.2 Medborgerskap og fellesskap

Stray (2012, s. 28) fremmer en forståelse av medborgerskap som utjevning, inkludering og fellesskap. Hun hevder at opplæring i demokrati og medborgerskap kan fremme inkludering gjennom at elevene lærer hvordan systemet fungerer, i tillegg til at opplæringen kan bidra til å skape tilhørighet til skolen som igjen kan bidra til at elevene utvikler tilhørighet til samfunnet for øvrig. Stray (2012, s. 28) trekker frem at inkludering kan være spesielt viktig for enkelte grupper, blant annet minoritetsspråklige elever. Stray (2012, s. 29) fremhever viktigheten av kunnskap om demokratiske prosesser slik: «Hvis elevene ikke tilegner seg grunnleggende ferdigheter og i tillegg ikke kan navigere i det demokratiske feltet, kan dette føre til en grunnleggende følelse av mangel på tilhørighet og ekskludering fra fellesskapet». Begrenset tilhørighet og ekskludering trekkes her frem som mulige konsekvenser av manglende kunnskap om demokrati og medborgerskap.

Medborgerskapsrollen er blant annet knyttet til medlemskap i en stat, og har et normativt innhold knyttet til deltakelse i samfunnet og lojalitet til staten en er en del av (Stray, 2012).

Osler og Starkey (2003) problematiserer dette sett i lys av økt migrasjon og en mer globalisert verden. Hva medborgerskapsundervisningen bør innebære i et kosmopolitisk, her forstått som kulturelt mangfoldig, samfunn har blitt mye debattert (Osler & Starkey, 2003, s. 244).

Osler og Starkey (2013, s. 245) hevder at tradisjonell medborgerskapsundervisning fokusert på nasjonalstaten kan virke ekskluderende på barn og ungdom med skiftende, eller flere, kulturelle identiteter. Ifølge Osler og Starkey (2013, s. 245) bør medborgerskapsundervisningen ta opp i seg det kosmopolitiske. Kosmopolitisk medborgerskapsundervisning defineres «incorporating the local, national, regional (for example, European) and global dimensions of citizenship education (Osler & Vincent, referert i Osler & Starkey, 2003, s. 246). Medborgerskapsundervisningen skal dermed trekke linjer mellom det, lokale, nasjonale, regionale og globale, på en måte som gjør at en større andel av elevene blir inkorporert.

Ifølge Osler og Starkey (2003, s. 244) sosialiseres elever gjennom utdannelsen inn i nasjonens «imagined community», et «forestilt fellesskap». «Forestilt fellesskap»-begrepet ble utformet av Benedict Anderson, og viser til at i et samfunn som er så stort at siden ingen kan kjenne alle vil fellesskapet til en viss grad være en forestilling (Oxford Reference).

2.3 Retten til å fortelle

Ifølge Bhabha (2003) kan *retten til å fortelle*, eller «the right to narrate», føre til kulturell annerkjennelse. Bhabha (2014) forklarer «the right to narrate» som å ha autoriteten til å fortelle, gjenfortelle og omarbeide historier som skaper og endrer sosialt liv. Retten til å fortelle representerer retten til å bli hørt, retten til å bli anerkjent og retten til å bli representert (Bhabha, 2014). Bhabha (2003) fremhever at «the right to narrate» krever at samfunnet legger til rette for kulturelt og regionalt mangfold:

The right to narrate assumes that there is a commitment to creating ‘spaces’ of cultural and regional diversity, for it is only by acknowledging such cultural resources as a common good that we can ensure that our democracy is based on dialogue and conversation, difficult though it may be, between the uneven and unequal levels of development and privilege that exist in complex societies. (Bhabha, 2003, s. 181)

I sitatet ovenfor fremhever Bhabha at for å oppnå et demokrati basert på dialog, må kulturelle ressurser anses som et kulturelt gode. Osler og Lybaek (2014) bygger på «the right to narrate» og kobler det opp mot flerkulturalitet i skolen og overordnet utdanning for kosmopolitisk

medborgerskap. Ifølge Osler og Lybaek (2014, s. 561) kan det å anerkjenne «retten til å fortelle» bidra til å skape et nytt, kollektivt narrativ for skolen, fellesskapet og til slutt nasjonen. Gjennom å anerkjenne mangfoldet i Norge kan det være mulig å konstruere ny kunnskap og nye solidaritet: «By acknowledging Norway's long-standing diversity and complex past, it may be possible to construct new solidarities and new knowledge, recognising that diversity and diverse histories and struggles for justice enrich rather than undermine democracy» (Osler & Lybaek, 2014, s. 561). Tilbake til et individnivå så hevder Osler og Lybaek at å benytte elevenes erfaringer og kulturelle bakgrunn som en ressurs i stedet for å behandle det som en mangel kan føre til *ekte* integrering (Osler og Lybaek, 2014, s. 561).

2.4 Samfunnsfagets oppdrag

Skolen generelt er som tidligere fremholdt en viktig integreringsarena, spesielt siden institusjonen når fram til absolutt alle barn (Koritzinsky, 2012, s. 131). Ifølge Koritzinsky (2012, s. 131) er samfunnskunnskap «et av de viktigste fagene når det gjelder å bygge opp kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til flerkulturell forståelse».

Jeg vil her fokusere på enkelte samfunnsfaglige temaer som jeg vil argumentere for at kan knyttes opp mot integrering. De samfunnsfaglige temaene jeg tar opp her er hentet fra kompetansemålene etter Vg1/Vg2 (Udir, 2013), da jeg i undersøkelsen min har intervjuet samfunnsfaglærere på videregående skole, og det dermed kan knyttes opp mot deres hverdag. Spesifikt vil jeg ta opp aspekter ved temaene arbeidsliv, demokrati og individ, kultur og samfunn.

Kompetanseområdet «Arbeids- og næringsliv» omhandler blant annet rettigheter og muligheter i arbeidslivet, etiske problemstillinger knyttet til arbeidslivet og arbeidsløshet. Som Døving (2013) og Birkelund og Mastekaasa (2009) viser til, så regnes arbeidslivet som en av de viktigste integreringsarenaene sammen med utdanningssystemet. I læreplanens generelle del, i kapittelet om «Det arbeidende mennesket», står følgende:

Arbeid er ikkje berre eit middel til å skaffe seg utkomme. Det er eit særtrekk ved mennesket at det både utprøver, uttrykkjer og utviklar evnene sine i arbeid. Opplæringa skal gi elevar og lærlingar innsyn i variasjonen og breidda i arbeidslivet, og formidle kunnskapar og dugleik så dei kan ta aktivt del i det. (Udir, 1993, s. 9)

Temaet «Arbeids- og næringsliv» fremstår konkret og virkelighetsnært, og siden deltakelse i arbeidslivet regnes som en sentral del i en integreringsprosess, kan det å lære om arbeidslivet gjennom undervisningen være positivt i en integreringskontekst. Dette aktualiseres i statistikk knyttet til sysselsetting blant innvandrere, for eksempel er det vanskeligere for ikke-vestlige innvandrere i Oslo å få seg helårsjobb (Aas, 2009, s. 159)

Hovedområdet «Politikk og demokrati» (Udir, 2013) har kompetansemål som kan knyttes opp mot eksempelvis medborgerskap. Demokratiske verdier og demokratisk deltakelse er forankret både i læreplanen (Udir, 2013, Udir, 1993) og læringsplakaten (Udir, 2016). I tillegg til mål knyttet til eksempelvis kunnskap om det politiske systemet er det kompetansemål som «utforske og diskutere korleis ein kan vere med i og påverke det politiske systemet gjennom å bruke ulike kanalar for påverknad» (Udir, 2013, s. 11). Medborgerskap kan enkelt forklares som å være en aktiv deltaker i et demokratisk samfunn (Berge og Stray, 2012, s. 10). Ifølge Westrheim (2012, s. 225) så handler ikke det å være norsk bare om juridiske forhold. Det har også med identitet og tilhørighet å gjøre. Westrheim (2012, s. 225) hevder videre at mange nordmenn med innvandrerbakgrunn føler seg ekskludert fra reell samfunnsdeltakelse, noe som er et demokratisk problem. Demokratiske verdier og deltakelse kan anses som en viktig del av en integreringsprosess, for som Westrheim (2012, s. 227) påpeker blir demokratiet «meningsløst om det ikke innbefatter alle, og gir valgmuligheter og handlingsrom for alle som bor i Norge». Ifølge Biseth (2009a, s. 134) byr et flerkulturelt klasserom på flerfoldige måter å undervise i demokratiske verdier, i tillegg til at læreren selv kan være en god rollemodell og skape et miljø hvor elevene kan praktisere disse verdiene.

«Individ, samfunn og kultur»-området i læreplanen (Udir, 2013) tar opp en rekke temaer som kan ses i sammenheng med integrering. Det sentrale temaet her er samfunnet og relasjonene mellom individene som utgjør samfunnet. I tillegg til det teoretiske fagstoffet viser Børhaug et al. (2014, s. 97) til at i arbeidet med «Individ, samfunn og kultur» kan elevene dra nytte av sine egne erfaringer fra eget samfunnsliv. Arbeidet med læreplanmålet «definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid» (Udir, 2013, s. 119) fordrer for eksempel at man jobber komparativt, og temaet tar for seg viktige aspekter ved et samfunn. Hovedområdet har også to læreplanmål som er direkte knyttet til det flerkulturelle samfunnet: «diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar» og «drøfte årsaker til at

fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette» (Udir, 2013, s. 11)

2.5 Funksjoner ved opplæring

For å gå inn i samfunnsfagdidaktikken kan det være fruktbart å diskutere opplæringens funksjon. Biesta (2009) skiller mellom tre ulike funksjoner i opplæringen; kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifiseringsdelen innebærer å formidle kunnskap, ferdigheter og forståelse. Biesta (2009) viser til at det er en av de mest fundamentale funksjonene til utdanningssystemet, og det knyttes tett opp mot å forberede elevene til arbeidslivet, samtidig som det også regnes som sentralt for å danne samfunnsborgere. Sosialiseringfunksjonen har en sentral plass i skolen. Sosialisering omhandler «hvordan vi blir formet som medlemmer i ulike samfunn og kultur» (Frønes 2013, s. 11). Biesta (2009, s. 40) hevder at vi gjennom utdanning på mange måter blir en del av sosiale, politiske og kulturelle systemer. Han påpeker at utdanningen aldri kan være nøytral, og gjennom utdanning fremmes representasjoner av hvordan man skal være og oppføre seg (Biesta, 2009, s. 40). Sosialisering forfølges også aktivt i skolen i formidlingen av normer og verdier. Frønes (2013) fremhever også skolene som en viktig sosialiseringsarena. Han benytter begrepet primærsosialisering for sosialiseringen i hjemmet, mens skolen kan betegnes som en sekundær sosialiseringsarena (Frønes, 2013). For minoritetsspråklige elever kan skolen være en viktig arena for å lære koder, normer og verdier knyttet til det norske samfunn, noe som kan anses som viktig i en sosialiseringsprosess. Subjektiveringsfunksjonen kan forklares som prosessen hvor man blir et *subjekt*, hvordan utdanningen bidrar til å forme individet i motsetning til andre. Biesta (2009, s. 40) forklarer subjektiveringsfunksjonen som det motsatte av sosialisering – det handler ikke om hvordan man blir en del av et system, det handler heller om hvordan man blir et individ uavhengig av systemet. Subjektiveringsfunksjonen kan dermed forstås som å utvikle sin egen identitet.

2.6 Undervisning i et flerkulturelt klasserom

Spernes (2012, s. 53) viser til at ordet «flerkulturell» benyttes ulikt, både om mennesker og om samfunn. Ofte brukes betegnelsen for å vise til synlige markører ved mennesker, som hudfarge, eller om språk eller religion. En skole blir gjerne omtalt som flerkulturell dersom

det er flere elever med minoritetsspråklig bakgrunn enn det er i de omkringliggende skolene, det sier noe relativt om andelen elever med innvandrerbakgrunn (Spernes, 2012, s. 54). Det er allikevel ikke slik at en skole skal regnes som flerkulturell bare fordi det går elever med minoritetsbakgrunn der, Kunnskapsdepartementet (2007) fremhever at skolene må jobbe aktivt for å bruke mangfoldet som en ressurs:

En flerkulturell barnehage og skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og kan bidra til aksept for og anerkjennelse av ulikheter. (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9)

Nyléhn og Biseth (2015) fremholder mangfold som en normaltstand og vektlegger at mangfoldsbegrepet ikke bør brukes for å skille mellom «oss» og «dem». De vektlegger viktigheten av å se individene, og heller fokusere på mangfoldet innad i grupper, fremfor mellom grupper (Nyléhn & Biseth, 2015, s. 315). På den måten blir ikke mangfoldet «lenger en merkelapp på «de andre», men noe som kjennetegner alle» (Nyléhn & Biseth, 2015, s. 315). Dette perspektivet kan bidra til å bryte ned stereotypier gjennom at en vektlegger forskjeller på individnivå heller enn på gruppenivå (Nylehn & Biseth, 2015, s. 315).

2.6.1 Undervisningstilnærminger

For lærere er det ulike tilnærminger til en undervisning som inkluderer minoritetsspråklige elever. Geneva Gay (2013) fremmer å undervise gjennom «cultural diversity», eller kulturelt mangfold. Undervisningsformen omtaler hun som kulturelt responsiv undervisning, og det defineres som «using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them» (Gay, 2010, s. 31, referert i Gay, 2013, s. 50). Grunnaspektene for å oppnå en slik undervisning er at læreren må arbeide med egne holdninger til elevene og deres bakgrunn, fokusere på kulturelt mangfold samt å etablere et pedagogisk grunnlag for undervisningen. Det er dog viktig å merke seg at dette er utviklet i en amerikansk kontekst med en skolehverdag som skiller seg markant fra den norske. Holdningsaspektet handler om at læreren må jobbe med å utfordre egne holdninger og eventuelt fordommer til elever med minoritetsbakgrunn («communities of color». Selv om utfordringer må adresseres, kan en ikke bare fokusere på negative aspekter. Det er også viktig å se mulighetene som er tilstede i et flerkulturelt klasserom. Sentralt er det at læreren «accepts differences among ethnic groups,

individuals, and cultures as normative to the human condition and valuable to societal and personal development» (Gay, 2013, s. 50). Her vektlegges det at forskjellighet, eller mangfold, skal ses på som normen. Gjennom kulturelt responsiv undervisning kan læreren fokusere på å se elevene som de er, med de kulturelle særtrekkene de har fra eget eller foreldrenes hjemland. På den måten kan det bidra til integrering kontra assimilering.

Osler og Vincent (2002, s.1) fremhever global utdanning, eller «global education», som en pedagogisk fremgangsmåte som kan forberede elever på utfordringer de møter i en globalisert verden. Osler og Vincent definerer global utdanning slik:

Global education encompasses the strategies, policies and plans that prepare young people and adults for living together in an interdependent world. It is based on the principles of co-operation, non-violence, respect for human rights and cultural diversity, democracy and tolerance. It is characterised by pedagogical approaches based on human rights and a concern for social justice which encourage critical thinking and responsible participation. Learners are encouraged to make links between local, regional and worldwide issues and to address inequality. (Osler & Vincent, 2002, s. 2)

Bak global utdanning ligger prinsipper om samarbeid, ikkevold, respekt for menneskerettigheter og kulturelt mangfold, demokrati og toleranse. Også her fremheves det kosmopolitiske perspektivet som er å finne i mye av Oslers forskning.

2.6.2 Begrepenes rolle i samfunnsfaget

I samfunnsfag er det et stort spekter av begreper elevene må lære seg for at de skal mestre faget. For minoritetsspråklige elever kan begrepene bli en utfordring dersom den norske språkforståelsen ikke er dekkende, og det kan gå med mye tid på å mestre begrepsbruken, noe som kan gå på bekostning av dypere drøfting og refleksjoner rundt fagstoffet.

Samnøy (2015, s. 105) viser til at elevene skal kunne bruke definisjoner og fagbegreper med en økende grad av presisjon gjennom utdanningsløpet. Dette regnes som en del av den muntlige kompetansen i samfunnsfaget. Børhaug, Christophersen og Aarre (2014, s. 29) benytter en tredeling av læringsinnholdet som består av kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Kunnskapsbiten blir videre delt inn i ulike taksonomiske nivå basert på Blooms taksonomi, og de hevder at forenklet kan det å reprodusere fakta og begreper regnes som det laveste taksonomiske nivået. Begreplæringen er en integrert del av samfunnsfaget og kan være nødvendig for å utvikle kunnskaper og ferdigheter knyttet til de ulike kompetanseområdene. Det neste taksonomiske kunnskapsnivået Børhaug et. al. (2014, s. 29)

viser til går ut på å kunne forklare og forstå samfunnsforhold, samt å se forskjellige mønster og sammenhenger i samfunnet. Det tredje taksonomiske kunnskapsnivået som omtales er «å kunne vurdere det ein ser og lærer» (Børhaug et. al., 2014, s. 29). For å kunne mestre de høyere taksonomiske nivåene bør en være i stand til å reprodusere fakta og begreper, ellers kan en vanskelig eksempelvis forklare samfunnsforhold på en nøyaktig måte. Likevel er det ingen automatikk i at elever må beherske et nivå for å gå over på neste.

Ifølge Mathé (2015) er det forsket lite på begrepslæring i samfunnsfag, og det er dermed lite kunnskap om hvordan samfunnsfagslærere underviser om begreper i den norske skolen.

Mathé (2015) argumenterer for at begrepslæring er en integrert del av faget og at det er forskning som viser at å jobbe med fagspråk fremmer læring. Begrepslæring handler ikke bare om pugging, som Mathé (2015, s. 70) viser her:

I tillegg til å forstå begrepene og deres betydning, handler det ofte om å diskutere meningsinnholdet og bruke begrepene til å reflektere over egen posisjon eller over forhold i samfunnet. Da er begrepene knyttet til verdier, holdninger, interesser og standpunkt. Det handler ikke bare om fagkunnskap, men et møte mellom det teoretiske og elevers hverdagsoppfatninger og livsverden.

Dette synliggjør at begrepslæring er en sentral del av samfunnsfaget og at begrepslæring også er sterkt knyttet til andre og tredje taksonomiske nivå. Mathe (2015) fremhever viktigheten av at begrepsopplæringen er helhetlig, at begrepene settes i sammenheng med hverandre.

3 Metode

Masteroppgaven er et kvalitativt prosjekt med det kvalitative forskningsintervjuet som metode. For å undersøke hvordan lærere arbeider med integrering i klasserommet vil jeg intervju samfunnsfaglærere. Formålet med undersøkelsen er å få dypere innsikt i hvordan lærere jobber med integrering, og å undersøke i hvilken grad de er bevisste integreringsarbeidet.

Problemstillingen for min masteroppgave er: *Anser samfunnsfaglærere samfunnsfaget som integreringsfremmende, og i så fall hvordan arbeider samfunnsfaglærere med integrering av minoritetsspråklige gjennom samfunnsfagundervisningen?*

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg har valgt å benytte metoden kvalitativt forskningsintervju i denne oppgaven. Det finnes ingen entydig definisjon på hva kvalitativ forskning er, men felles for de ulike metodene innenfor kvalitativ forskning er et ønske om å «belyse menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv» (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 12).

Holstein og Gubrium (referert i Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 18) fremhever at intervjuet ikke er en nøytral praksis, men heller en interaksjon mellom to eller flere aktører som «leter etter sosialt forhandlede, kontekstuelle baserte svar». Mens man gjennom kvantitativ forskning søker tall og statistikk, kan man gjennom kvalitativ forskning søke nyanser gjennom beskrivelser av informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Intervjuet er sosial praksis, hvor forskeren søker innblikk i informantens opplevelser og erfaringer. Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 18) er intervjuet en av de mest sentrale og viktigste metodene for å forstå våre medmennesker, forutsatt at intervjuet gjennomføres kompetent. Den vanligste måten å utføre intervjuer på er ansikt til ansikt, noe jeg også har gjort her. En viktig fordel med det fremfor for eksempel telefonintervju er at forskeren da også kan observere kroppsspråket til informanten.

Tanggaard og Brinkmann (2012) viser til at intervjuet gir oss en «livsverdensorientering». Livsverden kan forklares som «den verden vi kjenner og møter i dagliglivet» (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 19). Gjennom kvalitativ forskning ønsker man å få kjennskap til

menneskers opplevelser sett fra deres eget ståsted, informantens livsverden. Kunnskapen skapes i samspillet mellom mennesker i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). En må likevel være bevisst at det som kommer fram i intervjuet er konstruert i samtaleinteraksjonen som intervjuet utgjør (Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Intervjuet kan kjennetegnes ved at det er en målrettet samtale for å samle inn en bestemt type informasjon (Postholm & Jacobsen, 2011). Det skiller seg markant fra en dagligdags samtale, og tilnærmingen er spørre- og lytteorientert. Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) viser til at det aldri kan være en likeverdig dialog, da det er intervjueren som definerer og kontrollerer samtalen. Det blir en asymmetrisk maktbalanse, på tross av det nære samspillet som kan være mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 38) er det syv faser i en intervjuundersøkelse: 1) tematisering av prosjektet, 2) design, 3) selve intervjuet, 4) transkribering, 5) analyse, 6) verifikasjon og 7) rapportering.

Forskningsintervjuer kategoriseres gjerne etter grad av strukturering. Postholm og Jacobsen (2011) skiller mellom det strukturerte intervjuet, det semistrukturerte intervjuet og det ustrukturerte intervjuet. Jeg vurderte det som hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte intervjuer i denne forskningsprosessen, da det er en relativt åpen intervjuform som foregår mer som en vanlig samtale enn det strukturerte intervjuet, med muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål basert på intervjusituasjonen.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Rekruttering

Jeg hadde på forhånd noen kriterier for utvelgelse av informanter. For det første ønsket jeg å intervjuere lærere på videregående skole. Lærerne måtte undervise i samfunnsfag, enten på vg1 eller vg2. Videre ønsket jeg spredning på hvor lenge lærerne hadde arbeidet i skolen, for at det skulle bli variasjon i utvalget. Av samme grunn ønsket jeg også å intervjuere både kvinner og menn. Siden temaet for oppgaven er integrering av minoritetsspråklige, ønsket jeg å intervjuere lærere som arbeider på skoler der det går en del minoritetsspråklige elever.

I forbindelse med masterprosjektet har jeg intervjuet fire lærere. Det kan være vanskelig å bestemme utvalgets størrelse i en intervjuundersøkelse. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør man intervju så mange som en har behov for for å finne ut det man vil vite. Prosjektets varighet, rammer og budsjett spiller også inn (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Innenfor dette prosjektets rammer og varighet anså jeg det som formålstjenlig å intervju fire lærere. Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012) er det bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og jobbe grundig med analysen, heller enn å utføre mange intervjuer og ende opp med u håndterlige mengder med data. Allikevel kunne det ha vært interessant med en større utvalgsgruppe. Da kunne jeg representert lærere fra både skoler med mange minoritetsspråklige elever og skoler med få. Det kunne også vært interessant å intervju en eller flere lærere som ikke arbeidet i Osloskolen.

Utvalget av informanter til prosjektet mitt kan betegnes som et tilgjengelighetsutvalg, eller «volunteer sampling» (Cohen, Manion og Morrison, 2011). Dette innebærer at utvalget er samlet gjennom kontakter eller gjennom at man kontakter for eksempel skoler og noen melder seg frivillig. Cohen et. al. (2011) bemerker at man ikke kan generalisere ut i fra et sånt utvalg og heller ikke hevde at det som kommer frem er representativt for en større gruppe.

Veileder satte meg i kontakt med den første informanten jeg intervjuet. Jeg fikk avtalt de tre andre intervjuene gjennom at jeg sendte mail til administrasjonen ved ulike skoler med beskrivelse av prosjektet og spørsmål om det var noen som kunne delta. Administrasjonen formidlet dette videre til aktuelle samfunnsfaglærere som jeg kom i kontakt med. To av informantene arbeidet på samme skole, så jeg har intervjuet lærere fra tre ulike skoler i Oslo.

I utvalget er det tre kvinner og en mann, og lærerne har ulik fartstid i skolen. En av lærerne er relativt nyutdannet og har undervist på videregående skole i ett til to år, to har arbeidet fast som lærere i fem til sju år, mens den siste læreren har over tjue års erfaring.

3.2.2 Intervjuguide

Som tidligere nevnt, gjennomførte jeg semistrukturerte intervjuer. Jeg hadde på forhånd utformet en intervjuguide basert på problemstillingen min. Jeg hadde også lest meg opp på teori knyttet til integrering og samfunnsfagdidaktikk, samt sett nærmere på lærerplanen i samfunnsfag. Dette fikk innvirkning på hvordan jeg utførte intervjuguiden. Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012) er det vanlig med intervjuguide i semistrukturerte intervjuer. Med

denne intervjuformen står man ganske fritt, og har mulighet til å flytte om på spørsmålene ettersom hvordan det passer i samtalen, og å stille oppfølgingsspørsmål der det er naturlig (Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Jeg har vært opptatt av å undersøke og utforske informantenes erfaringer og oppfatninger om samfunnsfagundervisningen som integreringsarena i intervjusituasjonen. Jeg har verken vært bundet til konstruktivisme eller positivisme. Det styrende har vært at jeg ønsket å få tak i lærernes tanker og erfaringer knyttet til problemstillingen. Dette kan ifølge Postholm og Jacobsen (2011) betraktes som en pragmatisk posisjon.

Intervjuguiden min var delt inn i fem deler: introduksjon, bakgrunnsinformasjon, erfaringsbaserte spørsmål, mer fokuserte spørsmål og avslutning. I introduksjonsdelen fortalte jeg om hva intervjuet ville omhandle. Jeg tok også opp at deltakelsen var frivillig, at det var mulig å trekke seg når som helst og at deltakerne ville aidentifiseres i masteroppgaven. Videre fortalte jeg at jeg ville ta opp intervjuet, noe som var greit for alle deltakerne. Intervjuguiden er utformet slik at jeg har elleve hovedspørsmål. Jeg har lagt til forslag til oppfølgingsspørsmål under hvert hovedspørsmål. Disse spørsmålene fungerte veiledende, og i hvilken grad de ble benyttet var avhengig av hvor utfyllende informantene svarte og hva de fokuserte på i sine svar. Opptakene av intervjuene ble oppbevart på min personlige datamaskin som er passordbeskyttet, og jeg fortalte deltakerne at de ville slettes ved prosjektets slutt.

I det første intervjuet noterte jeg en del underveis, men kom fram til at det virket noe distraherende for samtalen. Derfor gikk jeg bort fra å notere underveis i de senere intervjuene.

3.2.3 Intervjusituasjonen

De fire intervjuene ble gjennomført over en periode på to måneder, hvorav to av intervjuene ble gjennomført samme dag. Årsaken til at de ble utført over en såpass lang tidsperiode er at jeg raskt kom i kontakt med informantene veilederen min satte meg i forbindelse med, mens det tok litt tid å rekruttere de andre informantene og å finne tidspunkt som passet. Alle intervjuene ble gjennomført på dagtid på skolene lærerne arbeidet, hvor vi satt på grupperom. En klar fordel med det var at det ikke ble bakgrunnsstøy, slik det kunne blitt hvis vi for eksempel satt på en kafé. Intervjuene varte mellom 35 minutter og 55 minutter. Årsaken til at det ble et såpass stort sprik på intervjulengden var at det varierte hvor utfyllende informantene

svarte på spørsmålene, samt hvor fort de snakket. Lydopptakene ble gjort på mobiltelefon, og siden det var lite bakgrunnsstøy, ble opptakene av god kvalitet.

Jeg forsøkte å være aktivt lyttende og gi rom for å la informantene tenke seg om. Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 32) vektlegger viktigheten av at intervjueren lytter aktivt, med det menes det oppmerksomt og sensitivt. Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 32) skal man «kunne lytte til hva intervjupersonen har på hjertet, og samtidig kunne holde oppmerksomheten på forskningsspørsmålene». Jeg benyttet oppfølgingsspørsmål både for å få mer utfyllende svar, be om eksempler fra lærernes undervisningspraksis og å fokusere på spesielle aspekter ved deres utsagn. I tillegg benyttet jeg det Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 32) omtaler som oppmuntrende gester, som å nikke, si «mhm», «uhm» eller «ja» og å smile for å oppmuntre informanten til å fortsette å fortelle.

Intervjuguiden bidro til å strukturere intervjuet, samtidig som jeg gjennom det semistrukturerte intervjuets form fikk mulighet til å tilpasse rekkefølgen til spørsmålene og hvordan jeg formulerte spørsmålene etter samtalens gang. På slutten av intervjuet spurte jeg om det var noe informantene hadde lyst til å legge til knyttet til temaet for undersøkelsen. Tre av informantene kom da med avsluttende bemerkninger og presiseringer knyttet til deres erfaringer med integrering gjennom samfunnsfagundervisningen. Informantene er kort presentert med fiktive navn i tabellen nedenfor.

Fiktivt navn	Kjønn	Erfaring i yrket	Fag
Ine	Kvinne	5-7 år	Samfunnsfag på yrkesfag og sosiologi på studiespesialisering
Anders	Mann	1-2 år	Samfunnsfag på studiespesialisering
Karianne	Kvinne	ca. 20 år	Samfunnsfag på studiespesialisering
Linda	Kvinne	5-7 år	Samfunnsfag på yrkesfag

3.2.4 Transkripsjon

For å kunne tolke dataene til undersøkelsen på en god måte måtte jeg transkribere intervjuene. Siden intervjuene mine ble gjennomført over en ganske lang periode, hadde jeg muligheten til

å transkribere de fleste kontinuerlig, og dermed se på hva som kunne gjøres annerledes ved neste intervju. Tanggaard og Brinkmann (2012) omtaler transkripsjon som oversettelse, fordi det er så store forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk. Normene for muntlig språk og skriftspråk er svært forskjellige. I en samtale blir det mye ufullstendige setninger og man hopper gjerne fram og tilbake i resonnementene (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Dette gjør også tegnsettingen til en utfordring.

Transkripsjonen ble gjennomført i dataprogrammet HyperTranscribe hvor jeg transkriberte fem sekunder tale av gangen. Programmet gjorde det enkelt å høre samme segment flere ganger når det var vanskelig å oppfatte meningsinnholdet. Senere ble transkripsjonen overført til et analyseskjema i Word basert på skjemaet til Tanggaard og Brinkmann (2012, boks 1.4, s. 40, se vedlegg 2). Jeg benyttet en enkel transkriberingsstrategi, som omtalt av Tanggaard og Brinkmann (2012), hvor jeg fokuserte på å skrive ned meningsinnholdet i det som ble sagt. Jeg valgte å avstå fra å notere toneleie, stemmevolum etc. da jeg ikke vurderte det som nødvendig i denne undersøkelsen. Jeg noterte likevel ned når det var latter, som en markering for noe som ble sagt spøkefullt eller ble spissformulert. Transkripsjonen ble ikke utført fullstendig ordrett, da jeg gikk bort fra å registrere alle «eh-er» og lyttelyder. Utover det forsøkte jeg å transkribere det som ble sagt.

En utfordring knyttet til transkripsjonen er at en av informantene mine er danske. Siden jeg ikke har gode skriftlige ferdigheter i dansk valgte jeg å oversette til norsk. Dette gikk ganske greit, selv om jeg ble nødt til å benytte ordbok ved noen anledninger. Ved et par anledninger oppfattet jeg ikke hvilket ord informanten brukte, men da er det markert i transkripsjonen.

I transkripsjonen har jeg gitt informantene fiktive navn for å bidra til anonymitet. Jeg opplever at det gir bedre flyt enn om jeg hadde brukt en nummerering. Disse navnene vil også benyttes i analysen. Lærerne er omtalt som Ine, Anders, Karianne og Linda.

3.2.5 Analysen

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 217) betyr å *analysere* å dele opp noe i elementer. Gjennom analysen blir intervjuet delt opp i mindre deler, og det er viktig å ikke miste fortellingen delene inngår i under analysen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 218) påpeker at «intervjuuttalelsene er ikke samlet inn – de er forfattet i fellesskap med intervjupersonen». Intervjuanalysen er utført som *bricolage*, en fremgangsmåte Kvale og Brinkmann (2015, s.

263) omtaler som eklektisk. Det er en ad hoc analyseform hvor en kan benytte forskjellige metoder og begrepsstilnæringer. I min analyse har jeg spesielt sett på mønstre og sammenlignet, eller kontrastert, informantenes uttalelser.

3.3 Validitet og reabilitet

I ethvert forskningsprosjekt er det viktig å tilstrebe reliabilitet og validitet. Jeg vil her gjennomgå noen sentrale aspekter ved det knyttet opp mot undersøkelsen.

3.3.1 Validitet

Validitet kan forstås som gyldighet knyttet til tolkning, beskrivelser, konklusjoner med mer (Maxwell, 2013). Ifølge Maxwell (2013) bør validering følge hele prosessen i en intervjuundersøkelse. I arbeidet med å sikre validitet må en være oppmerksom på validitetstrusler, hvordan du kan ha tatt feil (Maxwell, 2013, s. 123). Maxwell (2013) fremhever spesielt to validitetstrusler som sentrale, «researcher bias» og reaktivitet «reactivity».

«Researcher bias» har med forskerens antakelser eller fordommer å gjøre, spesielt hvordan forskningen og forskningsresultatene kan bli påvirket av forskeren og forskerens bakgrunn. Innenfor kvalitativ forskning er det forskeren som er instrumentet som utfører forskningen, noe som gjør at forskeren har en avgjørende rolle. På grunn av dette er det en fare for at forskeren kan påvirke forskningen og/eller resultatet (Cohen et. al., 2011, s. 180). Det er umulig å fullstendig eliminere egen påvirkning som følge av teorier eller oppfatninger. I stedet må jeg heller søke å forstå hvordan jeg påvirker (Maxwell, 2013, s. 124).

Da jeg startet med denne undersøkelsen hadde jeg oppfatninger og erfaringer knyttet til samfunnsfagundervisning i et flerkulturelt klasserom, og om hvordan integrering kan knyttes opp mot samfunnsfaget. Mye av dette var knyttet til egne erfaringer fra praksis i klasser med mange minoritetsspråklige elever. Jeg opplevde likevel ikke at jeg var ute etter et bestemt resultat eller så etter data som passet inn med egne antakelser. I forkant av intervjuprosessen måtte jeg gjøre meg bevisst på egne forventninger. Under intervjuene forsøkte jeg å tilstrebe en nøytralitet og stilte åpne spørsmål.

Ifølge Maxwell (2013) er «Reactivity» påvirkningen forskeren har på undersøkelsen. Det informanten sier vil alltid bli påvirket av forskeren og intervjusituasjonen (Maxwell, 2013, s. 125). Siden intervjusituasjonen fordrer produksjon av kunnskap gjennom samspill, kommer man ikke unna forskerens påvirkning. Maxwell (2013, s. 125) hevder at det viktigste er å være bevisst hvordan en som forsker påvirker det informanten sier, og hva det har å si for validiteten. For å begrense «reactivity» noe bør man unngå å stille ledende spørsmål (Maxwell, 2013, s. 125).

3.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet, spesielt om hvorvidt en annen forsker ville kunne kommet fram til samme resultat. Innenfor metoden intervju innhenter man data gjennom sosial interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette medfører at resultatene aldri vil kunne bli fullstendig repliserbare. Derfor har jeg forsøkt å være åpen om mine metodevalg underveis i undersøkelsen og jeg har begrunnet dem. Det samme gjelder fortolkningene jeg har gjort i analysen. Dette kan føre til *transparens*, som Cohen et. al. (2011) forklarer som «how far the reader can understand, and is informed of, the process by which the interpretation made is actually reached». Dermed kan andre forskere vurdere hvorvidt forskningen og forskningsresultatene er troverdige.

3.3.3 Etske betraktninger

Det er mange etiske spørsmål og betraktninger knyttet til det kvalitative forskningsintervjuet, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) bør man ta hensyn til etiske problemstillinger gjennom hele forskningsprosessen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det spesielt fire etiske usikkerhetsområder som må adresseres innen intervjuforskning; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Jeg vil gå gjennom disse knyttet opp mot min undersøkelse her.

Informert samtykke innebærer at man sikrer at informantene deltar frivillig og at informantene mottar informasjon om forskningsprosjektets formål, og undersøkelsens hovedtrekk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Da jeg kontaktet informantene for å invitere til intervju, sendte jeg med et skriv med informasjon om undersøkelsen. Der hadde jeg skrevet om undersøkelsens overordnede tema samt temaene spørsmålene i intervjuet ville omhandle.

Mailen inneholdt også kontaktinformasjon til veileder. Informantene samtykket så til å delta i undersøkelsen via mail. I tillegg forklarte jeg i introduksjonen til intervjuet at det var frivillig å delta og at det når som helst var mulig å trekke seg uten videre forklaring.

Ifølge Kaiser, referert i Kvale og Brinkmann (2015, s. 106), refererer konfidensialitet i forskningen til «enigheten med deltakerne om hva som kan gjøre(s) med dataene som blir et resultat av deres deltakelse». Det vil si at man forsøker å unngå at identifiserbar informasjon avsløres og at man forsøker å beskytte informantenes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Jeg har forsøkt å ivareta dette gjennom å anonymisere informantene og skolene de arbeider på i undersøkelsen, samt at lydopptakene har vært forsvarlig oppbevart.

Når man utfører en intervjuundersøkelse, må en være bevisst hvilke konsekvenser deltakelsen kan ha for informantene. Man må veie eventuelt negative konsekvenser deltakelsen kan ha for deltakerne opp mot verdien av studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I en fortrolig situasjon som et forskningsintervju kan være, kan informantene risikere å dele mer enn de egentlig er komfortable med (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 107). Jeg opplevde ikke at det var tilfellet i min intervjuundersøkelse, men jeg var bevisst på at jeg ville trå litt varsomt i intervjusituasjonen og ikke stille for personlige spørsmål.

I kvalitativ forskning hvor forskeren selv er forskningsinstrumentet, er forskerens rolle, eller integritet, avgjørende. Dette omhandler både forskerens moralske integritet, og kvaliteten på det som legges frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det siste aspektet kan spesielt knyttes opp mot validitet, som jeg behandlet tidligere. Kvale og Brinkmann (2015, s.108) peker også på at tilknytning til sponsorer eller forskningsgrupper kan påvirke forskerens integritet ved at forskeren blir dratt i en spesiell retning. Dette er ikke noen risiko i denne undersøkelsen her, da jeg ikke har vært tilknyttet en forskningsgruppe eller sponsor.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere masteroppgavens datamateriale, og tolkninger av det sett i lys av teori og tidligere forskning. Jeg viser her til innhold fra intervjuundersøkelsen som jeg opplever belyser oppgavens tema og problemstilling. For å skape nærhet til analysematerialet har jeg valgt å flette diskusjonen av funnene inn i analysen.

Som tidligere nevnt vil jeg gjennom denne masteroppgaven undersøke hvordan samfunnsfaglærere jobber med integrering av minoritetsspråklige gjennom samfunnsfagundervisningen. Jeg har spesielt fokusert på følgende veiledende spørsmål i tolkningen av materialet:

- Anser lærerne samfunnsfaget som integreringsfremmende?
- Jobber lærerne bevisst med integrering i undervisningen?
- Benytter lærerne elevenes bakgrunn i undervisningen?
- Hva tenker lærerne om verdiaspektet i demokratiundervisningen?

Analysekapittelet er tematisk inndelt under overskriftene elevsammensetning, samfunnsfaget som integreringsarena, lærernes undervisning, elevenes erfaringsgrunnlag, demokratiformidling og kultur og identitet.

4.1 Elevsammensetning

Hilt og Bøyum (2015, 181) peker på at økt innvandring medfører en annen elevsammensetning enn det har vært i skolen tidligere. Dette kan medføre nye muligheter og utfordringer. Som nevnt i innledningen bruker jeg i dette kapittelet begrepet minoritetsspråklig elev slik det benyttes i Kunnskapsdepartementets NOU «Mangfold og mestring» (2010). *Minoritetsspråklig* inkluderer der både innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Lærerne Anders og Karianne underviser i samfunnsfag på studiespesialisering hvor samfunnsfag er fellesfag på Vg1. Ine og Linda sine samfunnsfagsklasser er på yrkesfaglige linjer, hvor faget er lagt til Vg2. Linda har to samfunnsfagsklasser på intervjutidspunktet, mens de andre lærerne har en klasse hver. Felles for lærerne i utvalget er at de har underviser i samfunnsfag i klasser hvor minoritetsspråklige

er majoriteten. Utvalget skiller seg på andelen innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn blant de minoritetsspråklige elevene. Gjennom intervjuene kom det fram at Anders, Karianne og Ine i hovedsak har elever som er norskfødte med innvandrerforeldre. Her forteller Linda om andelen minoritetsspråklige i sine samfunnsfagsklasser:

Eh, i klassen så vil jeg si, jeg har to klasser på Vg2 yrkesfag og jeg tror, altså hvis jeg skal bare anslå, så tror jeg omtrent mellom 70 og 80% er minoritetsspråklige, med mer eller mindre, eller, noen har bodd her ganske mange år, noen er født her, så har de flyttet tilbake til hjemlandet, kommet tilbake til Norge. Ellers så er det noen som bare har vært her i to-tre år. Så det er litt variert. Men det er ganske stor, høy prosent, i forhold til majoritetsspråklige.

Hun vektlegger at det er ganske variert hvor lenge de minoritetsspråklige elevene har bodd i Norge. Linda anslår videre at det er omtrent like mange innvandrere som norskfødte med innvandrerforeldre blant de minoritetsspråklige elevene, men presiserer «også kan det hende at når jeg sier disse prosentene, disse tallene, så kan det hende at jeg blir litt farga av undervisningen jeg har ellers». Dermed må disse anslagene anses veiledende.

4.2 Samfunnsfaget som integreringsfag

Lærerne jeg intervjuet mente alle at samfunnsfagundervisningen kunne være en integreringsarena. For Karianne kommer integrering opp naturlig gjennom de samfunnsfaglige temaene, «dette [integrering] er jo et anliggende som kan dukke naturlig opp i kraft av tema, dette med roller og kjønnsroller og krysspress og den slags». Karianne er også bevisst på å ta opp spørsmål som kan knyttes integrering og legge til rette for refleksjon knyttet til hva slags samfunn elevene vil leve i:

Hva slags, hvordan vil dere påvirke fremtiden og samfunnet? Hva vil dere med Norge? Hva slags Norge skal ungene deres vokse opp i? Jeg synes nok ofte jeg trekker fram dette, det ville jeg kanskje gjort ovenfor norsk-norsk unger også, men jeg trekker fram dette at alle har et ansvar, det er en samfunnskontrakt som ikke er skrevet som går på at alle skal bidra som best vi kan.

Jeg tolker det som at Karianne forsøker å bevisstgjøre elevene på deres egen rolle i det norske samfunnet. Dette kan knyttes opp mot medborgerskap, hvordan elevene kan bli aktive deltakere i det norske samfunnet og påvirke hvordan samfunnet skal være i fremtiden. Hun uttaler at hun kanskje ville tatt opp dette med etnisk norske elever også, men det virker som om hun fokuserer spesielt på dette i en klasse hvor det hovedsakelig er minoritetsspråklige elever.

Linda er veldig tydelig på at hun anser samfunnsfaget som integreringsfremmende. Her fremhever hun at det er gjennom samfunnsfaget elevene får mulighet til å lære om hvordan samfunnet fungerer.

Ja, definitivt. (...) Fordi det er jo her de ofte, det er i det faget de ofte har muligheten til å lære mye om hvordan det norske samfunnet fungerer, på godt og vondt, selv om jeg vet at mange av de tematikkene vi jobber med i samfunnsfag, går igjen i andre fag, spesielt i yrkesfagene, i og med at som sagt, de skal ut i yrket. Så da, det åpner jo for veldig gode tverrfaglige arbeid også, mellom fag, men ja, definitivt.

Hun fokuserte også på integrering da jeg spurte om hun kunne fortelle om hvordan hun så på samfunnsfaget. Her vektlegger hun også hvordan undervisningen fordrer sammenligninger med andre land og kulturer:

For meg så er det, ta med tanke på integrering da, så har vi en stor elevgruppe som er minoritetsspråklige og har bodd, faktisk flere av dem har veldig kort botid i Norge, og samfunnsfagpensumet på yrkesfag 2 handler veldig mye om det norske samfunnet. Å forstå det norske samfunnet, og da forstå det som skjer rundt dem her i Norge. Også sammenlignet i forhold til andre kulturer. Andre land. Så mye handler om altså politikk, demokrati, hvordan det fungerer her, sånn rent strukturmessig, velferdsstaten og alt dette, kriminalitet. Så mye av hovedfokuset er jo å få, at elevene får en forståelse av ting som skjer rundt seg her i Norge.

Ifølge Linda er det et stort fokus på integrering på skolen der hun jobber, da det er en stor andel minoritetsspråklige elever og en del elever som har kort botid i Norge. Hun fokuserer på å ta inn elevenes egne erfaringer og bakgrunn inn i undervisningen, og sammenligner hvordan det er i Norge sammenlignet med andre land. Hun fremhever også at samfunnsfagundervisningen får implikasjoner for elevenes egne liv: «jeg får inntrykk av at de bruker, de bruker mye av det vi jobber med i sine liv, sånn sett skaper det forståelse om integrering».

Også Ine er tydelig på at hun anser samfunnsfaget som en egnet arena for å skape forståelse om integrering. På spørsmål om han syntes samfunnsfaget kunne virke integreringsfremmende svarte Anders «Ja, det bør absolutt være det». I det kan det ligge at i hvilken grad samfunnsfaget er integreringsfremmende avhenger av lærer og elevgruppe. Anders viste videre til læreplanen:

I læreplanen så står det veldig tydelig at man skal se på mulighetene som et flerkulturelt samfunn gir for eksempel. Og kjempe for likeverd på bakgrunn av religion, etnisitet og så videre. Så det tenker jeg man kan aktivt jobbe med da i samfunnsfag.

Som et eksempel trekker han fram læreplansmålet «diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar» (Udir, 2013, s. 11). Han viser til at læreren har et ansvar for å fremme likeverd gjennom yrkesutøvelsen, noe man aktivt kan jobbe for gjennom samfunnsfagundervisningen.

Ine fokuserte spesielt på at det i samfunnsfag er et mer dannende perspektiv enn i andre fag, og knytter det dannende perspektivet opp mot integrering.

Men så ligger det jo også i samfunnsfag mer enn i de andre fagene så et mer dannende perspektiv. Det er kanskje også det i de andre fagene men som jeg oppfatter tydelig i samfunnsfaget fordi det i alle fall gjenspeiler intensjonen om å oppdra til å bli demokratiske statsborgere, både sånn i pensum i "hva er demokrati" og hva er rettigheter, og så videre, arbeidsmarkedet, dine rettigheter og så videre. Det er liksom det som danner fundamentet for et demokratisk samfunn. At elevene har samfunnsfag, at det er med, så blir det også en del av hvor den typen problemer med integrasjon som demokratiet, som er en utfordring for demokratiet, og som må tas opp i samfunnsfag.

Alle lærerne i utvalget mente samfunnsfaget kunne være en egnet integreringsarena. De begrunnet dette til dels med bakgrunn i læreplanen i samfunnsfag. I læreplanen i samfunnsfag (Udir, 2013) er ikke ordet «integrering» nevnt, heller ikke «inkludering». Likevel kan læreplanen tolkes som opp mot integrering både gjennom verdiformidlingen og gjennom temaene som tas opp. Dette vektla alle lærerne. I læreplanens formål vektlegges verdier som medvirkning og likeverd, sammen med «forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling» (Udir, 2013, s. 2). Spesielt blir demokrati som tema i undervisningen og demokrati som verdi fremhevet av lærerne. Demokratiformidlingen vil bli diskutert nærmere i et eget underkapittel.

En utfordring med integreringsbegrepet er at det er uklart, ifølge Døving (2009) har det nærmest blitt et metafysisk begrep. I teoridelen av oppgaven viste jeg til tre ulike forståelser av integrering, funksjonell tilpasning, akkulturering og pluralistisk integrering, hentet fra Engen (2004). Lærerne i undersøkelsen ga uttrykk for at kunnskapen og forståelsen som formidles om det norske samfunn gjennom samfunnsfaget var viktig i et integreringsperspektiv. Engen (2004) vektlegger at kompetansen elevene kan erverve gjennom utdanningssystemet er viktig i et integreringsperspektiv da det kan være med på å utjevne sosiale forskjeller og bidra til like muligheter. Han fremhever også at like muligheter gjennom utdanning kan medføre større sjanser for oppadgående sosial mobilitet (Engen, 2004, s. 262). Det er vanskelig å si noe om hva slags forståelse lærerne har av integrering basert på datagrunnlaget. Likevel tyder analysen på at lærerne heller har en forståelse av

integrering som samsvarer med akkulturering eller pluralistisk integrering. Dette begrunnes med at lærerne vektlegger viktigheten av at elevene erverver kunnskap om og forståelse av det norske samfunn. Pluralistisk integrering innebærer kunnskap om ulike sett av normer og verdier, evne til å reflektere over ulike normer og verdier, samt vilje og evne til å respektere andres normer og skikker (Engen, 2004, s. 264).

4.2.1 Jobber lærerne bevisst med integrering gjennom undervisningen?

Under intervjuene spurte jeg om lærerne tenkte bevisst på integrering når de la opp undervisningen. Der fikk jeg varierte svar, men gjennomgående var det at lærerne mente at det kom opp i kraft av samfunnsfaglige temaer, at det ikke nødvendigvis var det styrende for undervisningen generelt, men at det i løpet av skoleåret var en del situasjoner hvor det ble ekstra relevant. Selv om Ine var tydelig på at hun anså samfunnsfaget som en integreringsarena, uttalte hun:

Men jeg kan ikke si at all min undervisning sånn riktig er basert på integrasjon, sånn spesifikt. (...) Jeg tenker mer at det skal helst ligge sånn som en del av strukturene, kanskje ikke noe du bevisst tenker på, men det er bare sånn at det er noe du jobber på.

Linda tenkte ikke først på samfunnsfagundervisningen som integreringsarbeid, men begynte å forstå det som det etterhvert:

Men, jeg tror det heller har blitt litt sånn omvendt for meg, at jeg har ikke først tenkt at dette kan være integrerende, men jeg har undervist også har jeg forstått at dette er jo med på å skape forståelse i forhold til integrering.

Hun har erfart at samfunnsfaget kan virke integrerende gjennom undervisningen hun har hatt og erfart at kunnskapene elevene får om temaer som velferdsstaten, demokrati og demokrati får innvirkning på deres liv. Gjennom intervjuet viste Linda til flere eksempler på hvordan hun inkluderte sine minoritetsspråklige elever, og hun tilpasset undervisningen etter mangfoldet hun har i klasserommet. Da jeg spurte Anders om han tenkte bevisst på integrering når han planla undervisningen, fokuserte han spesielt på et lengre prosjekt de hadde hatt, hvor målene blant annet var å utfordre fordommer og skape forståelse for integrering. I denne sammenhengen ble integrering dermed spesielt relevant. Videre forteller han om når han tar opp integrering i undervisningen:

Jeg har også prøvd å ta det til helt det konkrete da, for det er veldig lett å havne i den rasismediskusjonen med at innvandrere blir diskriminert i Norge og så videre og det er mange sånne ting å ta, men for elevene på denne skolen så er jo innvandrerne i flertall og da må man også tørre å ta de diskusjonene på hvilke, hvordan diskriminerer du, eller hvilke stereotypier har du? Den tror jeg er viktig da. Sånn at det å aktivt bruke samfunnsfaget til det tror jeg er kjempeviktig å gjøre. (...) Men jeg tenker at kortversjonen er ja, definitivt, det brukes som integreringsfremmende arena.

Anders har erfart at når han underviser i temaer knyttet til et flerkulturelt samfunn utvikler det seg lett til en diskusjon om rasisme og om hvordan innvandrere diskrimineres i Norge. Selv om rasisme og diskriminering er viktige temaer tolker jeg det som at han mener at slike diskusjoner lett sklir ut. Anders fokuserer også at siden de minoritetsspråklige elevene er i flertall på skolen oppfatter han det som viktig å ta diskusjonene om hvordan elevene selv diskriminerer, og om hvilke stereotypier de har.

4.2.2 Samfunnsfaglige temaer i en integreringskontekst

Et av spørsmålene mine var om lærerne anså noen spesielle samfunnsfaglige emner eller læreplanmål som integreringsfremmende. Gjennomgående trekker lærerne fram individ og samfunn, demokrati, arbeidsliv og det flerkulturelle samfunn som spesielt relevant. I sitatet under forteller Linda om emner hun anser som integreringsfremmende:

Ja, altså, jeg synes jo temaet om politikk, velferdsstaten, demokratiet, det er jo spesielt integrerende, eller i hvert fall skaper forståelse om hvordan systemet fungerer. Og er viktig, for de møter jo ord som demokrati overalt, det er liksom grunnsteinen i norsk samfunn. (...) Men også i forhold til arbeidsliv, forventninger du har, som stilles til deg som arbeidstaker fra arbeidsgiver, sånne ting. (...) Ja, men ja, kultur, når vi snakker om identitet, plassere seg selv, kultur og identitet, da plassere seg selv i forhold til det norske samfunn, norsk kultur. Det å være flerspråklig, det å være minoritetsspråklig i Norge, er jo også et tema som er viktig i forhold til det.

Linda fokuserer spesielt på at kunnskap om hvordan systemet fungerer kan virke integrerende. Hun omtaler demokrati som «grunnsteinen i norsk samfunn», og fremhever slik viktigheten av at elevene erverver demokratikompetanse. Arbeidslivstemaet kan forstås som en mer praktisk inngang til integrering, da sysselsetting er et sentralt aspekt innenfor integreringspolitikken. Anders fokuserte spesielt på temaene individ og samfunn og arbeidsliv:

Altså, det som går på den hoveddelen som heter individ og samfunn er jo veldig naturlig å, det er der det er mest nærliggende tenker jeg. Men så handler det jo mye om det her med arbeidsliv er jo en, altså det å få, det der å, så en del elever har bakgrunn

fra andre land enn Norge har en helt annen opplevelse av hva en stat er for eksempel, av hvordan man forholder seg til en sterk, sentral makt, på en måte. Og da er det klart at en grundig opplæring i hvorfor det er viktig å betale skatt, altså hvordan ting henger sammen, det er kjempeviktig.

Som et eksempel på hvorfor arbeidsliv som tema kan fremme integrering, trekker Anders frem elevenes bakgrunn. For elever som ikke er vant til en sterk, sentral stat anser han det som spesielt viktig at de lærer om hvordan det fungerer i Norge. Siden det er færre minoritetsspråklige som deltar i arbeidslivet enn majoritetsspråklige er økt grad av sysselsetting et viktig integreringsmål (Aas, 2009).

4.2.3 Spesielle undervisningssituasjoner

Linda og Karianne fremhevet besøk fra eksterne aktører i en integreringskontekst. Karianne fortalte om et opplegg de hadde hatt flere ganger hvor medlemmer av en minoritetsgruppe i Norge kom og fortalte om egen historie og kultur.

Og jeg synes heller ikke det vekker nysgjerrigheten deres, og de ser ikke likheter, de ser ikke etter dem, (...) selv om det var lagt opp veldig fint med to personer som står og snakker og sånt, og morsomme ting å fortelle og vise og alt det der. Så dette er jo spesialister på sett og vis som jeg aldri kunne tilby, heller ikke det fenger.

Karianne hadde håpet at skolebesøket kunne bidra til en større samtale om minoriteter i Norge, og at elevene skulle koblet det opp mot egen hverdag. Hun fortalte også i intervjuet at hun opplevde at det var vanskelig å engasjere elevene i klassen hun omtalte, og at hun savnet mer nysgjerrighet. Linda fortalte om at de brukte mye eksterne aktører:

Sånn som at [ekstern aktør] kommer og holder foredrag og har opplegg rundt lønn, arbeidsavtaler, svart arbeid, sånne ting. Og det engasjerer fordi, det igjen ikke sant, det er snakk om knagger å henge begrepene på, det her er noe som er aktuelt for dem, ikke sant. Hvor mye de kan tjene, hva, i forhold til da for eksempel frikortet, hvor kan de jobbe, hvor ofte kan de jobbe, sånne ting. Og det engasjerer dem, når vi får liksom møtt dem der de er!

Hun pekte på at det engasjerte fordi det var spesielt relevant for elevenes livssituasjon og dermed bidro til å øke begrepsforståelsen gjennom nye «knagger» å koble begrepene opp mot.

4.2.4 Integrering og sosialisering

I forbindelse med mitt spørsmål om hvordan integrering kan komme til syne i undervisningen tok Linda opp at hun har erfart at en del av de minoritetsspråklige elevene blir veldig knyttet til lærerne sine.

Jeg tenkte på sånn i forhold til integrering og læreren da, så er jo ofte, ikke ofte, det tør jeg ikke, for det er et veldig sterkt ord å si, men jeg har opplevd at enkelte av elevene blir veldig knytta til lærerne sine, nettopp fordi vi på en måte er den, vi er representanten for det norske samfunnet som de kanskje møter. Ofte så kan det hende, ikke ofte, tør ikke å si det, men da kan det hende at enkelte ikke har den direkte linken til det norske samfunnet på hjemmebane, ikke sant. At de er med andre minoritetsspråklige på fritiden, eller at foreldrene ikke er integrert så veldig godt, så blir ofte, igjen, skummelt å si ofte, men da blir, kan læreren bli veldig det bindeleddet da, mellom deres bakgrunn og deres kultur, inn i det norske samfunnet, hvis du skjønner hva jeg mener der da?

Hun kobler den sterke tilknytningen til læreren med at læreren blir bindeleddet deres til det norske samfunn. Dette gjelder spesielt elever som omgås andre minoritetsspråklige på fritiden og/eller har en familie som ikke er godt integrerte i det norske samfunn.

På spørsmålet Ine stilte på slutten av det forrige sitatet svarte jeg «Ja, du kan si at læreren får en viktig sosialiseringsrolle inn i det norske samfunnet?». Ine svarte bekreftende på det og anså den rollen som veldig viktig i slike situasjoner. Frønes (2013, s. 23) fremhever at skolen kan være viktig i sekundærsosialiseringen til barn og ungdom. Han knytter det spesielt opp mot kunnskapstilegnelsen i skolen, men viser til at også det «skjulte pensumet» av kulturelle koder og posisjoner også spiller en viktig rolle i sosialiseringsprosessen. Videre sier han at «for noen barn vil læreren kunne ha primære funksjoner» (Frønes, 2013, s. 23). Elevene til Linda er ikke barn lengre, og jeg har ikke holdepunkter for å påstå at læreren har funksjoner knyttet til primærsosialiseringen. Likevel kan det synes som om læreren blir en viktig sosialiseringsagent for elevene Linda omtaler. Videre forteller om at det for elevene kan bli en konflikt mellom å delta på skolen, en sentral integreringsarena, og å følge opp foreldrene:

Også, ja, for noen elever kan jo ha for eksempel mye fravær fordi de må følge opp sine foreldre, fordi foreldrene ikke er integrert nok, legebekrø eller besøk på NAV eller hva det skal være. Så da er det sånn konflikt gående der, ikke sant, sånn i forhold til at man få følge opp og hjelpe sine egne foreldre som omsorgs-, de blir omsorgspersonene. Samtidig som de skjønner at det holder dem kanskje mer tilbake i forhold til integrering.

Jeg forstår det som at disse elevene er mer integrerte i det norske samfunnet enn foreldrene og derfor får et ansvar for å følge opp foreldrene. Dette kan føre til mye fravær, og Linda opplever at det kanskje hindrer dem i en integreringsprosess.

4.3 Lærernes undervisning

I intervjuguiden hadde jeg et spørsmål om det var noen undervisningsmetoder som spesielt engasjerte de minoritetsspråklige elevene. Siden alle lærerne har flest majoritetsspråklige elever i sine klasser, ble det heller et spørsmål om hvilke metoder som engasjerer mer generelt, og om hva lærerne vektlegger i sin undervisning.

Anders fortalte at elevene generelt ble mer engasjerte når de fikk arbeide muntlig; «det er ganske lett å få i gang diskusjoner fordi mange av de skyter veldig fra hofta, og har veldig sterke meninger om ting». Anders kobler dette opp mot at mange av elevene ikke er så sterke skriftlig, og synes det er fint å slippe det. Av den grunn har han også fokusert på å jobbe en del skriftlig for å øke elevenes kompetansenivå. Han fremhever også at når undervisningen omhandler internasjonale forhold, er det mange elever som deltar fordi de har foreldre som kommer fra området som omtales, og kan mye om det. Han er opptatt av at diskusjonene ikke skal gå over i synsing:

Utfordringen ligger mye der, i å liksom «okay, bra du har et engasjement, men nå går vi inn og ser på hva er egentlig argumentene du bruker der». Sånn sett er det ikke alltid den hissige diskusjonen som er målet, selv om det kan være gøy innimellom, og det er veldig bra med engasjement og at de får uttrykt meningene sine, men det er òg viktig at de vet hvorfor de mener det de mener.

Han er forsøker å legge opp til analyse heller enn synsing, og på den måten få frem mer velfunderte meninger. Dette kan kobles opp mot kritisk tenkning, som er forankret i læreplanen (Udir, 2013).

Ine forteller at hun er opptatt av at elevene skal finne fram til kunnskapen selv og skrive det på tavla, eller inn i en PowerPoint. Dette gjøres gjerne sammen med en læringspartner. Hun foreleser sjeldent:

Altså jeg foreleser sjeldent. Jeg prøver alltid at det er elevene som finner kunnskapen og så bringer vi det opp på tavlen. Og det er jo både på grunn av mitt språk, at jeg snakker dansk, og fordi det ikke er så mye læring ved det. Så jeg prøver, det hender jo jeg snakker mye, men jeg prøver hele tiden å bruke deres sånn ting.

Hun vektlegger to årsaker til at hun ikke foreleser så mye. For det første så snakker hun dansk, som kan være vanskelig for elevene å forstå. For det andre så opplever hun at det ikke er så mye læring av det. Hun opplever at elevene har større læringsutbytte av å finne fram til kunnskapen selv.

Linda fokuserer på mye variasjon i undervisningen:

Jeg bruker for eksempel mye video, film, ikke film, men altså videosnutter i undervisning for å gi eksempler, skape litt den der variasjonen da, i forhold til at man står der framme og snakker og snakker, men også engasjere, altså involvere elevene i undervisningen i det at de er aktive i form av å enten skrive på tavla, lage ting på tavla sammen. Ja, men, nei, det er veldig mye forskjellig.

Hun jobber med å engasjere elevene, og involverer elevene i at de er aktive gjennom undervisningen. I likhet med Ine aktiviserer hun elevene gjennom at elevene skriver på tavla. Linda uttaler følgende som stikkord til egen undervisning: «Variasjon er stikkordet, definitivt. Variasjon og relasjonsbygging er alfa omega».

4.4 Elevenes erfaringsgrunnlag

Lærerne i utvalget har ulike erfaringer knyttet til hvordan, eller om, elevene omtaler erfaringer fra eget eller foreldres hjemland. Ine fortalte om et prosjekt hvor elevene skulle presentere kulturuttrykk:

Men vi brukte det, de skulle komme med deres kulturuttrykk også lagde de presentasjoner av hva som var deres kulturuttrykk. Og da opplevde jeg første gangen jeg gjorde det at det var min fordom fordi jeg trodde at vi skulle ha et eksotisk klasserom. "Jammen, jeg er oppvokst på [sted i Oslo], altså, hva snakker du om liksom?"

Siden mange av elevene følte seg norske, ble det fremmed å presentere et kulturuttrykk de ikke identifiserte seg med. Ine har i all hovedsak undervist elever som har vært norskfødte med innvandrerforeldre. Hun forventet mer respons: «Mange av innvandrerne føler seg jo norske, eller i hvert fall ja, så jeg trodde jeg skulle finne ut masse om deres hjemland og sånt også ble det så der». Ine forventet at elevene skulle dele mer, at elevene skulle gripe sjansen til å dele mer om deres bakgrunn. Hun omtaler egen forventning til et «eksotisk» klasserom som en fordom, som i den situasjonen ble utfordret.

Karianne har lignende erfaringer som Ine, hun opplevde at elevene fortalte om eget eller foreldres hjemland «forbausende sjeldent»:

For det trodde jeg da det begynte å komme så mange innvandrerungdommer, at det ville være naturlig i mange sammenhenger å gjøre, og opplevde, og jeg har jo holdt på en del år med det, at det såpass sjelden var sånn at de fortalte om, selv på direkte oppfordring.

I likhet med Ine forventet hun at elevene skulle dele mer. Karianne uttalte også at hun aldri spør om hvor elevene (eller elevenes familie) kommer fra, da hun ikke vil at det skal oppfattes som om hun «grafser i privatlivet» deres, eller bryr seg om feil ting. Biseth (2012, s. 237) problematiserer at kulturelle forskjeller ofte blir tonet ned eller forbigått av lærere i den norske skolen. Ifølge Delpit (referert i Biseth, 2012, s. 237) kan det at forskjellighet ikke synliggjøres medføre at det sendes signaler til elevene om at «annerledeshet er noe negativt, noe vi bør forsøke å ignorere». Det blir dermed en avveiningssak i hvilken grad og hvordan en skal spørre om elevenes bakgrunn. Karianne uttalte også under intervjuet at mange av elevene fortalte om det uoppfordret. Videre utdyper Karianne med refleksjoner rundt fraværet av deling av kulturelle erfaringer:

Og de kan antakeligvis en del, men sjeldent sånn som i grunn hever kunnskapsnivået hos de andre. Det blir for, det blir for intimt, eller det blir for privat, og ofte kan de veldig lite om landene sine. Rent sånn faktisk, aner ikke hvor mange innbyggere det er og, det var rett og slett, de vet selvfølgelig det aller viktigste, hovedstaden og det, men, nei, på eget initiativ er det helt unntaksvis at de trekker det fram. Og når jeg i en litt sånn regissert måte prøver å få fram innspill, for det synes jeg kan være spennende, så får jeg mindre ut av det enn jeg tror, det er mønsteret. Og ikke vet jeg helt hvorfor at det skulle gi såpass magert utbytte, en kunne tro at der er de på hjemmebane i forhold til oss andre, i forhold til meg som lærer og at det kan være en glede å formidle dette, fordi de forhåpentligvis er litt stolte av gamlelandet, og fordi der kunne de, der kunne de være så og si autoriteten et stykke på vei. Og den sjansen synes jeg ikke at de griper.

Her forteller hun også at hun får lite respons når hun ber om innspill knyttet til erfaringer og bakgrunn. Karianne peker på to mulige årsaker til at elevene ikke deler mer, 1) det blir for privat, og 2) at de mangler kunnskap. Hun tror den kunnskapen elevene har om hjemlandet/foreldrenes hjemland blir for privat, at det ikke er noe de ønsker å dele i klasserommet. Karianne sammenligner det også med seg selv, og viser til at hun kunne snakket i timevis om det stedet i Norge hun er fra. Hun fortsetter videre å se på det hun oppfatter som mulige årsaker til at elevene ikke deler mer:

Det er litt vanskelig å si om de er stolte eller om de er nøytrale eller om de kanskje til og med har et ambivalent eller kanskje til og med et negativt forhold. Det er jo ofte en grunn til at en del av de kommer hit, det er jo fordi landene ikke er verdens beste å bo i for mange av dem. Så det kan godt hende at de er litt på defensiven, at det er mye ugreit i landene deres og at, en kunne jo snakket om andre ting, kanskje. Det er jo mer om i et land å fortelle enn det som vi kjenner fra media som altså er de store strukturene og alt det her, at det er et liv i kulissene og at det er et liv utenom det, men jeg synes ikke at jeg får noe særlig napp.

Her trekker hun også fram at negative opplevelser i landet elevene har bakgrunn fra kan spille inn. Det er store forskjeller på i hvilken grad lærerne opplever at elevene refererer til egne erfaringer og kulturelle bakgrunn i undervisningen. Karianne og Ine opplevde at det skjedde sjeldent, og hadde begge forventet at elevene skulle trekke inn mer fra eget erfaringsgrunnlag og sin kulturelle bakgrunn. Lidén (2001, s. 75) har funnet at «mange barn lager et klart skille mellom kunnskaper og erfaringer de har fra livet utenfor skolen og den kunnskapstilegnelsen som foregår på skolen». Dermed kobler de i liten grad egne erfaringer til skolesituasjonen. Dette kan være en medvirkende årsak. Anders opplever at noen av elevene trekker inn erfaringer fra hjemlandet/foreldrenes hjemland:

Ehm, noen gjør det, noen er veldig bevisste på det, men der er det veldig stor forskjell. Jeg tror, jeg klarer ikke å koble det til, tror ikke jeg klarer å koble det til minoritetsspråklige eller ikke-minoritetsspråklige.

Anders kobler ikke noen forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige på i hvilken grad de deler av egne erfaringer. Han uttaler at de som forteller om hjemlandet/foreldrenes hjemland er de som har en veldig sterk identitet knyttet opp mot der de kommer fra. Ellers peker også han på at siden de aller fleste har vokst opp i Norge, så vet de mer om Norge enn om hjemlandet:

Men de aller fleste har jo vokst opp i Norge. Sånn at de har kanskje vært 2, 3, 4 ganger i foreldres hjemland. Så de vet, de vet jo mye mer om Norge enn de gjør om hjemlandet sitt, de aller fleste. Men det er jo selvfølgelig, noen kan jo språket og sånt, da kommer det noen ganger. Men ikke så veldig ofte.

På Anders virker det som om at hvorvidt elevene deler erfaringer knyttet til hjemlandet/foreldrenes hjemland, er knyttet til om de kan språket. Språk kan være en viktig identitetsmarkør, og det kan være slik at elevene som snakker språket, har en sterkere tilknytning til hjemlandet/foreldrenes hjemland og at dette kommer til uttrykk i klassesamtaler.

Lindas opplevelser skiller seg ut i utvalget. Hun opplever at elevene «veldig ofte» forteller om erfaringer fra eget eller foreldrenes hjemland og at terskelen for å delta er veldig lav. Hun «ser på det som, det er jo en styrke da for faget, å ha så mange nasjoner representert i klasserommet. Og erfaringer». På spørsmål om hva slags informasjon elevene deler svarte hun:

Kulturelt betinga og erfaringsbetinga. Hovedsakelig, det kommer ofte fram altså fakta i forhold til hvis vi snakker om konflikter nå da, så har, så er det elever som har familie eller har vært involvert i pågående konflikter nå og da er det mange erfaringer. Men da har de også noe kunnskap om bakgrunn til konflikt og sånne ting, men, også er det veldig lite, altså sånn sett så er det veldig lite snakk om personlig erfaring. Fordi det har forekommet og hvis man ønsker å dele det så skal man få lov til å dele det, men tror det ikke er så mange som synes det er noe å, altså. At det er sterkt, for sterkt å dele det i et klasserom ofte. De som gjør det er trygge på det og kanskje har vært gjennom noen tanker før de gjør det, men sånn sett så blir det mer sånn generelt hvordan det er i et land eller hvordan deres erfaring generelt er, men veldig lite sånn personlig nært.

Elevene forteller altså hovedsakelig om kulturaspekter ved eget eller foreldres hjemland sammen med egne erfaringer. Linda vektlegger at informasjonen elevene deler i hovedsak ikke er personlig. Det personlige blir for sterkt, og jeg tolker det som at den personlige erfaringen hun her snakker om kan være knyttet opp mot krig og konflikter elevene har kjennskap til. Linda har omtrent lik andel norskfødte med innvandrerbakgrunn og innvandrere blant de minoritetsspråklige elevene i klassen, mens de andre lærerne hovedsakelig har elever som er norskfødte med utenlandskfødte foreldre. Det kan være noe av årsaken til at elevene kobler samfunnsfaget mer opp mot erfaringer fra «sitt» land, når det er et sted de har vokst opp er det nærliggende å tenke at det blir mer naturlig for dem å benytte det erfaringsgrunnlaget i en klassesamtale. Ifølge Osler og Lybaek (2014, s. 561) kan det å dra nytte av elevenes erfaringer og kulturelle bakgrunn som en ressurs heller enn som et problem bidra til genuin integrering. De knytter det opp mot Bhabhas (2003) term «retten til å fortelle». Ifølge Bhabha (2014) kan autoriteten knyttet «retten til å fortelle» gjennom fortellinger, omarbeidinger med mer føre til endring i sosialt liv. Dette krever imidlertid et samfunn hvor kulturelt mangfold ses på som en ressurs. Osler og Lybaek (2014, s. 561) hevder at anerkjennelsen elevene får fra læreren i slike situasjoner også kan bidra til å utvikle elevens identitet. Dette er i tråd med det Biesta (2009) omtaler som subjektifiseringsdimensjonen ved utdanning. Denne funksjonen kan forstås som utvikling av egen identitet, at elevene utvikler seg som et subjekt. Biesta (2009, s. 41) hevder at god utdanning må tilstrebe å utvikle elevens autonomi og uavhengighet gjennom subjektivering.

Også Gay (2013) fremhever bruk av elevenes kulturelle kunnskap som sentralt gjennom den pedagogiske tilnærmingen kulturelt responsiv undervisning. Gay (referert i Gay, 2013, s. 50) hevder at å bruke flerkulturelle elevers kulturelle kunnskaper, tidligere erfaring og referanserammer kan gjøre undervisningen mer relevant og effektiv. Som vist er det altså mye teori som støtter det å inkorporere elevenes erfaringer og kulturelle bakgrunn i undervisningen.

4.4.1 Referanser, begreper og språk

Tre av fire av lærerne i undersøkelsen fremhevet annerledes/manglende referanseramme som en utfordring knyttet til å undervise klasser hvor det er en overvekt av minoritetsspråklige elever. Anders forklarte hva det kunne innebære:

Kanskje den største forskjellen er at det er veldig sånn heterogene grupper, sånn at de, det er vanskelig å ha en felles referanse på ting, det er vanskelig å forutse hva de har fått med seg, hva de ikke har fått med seg. Og det kan være kanskje litt ulikt. Nå har jeg aldri jobbet på en skole som er veldig etnisk homogen, men det vil jeg tro er en forskjell, at jeg kan ikke bruke så veldig mange metaforer eller være sikker på at de kjenner sånne litt dype, norske referanser da. Kan ikke bruke det å dra på påskefjellet som en referanse for eksempel. Såne ting. Så, men jeg vet ikke, utfordringen handler ikke nødvendigvis om språket, men det handler vel ofte om forhåndskunnskaper mer enn etnisitet tror jeg, eller språk.

At elevenes referanseramme er så ulik fordi det er så heterogene grupper kan være en utfordring. Anders antar at det ville vært flere felles referanser på skole som er mer «etnisk homogen».

Også Linda fremhevet at mangel på referanser, eller knagger, kunne være utfordrende:

I forhold til selve faget så er det definitivt dette med begrepsforståelse, og dette med å, mange har ikke knagger å henge begrepene på, så det å jobbe med begreper, men også hele tiden prøve å finne eksempler for å støtte opp om begrepsforståelsen kan være utfordrende.

At elevene mangler referanser kan vanskeliggjøre progresjonen, som innenfor et sosial-konstruktivistisk læringssyn kan forstås som å bygge på elevenes kunnskapstrukturer og ferdigheter (Børhaug, 2015, s. 160). Dersom elevene mangler bakgrunnskunnskaper om sosiale og kulturelle forhold, eller mer spesifikt om emnet det undervises i, kan det vanskeliggjøre undervisningen da det blir uklart hva man kan bygge videre på.

Linda fokuserte spesielt på at manglende knagger var en utfordring knyttet til begrepslæring. Hun uttalte at hun var bevisst på å bruke elevenes morsmål for å forsikre seg om at elevene hadde forstått riktig:

I forklaring av begreper, så jeg bruker mye morsmål i undervisning når vi jobber med begreper, så jeg kan forsikre meg om at de har forstått begrepet på sitt eget morsmål, og da er forutsetningen for å jobbe videre mye bedre, for hvis de vet hva det er på sitt morsmål, så er, har jeg liksom klart å garantere meg, og da bruker jeg ofte elevene med samme morsmål til å forklare hverandre og hjelpe hverandre med begrepene. Eller eksempler. Det er sikkert norsklæreren i meg som kommer frem da. Men jeg har stor gevinst i det å spille på deres morsmål.

Under intervjuene spurte jeg ikke direkte om lærerne benyttet seg av elevenes morsmål, men jeg vil likevel påpeke at Linda var den eneste som fortalte at hun benyttet denne strategien i begrepsopplæringen. Hun kobler det med at hun spiller på elevenes morsmål opp mot at hun er norsklærer, og dermed er vant med språkopplæring. Linda formidler at hun får god effekt av å oppfordre elever med samme morsmål til å forklare begreper til hverandre. Biseth (2009b, s. 8) refererer til Cummins, Desai og Kymlicka som har funnet at det er viktig at minoritetsspråkliges morsmål blir anerkjent i skolen, fordi det er den eneste måten å oppnå *additiv flerspråklighet*. Additiv flerspråklighet er når en lærer et nytt språk parallelt med at morsmålet utvikles, og ifølge Biseth (2009b, s. 8) er det utstrakt enighet om at det fremmer kognitiv, lingvistisk og akademisk vekst. Linda driver ikke her direkte med morsmålsopplæring som Biseth spesielt argumenterer for. Imidlertid kan det være elevene opplever det som anerkjennende at hun oppfordrer til bruk av morsmål i en faglig setting. Morsmålene til elevene undergraves ikke, det blir heller brukt som en ressurs i læringsprosessen.

Karianne fokuserte spesielt på at det var en utfordring at mange av elevene hadde mangelfull språkbeherskelse:

Ikke på en sånn måte at de ikke snakker norsk, men de har det vi lærere av og til omtaler som friminutt-norsk, den holder så langt men ikke lenger, de har ganske grunne norskkunnskaper, og norsk er viktig i alle fag, og i hvert fall i samfunnsfag. Så de har, de har en del bøyger der. (...) Og da er det ikke snakk om at de ikke forstår nye begreper, for det kan jo gjelde hvem som helst, og det er jo en del av faget å avmystifisere og la de bli kjent med. Det gjelder det, det gjelder det som man kunne kalle ganske vanlig norsk, så har de ofte en mangelfull språkforståelse. Så jeg opplever også at jeg må oversette det som jeg kaller det, til enkel norsk. (...) Ofte gjør jeg det, og under tvil, for en skal jo strekke dem opp, så jeg prøver å finne et kompromiss, snakker det jeg vil kalle normalprosa.

Hun påpeker at utfordringen ikke ligger direkte i det å lære nye begreper, for arbeidet med å dekode begreper er felles for alle elever. Karianne omtaler elevenes språk som «friminutt-norsk», som kan forstås som at elevene kommuniserer godt nok i hverdagslivet, men at språkforståelsen spesielt blir en utfordring i faglige sammenhenger. Karianne forenkler språket for at elevene skal henge med i undervisningen. Hun gjør dette under tvil fordi hun vil «strekke dem opp» og utfordre elevene også språklig.

4.5 Demokratiformidling

4.5.1 Å undervise om det politiske systemet og demokrati

To av lærerne jeg intervjuet fremhevet at politikk og demokrati kunne være et tungt tema å undervise i. Ine uttalte at «politikk og demokrati, det er litt abstrakt med de der institusjonene i forhold til hverandre og så videre». Dette er nok ikke noe som er spesielt for klasser der de fleste elevene er minoritetsspråklige. Det politiske systemet kan være krevende å sette seg inn i. Da jeg spurte Linda om det var temaer som skapte lite engasjement i klassen, pekte hun på politikken:

Ja, det er politikken og det handler mye om begrepene, og det er mye å sette seg inn i, ikke sant. Du kan jo, jeg tror det ikke er unikt for elevene jeg har, men jeg tror det er generelt vanskelig for alle elever, å sette seg inn i valg og politiske partier, hva de står for, høyre-venstre siden, det er mange ting da. Veldig stort kart som må på en måte falle på plass for å kunne forstå og la seg engasjere. Så det er det tyngste temaet jeg jobber med. (...) Sånn som når det er valg, lokalvalg, stortingsvalg, så har vi jo ungdomspartiene på besøk her også er det diskusjon i gymsalen, eller debatt, og da er det mange som blir med.

Her vektlegges de mange begrepene som en årsak til at politikkdelen i samfunnsfaget oppleves utfordrende for elevene, sammen med at det er mye å sette seg inn i for å oppnå en forståelse av hvordan det norske politiske systemet fungerer. Det er likevel mange som engasjerer seg når det er debatter i forbindelse med valg, og det er jevnaldrende ungdomspolitikere på besøk. Linda oppfatter det som at det ikke oppleves som så nært for elevene der de er nå:

(...) også er det det med at, ikke sant, det politikerne gjør det har liksom ikke noe med meg å gjøre så da er det jo å prøve å, som er på en måte feil, og det å prøve å få dem til å forstå at jo, det er jo tilfeller, ikke sant. Hvor det faktisk har noe med deg å gjøre, men det blir liksom for svevende, det blir litt utenfor deres livsramme da, der de er nå.

Mens med de andre temaene så er det jo mye mer nært, mye mer erfaringsnært enn det temaet politikk er.

For Linda er det en utfordring at elevene ikke ser relevansen politikken kan ha i deres liv. Hun forsøker å skape forståelse for at det politikerne gjør kan ha innvirkning på dem selv. Linda pekte på at demokratiopplæring er viktig i et integreringsperspektiv som henvist til tidligere; «viktig, for de møter jo ord som demokrati overalt, det er liksom grunnsteinen i norsk samfunn».

Stray (2012, s. 21) skiller mellom demokratisk kompetanse som intellektuell kompetanse (læring *om* demokratiet), verdi- og holdningskompetanse (læring *for* demokratiet) og handlingskompetanse (læring *gjennom* demokratiet). Læring *om* demokratiet kan forstås som tilegnelse av kunnskap som kan testes, gjerne gjennom lærebøker (Stray, 2012, s. 22). Stray (2012, s. 22) fremhever at *om*-delen er viktig for at elevene skal bli informerte borgere. Sitatene over fra Ine og Linda dreier seg om kunnskapsdimensjonen ved demokratiopplæring, læring *om* demokrati. Biesta (referert i Biseth, 2012, s. 242) anerkjenner læring *om* demokrati som en viktig del av utdannelsen i et demokratisk samfunn, men fremhever spesielt viktigheten av det Stray (2012) omtaler som handlingskompetansen.

4.5.2 Å formidle demokratiske verdier

Å formidle demokratiske verdier gjennom undervisningen er forankret i formålet for samfunnsfag i læreplanen, hvor det står at faget skal gi forståelse av og oppslutning om demokratiske verdier, samt at elevene skal få erfaring med aktivt medborgerskap (Udir, 2013, s. 2).

I forbindelse med et spørsmål om formidling av demokratiske verdier fokuserte Ine spesielt på respekt og likeverdighet:

Det er min intensjon som lærer å hele tiden vise respekt for mine elever, (...) jeg prøver å ha et likeverdig forhold til mine elever, og jeg prøver å få deres meninger fram. (...) Så jeg håper at de føler at selve undervisningssituasjonen er demokratisk, med de rammene som er.

Ine fortalte at hun også brukte debatter og andre didaktiske grep i demokratiundervisningen, men at «det grunnleggende må være et klasserom hvor alle føler seg sett og hørt».

Karianne formidlet at hun synes det å formidle demokratiske verdier kunne bli noe problematisk, og fokuserte på at klasserommet ikke kunne være fullstendig demokratisk på grunn av det asymmetriske maktforholdet:

Det å praktisere demokrati i hverdagslivet, det er nok en litt sånn edel kunst som, der det er mange fallgruver. For det er nok lett å kanskje forenkle det til det som fort blir banalt, nemlig at elever skal ha like mye å si som lærere, det har på mange måter vært visen nå ganske lenge.

Hun var kritisk til at elevene skulle ha like mye å si som lærerne og opplevde at det ble formidlet at i et demokratisk klasserom skulle alle ha like mye å si. Videre uttalte hun: «Det må gjøres på andre måter, og kanskje sørge for at dette at mange får slippe til i samtalen, i den grad det er mulig, nei, jeg vet ikke helt hva det betyr jeg. Det er nok sånne store honnørord som ikke er så lett å omsette til daglig praksis».

Ine hadde en forventning om at de minoritetsspråklige elevene i klassen hennes hadde fordommer mot demokrati:

Jeg trodde det var fordommer mot demokrati! Og opplevde faktisk det også når jeg intervjuet mine elever om det at det var mine norske elever som hadde størst fordommer mot demokratiet ineffektivitet, det var så, de hadde gått lei av demokratiet hvor at de da innvanderne var veldig tydelige på at de verdsatte demokratiet, det var det deres foreldre var flyktet fra. Så det var min fordom som ble avkreftet der, men de er også en arena hvor man kan medvirke til å skape integrasjon ved å være enig om de verdier som hører til.

Som vist i sitatet erfarte hun heller at det var motsatt gjennom intervjuer hun hadde med elevene. Ine fant at det var de majoritetsspråklige elevene som hadde det hun omtaler som fordommer mot demokratiet, hun erfarte at de majoritetsspråklige elevene «hadde gått lei av demokratiet». Hennes minoritetsspråklige elever kommuniserte at de verdsatte demokratiet. Biseth (referert i Osler og Lybaek, 2014, s. 548) utførte en studie knyttet multikulturelle skoler i Oslo, Stockholm og København. Hun fant at lærerne hadde lavere forventninger til minoritetsspråklige elever enn til majoritetsspråklige elever. Studien viste også at lærere antok at de minoritetsspråklige elevene trengte mer opplæring i demokrati (Osler og Lybaek, 2014, s. 548). Uttalelsen til Ine kan ikke kobles direkte opp mot Biseths funn, da jeg tolker det som at Ine her snakker om holdninger til demokratiet. Jeg har heller ingen holdepunkter for å si at denne uttalelsen tyder på lavere forventninger til minoritetsspråklige, jeg tolker det i stedet som at hun hadde andre forventninger.

Ine vektlegger spesielt et likeverdig forhold til elevene som en viktig del av å formidle demokratiske verdier: «Men jeg prøver å ha et likeverdig forhold til mine elever, og jeg prøver å få deres meninger fram og prøver liksom alt det. (...) Så jeg håper at de føler at selve undervisningssituasjonen er demokratisk, med de rammene som er». Hun håper at elevene opplever undervisningssituasjonen som demokratisk.

4.5.3 Arbeid med fordommer og stereotypier

Ine var opptatt av at samfunnsfaget kan brukes til å utfordre og bryte ned fordommer og på den måten oppfordre til refleksjon og kritisk tenkning.

Også er samfunnsfaget jo også et muntlig fag, det er et debattfag, det er et argumentasjonsfag og da er det jo ypperlig nettopp å bruke det til å være med på å nedbryte fordommer, som jo igjen i forhold til integrasjon og alle de her fine ord.

Hun kobler det å bryte ned fordommer sammen med integrasjon. Under intervjuet snakket Ine en del om hvordan hun tok opp temaer som kan oppfattes som kontroversielle i en klasse med mange muslimske elever. For å undersøke stereotypier brukte hun en artikkel om hvordan muslimer i Sverige og Danmark følte at de ble satt i boks:

Og den tok de, altså, for det er jo sånn kontroversielt, føler du deg i boks som en jihadist eller som en undertrykt kvinne eller som ja, jeg vet ikke hva, og de tok den diskusjonen og det ble vi enige om at det gjorde de ikke og sånn, men jeg kan godt like å kaste noen i konfrontasjoner på en måte, eller sånn, prøve meg på noen stereotyper, hvordan opplever dere det her.

Hun anser det som formålstjenlig å bruke stereotypier for å skape diskusjon, eller konfrontasjon, og undersøke roller man blir satt i. Ine fortalte også om at hun hadde brukt en av Muhammed-karikaturene i undervisningen:

Jeg har vist Muhammed-tegning i min klasse i fjor, (...) fordi jeg tenker at vi blir nødt til å diskutere hva handler det her om, hvorfor er det så kontroversielt, hva er det, liksom. Også viste jeg den her med turbanen og hva er det egentlig som er budskapet og hvorfor blir det så voldsomt, altså hva omhandler diskusjonen.

Gjennom å vise karikaturtegningen åpnet Linda for en diskusjon rundt ytringsfrihet, hva karikaturstriden innebar, og hvorfor det ble så voldsomt. Linda opplever at hun hadde en god relasjon til elevene, og at de visste hvor hun sto. Hun mener også at stemningen i klasserommet spiller inn: «Så det tenker jeg har mye å gjøre med stemningen i klasserommet og at de vet hva mine motiver, å gjøre det klart først». Hun vektlegger altså relasjonen til

elevene, stemningen i klasserommet og avklarte motiver som sentralt når kontroversielle temaer tas opp.

Under intervjuet med Anders spurte jeg om det var noen temaer han opplevde at elevene ikke ville diskutere:

Jeg vil ikke si at de ikke ønsker å diskutere det, det er veldig sjelden jeg får den der "dette snakker vi ikke om", men du kan få, har vært inne på noen temaer noen ganger som er veldig sensitive og som jeg ikke tar i september da, for å si det sånn. Som jeg heller tar litt uti året. For eksempel ting som karikaturstrid eller terrorisme, eller sånne ting, eller for så vidt rasisme også. At det er, da er det lurt å kjenne elevene litt før man gjør det. Men det er veldig sjelden at det har blitt, at det ikke er noe engasjement å spore, eller at man ikke vil snakke om det, men at det ofte er, men det handler mer om sånn kunnskap og refleksjon å gjøre, at de veldig ofte diskuterer ut ifra seg selv og hva de synes er riktig og galt. Og det vi øver på er jo å være litt mer sånn analytiske, at vi drøfter en sak da, og ikke bare hva de synes er riktig og ikke.

Anders vektlegger at når han tar opp temaer som oppleves som sensitive gjør han det et stykke ut i skoleåret, slik at han har blitt kjent med elevene først. Dermed fremhever han i likhet med Ine at relasjonen med elevene er viktig når sensitive temaer drøftes i klasserommet. Her legger han også vekt på viktigheten av elevene lærer å løfte diskusjonen og diskutere analytisk, og ikke bare diskuterer ut i fra egne meninger.

4.5.4 Imøtegå problematiske holdninger

Som et eksempel på hvordan han forsøkte å formidle demokratiske verdier til elevene reflekterte Anders over hvordan han håndterte det når elevene kom med uttalelser som han ikke anså som forenlig med det norske demokratiet. Som et eksempel tok han opp en elev som var holocaustfornekter:

Og da måtte jeg gå noen runder med meg selv, men det som var fint med det var at han var veldig åpen på det, sånn at det var veldig lett å vite at det var det som skjedde. Også vet jeg jo også at det finnes noen stille, noen som stille mener det. Men da endte jeg opp med å ta det som en mulighet til å, altså fordi han har jo hørt dette hjemme ikke sant, han har jo, jeg hørte også ting hjemme, heldigvis for meg var det ganske trygt innenfor sosialdemokratiet det jeg hørte hjemme og reproduserte på videregående. Han har hørt mye mer ekstreme ting og tror på det. Og da tror jeg det er litt viktig å, jeg tror man ikke skal fordømme altfor mye heller. Fordi det er, da stopper man samtalen, men jeg veit ikke om jeg har rett alltid på det heller, fordi det er noen verdier som er absolutte og. Det er jo ikke greit å mene at man skal drepe homofile eller tilsvarende ekstreme ting, men så er skaden man gjør ved å bli sint og si at det der for du ikke lov å mene, er kanskje større enn å ta avstand, men på en eller annen måte ikke fordømme dem som personer fordi at de mener ting. Men ikke sant, det her er

demokratiske verdier, dette er en sånn der, prøve å ta det som en mulighet til å diskutere sånne ting da, er det greit at du sier det du sier nå? Synes du at det skal være greit i et demokrati? Fortjener du motstand på? Jeg har ikke så mye svar her nå kjenner jeg, jeg bare presenterer noe, eller altså, alle disse dilemmaene her har jeg vært oppe i klasserommet da, og at det er en, det er en utfordring. Og jeg tror at man som hovedregel må tørre å stå i diskusjonene, i hvert fall hvis man har bedt om det selv, hvis man har bedt om en mening, så må man stå i det at man får en mening.

Anders har reflektert mye over hvordan han skal opptre i slike situasjoner, hvordan han skal håndtere problematiske holdninger uten å støte eleven(e) fra seg. Han forsøker å ikke fordømme eleven, men heller diskutere om det som uttales er «greit i et demokrati». Anders ser på slike situasjoner som dilemmaer, han har ingen klare svar og er åpen på om han her velger riktig fremgangsmåte, da han opplever at noen demokratiske verdier er absolutte. Det er også interessant at han peker på at eleven som var holocaustfornekter hadde hørt dette hjemme, og reproduserte det på skolen. Dette kontrasteres opp mot å reproducere verdier og holdninger som er «trygt innenfor sosialdemokratiet», og som dermed passer inn i diskursen i det norske fellesskap.

4.6 Kultur og identitet

Kulturelle forskjeller blir ofte diskutert i forbindelse med innvandring. Ine fortalte om at hun hadde vist tv-programmet «Luksusfellen» til en klasse i forbindelse med arbeid med personlig økonomi. For elever som ifølge Ine hadde foreldre som har vokst opp under trange kår gjorde det inntrykk å se noen som hadde et så annerledes forhold til økonomi. Dette ble en inngang til å snakke om kultur og verdier:

Det er noe med det å bli bevisst om hva er det man kommer fra, hva slags verdier er det, i stedet for å bare ta det for gitt så ser de at det faktisk er kulturelt betinget, og at man kan gjøre det på andre måter også.

Ine vektlegger her at hun driver med et bevisstgjøringsarbeid, og at hun forsøker å legge til rette for refleksjon rundt at verdier er kulturelt betinget og ingen fastsatt størrelse. Hun søker å formidle at verdiene en har ikke er absolutte, men er kulturelt betinget. I dette tilfellet ble et videoklipp vist i forbindelse med temaet personlig økonomi en inngang til en større samtale om kultur og verdier.

4.6.1 Manglende kulturelt “vi”

Anders tok opp at på tross av at de fleste av elevene hans er født i Norge og kan klassifiseres som norskfødte med innvandrerforeldre, så har de en liten grad av identitet som norske:

De aller fleste er jo født i Norge og har norsk pass. Og jeg så på de helt genuint som norske. Men de ser ikke på seg selv som norske, veldig mange av dem. Altså de er, de er [ulike etniske grupper] eller hva de nå, hva de kaller seg da. Og de har en veldig sånn sterk identitet på det og en veldig liten grad av identitet som norske. Og der, det er jo noe som bekymrer meg litt, for da har, da er det, også kommer det fram etterhvert at de føler seg veldig norske når de er og besøker besteforeldrene sine hjemme ikke sant, da føler de seg plutselig veldig norske ikke sant. Det har jo litt med kunnskap og refleksjon å gjøre det her og, men det bekymrer meg litt at vi ikke har klart å skape et litt sånn større vi da i samfunnet. Og at det blir mange sånne, står i fare for å lage en del sånne parallellsamfunn rundt omkring, og der er skolen veldig viktig tror jeg, for å motvirke det.

Det kan forstås som at elevene ikke finner sin plass i det norske fellesskapet, og at det dermed blir mer naturlig å identifisere seg med «egen» kulturell arv. Anders oppfattet også at elevene følte seg norske når de dro til foreldrenes hjemland. Han knytter manglende identifisering som norske opp mot en fare for å skape parallellsamfunn i Norge, og han tror at skolen er en viktig institusjon som kan motvirke dette.

Anders ble overrasket over at en del av elevene hans som er født og oppvokst i Norge i liten grad identifiserte seg som norske. Eriksen og Sajjad (2006, s. 101) hevder at etnisk identitet i hovedsak skapes gjennom kontraster, at den etniske identiteten formes etter hva en *ikke* er. Osler og Lybaek (2014, s. 560) fant i sin analyse av læreplaner og politiske styringsdokumenter at det der fortsatt er en «oss» og «dem»-diskurs. De argumenterer for at det må utvikles et nytt «norsk vi», som representerer multikulturalismen i Norge hvor minoritetsspråklige er med å bygge det «forestilte Norge» (Osler & Lybaek, 2014, s. 561). Det kan være at rammen for det å være norsk oppleves som for trang, og blir vanskelig å identifisere seg med for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Ifølge Banks (2008, s. 132) kan en konsekvens av «oss» og «dem»-diskursen være at elever blir marginalisert i skolen og blir behandlet som «de andre». Banks (2008, s. 132) peker på at dette kan føre til at elevene i mindre grad identifiserer seg med nasjonen de bor i, og heller fremhever deres «etniske identitet». Anders' fokus på at han ser på sine minoritetsspråklige elever som norske kan tyde på at han ønsker, og tror på, et videre «norsk vi» i tråd med det Banks (2008) omtaler som multikulturelt medborgerskap. Samtidig er det også viktig å ikke undergrave elevenes kulturelle bakgrunn da dette kan føre til assimilering.

Ine opplever at skolene i Oslo har blitt mer segregerte og kobler det opp mot segregering som undervisningstema.

Og det er jo også det jeg underviser i, vi snakker om segregering, du ser jo i skolene i Norge, i Oslo, blir jo mer og mer segregerte. Og jeg har jo også møtt elever som sier "ja, jeg gikk på [annen skole i Oslo], men der visste de ikke hva ramadan var og ja liksom, jeg var den eneste muslim der, så ja, jeg søkte her oppe"

Ine har hatt elever som har gått på skoler hvor minoritetsspråklige elever har vært i mindretall, og hvor elevene har opplevd det som problematisk at det var liten kjennskap til deres kultur og religion. Ine uttaler at hun har hatt flere elever som ikke ønsket å gå på en skole hvor det var få muslimer, og dette settes på spissen ved at de andre på skolen, det være seg elever og/eller lærere, ikke engang visste hva ramadan var. Dette forklares som en årsak til at de heller ville gå på skolen der Ine arbeider, hvor minoritetsspråklige elever er i flertall.

Karianne tok opp at det er et felles ansvar å opprettholde solidariteten i Norge:

Det er et felles ansvar for å virkeliggjøre denne solidariteten som det strengt talt er og som få andre land har klart, det er noen europeiske land som har fått det til, som er så vellykka at veldig mange andre vil også nyte godt av det, det kan man forstå, men at det, det er ikke nødvendigvis noe som bare består og består og bare blir bedre og bedre, det krever at vi alle tar ansvar, så den samfunnskontrakten, hva vil det egentlig si å være norsk, som går høyt over det å adlyde norske lover, det er enkelt stort sett det, det er enkelt. Det er derifra en må ta det, hva betyr integrasjon utover det, så sånne tanker tar jeg opp, det gjør jeg.

Jeg forstår det som at hun vektlegger at både majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen har et ansvar for å opprettholde solidariteten i det norske samfunn. Her kommer det også fram at hun diskuterer hva det vil si å være norsk med elevene, og hva det vil si å være integrert.

4.6.2 Kulturrelativisme

Karianne og Anders tok opp aspekter ved kulturrelativisme i intervjuene. Karianne kritiserer her et kulturrelativistisk syn:

Og også dette at, som også stod i det sånn forelda muligens sosialantropologi, som i hvert fall blir misforstått, dette kulturrelativistiske synet som noen og enhver kanskje har tolka litt mer firkanta enn antropologene mente, dette at alle kulturer er like gode. Så du skal ikke komme her og komme her. Jeg synes det er helt på sin plass å si at mange kulturer har, er reine ukulturer, i hvert fall har innslag som er så lite bevaringsverdige at det er på overtid å bli kvitt mange av dem. Så jeg prøver å trekke

opp, få de til å gruble litt på det, formulerer meg jo litt etter situasjonen og etter publikum jo da så klart. Men det går i den retningen.

Hun fokuserer her på at hun synes det er på sin plass å kritisere det som kan oppfattes som negative aspekter ved kultur. Karianne uttrykker seg ganske skarpt om det hun kaller ukulturer. Videre forteller hun om hvordan hun tar opp kultur eller kulturelle forskjeller i undervisningen. Da fokuserer hun på å heve diskusjonen om kulturer. Jeg tolker det som at hun prøver å få elevene til å reflektere over trekk ved ulike kulturer, også negative. At elevene skal opparbeide kjennskap til og kunne sammenligne ulike kulturer er forankret i læreplanen (Udir, 2013, s. 11). I sin diskusjon av kulturel relativisme vektlegger Eriksen og Sajjad (2006, s. 47) at verken en rendyrket etnosentrisk eller kulturel relativistisk holdning er mulig. En kulturel relativist vil ikke kunne ta moralsk stilling til noe. Karianne viser gjennom uttalelsen over at hun tar moralsk stilling til innslag i enkelte kulturer.

Anders kom inn på relativisering da vi snakket om hvordan han håndterte problematiske holdninger som kom fram i klasserommet. Jeg spurte om han da gikk i dialog med eleven, hvorpå han svarte:

Ja, som en hovedregel, samtidig så er det, så tenker jeg veldig på det der at man ikke skal relativisere alt heller. I hvert fall, og det er veldig skummelt å gå i den, ja fordi du kommer fra en annen kultur så er det derfor du mener det. For det kan hende at det faktisk bare er fordi at du har null kunnskap og null refleksjonsevne og at jeg som lærer må hjelpe deg med å få mer av det.

Jeg oppfatter at han sikter til at det er farlig å gå i den kulturel relativistiske fellen. Han har her et annerledes fokus enn Karianne. Han fokuserer på at når noen har en annen kulturell bakgrunn enn en selv, så skal man ikke anta at provoserende uttalelser har kulturelle forklaringer. I slike situasjoner anser han det som sitt ansvar å bidra til å øke elevens kunnskaper og refleksjonsevne. Døving (2009, s. 13) viser til at når vi kommer i situasjoner hvor vi har liten referanseramme kan overfortolkning bli et resultat grunnet få tolkningsmuligheter. Hun kobler det spesielt opp mot kulturelle tradisjoner en ikke har inngående kjennskap til. Anders' uttalelse kan tolkes som om han ikke vil overfortolke enkelte problematiske uttalelser og tilskrive det som kulturelt eller religiøst betinget.

4.6.3 Å skille mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige

Anders tok opp det problematiske i å omtale minoritetsspråklige elever som en gruppe da jeg spurte om han hadde noe å legge til på slutten av intervjuet:

Nei, altså, jeg tenker når man snakker om, en ting jeg har tenkt litt på når det gjelder det her med integrering og minoritetsspråklige og sånn så blir, det blir veldig ofte omtalt som en gruppe, altså enten er du norskspråklig eller så er du minoritetsspråklig. Og jeg opplever i veldig liten grad at det går et naturlig skille der da. Det er en, eller altså det er flere ting. For det første så er det mye lettere å, hvis en elev som kommer fra en helt annen bakgrunn enn deg selv gjør noe man ikke liker, så er det veldig lett å tilskrive det til den kulturelle eller religiøse bakgrunnen. Men hvis det er en elev med samme type oppvekst som deg selv, så er det mye lettere å bruke individuelle forklaringer på det da. Og det må man passe seg veldig for på skolen. Det blir jeg mer og mer var på, for eksempel hvis man har fæle holdninger om homofili så tilskriver man det til islam hvis det er en muslimsk elev som gjør det, men, mens hvis det er en norskspråklig elev som gjør det så er det sånn "hva", da tenker man sånn "hva er galt med deg" på en måte, eller, altså, da bruker man ikke de kulturelle forklaringene på samme måte da.

Anders opplever at det blir et kunstig skille mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige. Han tar også opp hvordan individuelle forklaringer og kulturelle forklaringer brukes i ulik grad, og hevder at kulturelle forklaringer i større grad benyttes hvis aktøren er minoritetsspråklig. Anders problematiser her en gruppeinndeling hvor man skiller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige. Nyléhn og Biseth (2015, s. 309) viser til at det er «en allmenn forståelse om at etnisitet i Norge er et spesielt trekk ved innvandrergupper, noe som gjør disse gruppene distinkte fra «oss» som har vårt opphav i Norge». Videre viser Nyléhn og Biseth (2015) til at denne gruppeinndelingen er en måte for mennesker å skape orden i et sosialt system. Nyléhn og Biseth (2015, s. 309-310) viser spesielt til etnisitet, og refererer til Barth som fremhever at for at man skal kunne bruke en slik klassifisering så må den være meningsfull, ha en funksjon. Eriksen og Sajjad (2006, s. 106) fremhever at «Innvandrere er minst like forskjellige som andre nordmenn», som også Anders påpeker. Å opprettholde skillet mellom majoritetsspråklig og minoritetsspråklig, eller etnisk norsk og innvandrere, kan oppfattes problematisk. Likevel blir det vanskelig å drøfte integrering uten å klassifisere i en viss grad, så et viktig poeng kan være å unngå å klassifisere mennesker etter etnisk gruppe når det ikke har noen funksjon.

5 Avslutning

Denne studien har forsøkt å undersøke hvorvidt lærere tenker på samfunnsfaget som et integreringsfag, og hvordan de tenker og arbeider med integrering av minoritetsspråklige gjennom undervisningen. Problemstillingen for masteroppgaven er: *Anser samfunnsfaglærere samfunnsfaget som integreringsfremmende, og i så fall hvordan arbeider samfunnsfaglærere med integrering av minoritetsspråklige gjennom samfunnsfagundervisningen?*

Dette har jeg forsøkt å svare på gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse hvor jeg har intervjuet fire lærere og analysert materialet i lys av oppgavens teoritilfang.

5.1 Sentrale funn

Samlet sett oppfatter alle lærerne samfunnsfaget som en egnet arena for å fremme integrering. Dette begrunnes til dels eller i stor grad med bakgrunn i læreplanen og kompetansemålene for samfunnsfaget. Temaer fra læreplanen som spesielt fremheves i en integreringskontekst er det norske samfunnet med velferdsstaten, politikk, demokrati, arbeidsliv, det flerkulturelle samfunn og likeverd. Integrering av minoritetsspråklige fremstår ikke som styrende for undervisningen generelt, men i løpet av skoleåret er det en del situasjoner det fremstår ekstra aktuelt. Det er vanskelig å si noe konkret om lærernes forståelse av integrering utover at jeg tolker det som at de har en tilnærming som kan knyttes opp mot akkulturering eller pluralistisk integrering (Engen, 2004). En av lærerne viste til at noen av elevene ble veldig sterkt knyttet til læreren, og at læreren fungerte som et bindeledd mellom elevens kulturelle bakgrunn og det norske samfunnet. Det kan tolkes som at læreren fikk en sosialisningsrolle i elevenes liv, samtidig som at det kan knyttes opp mot integrering.

Analysen viste at det var ulikt i hvilken grad elevenes erfaring og kulturelle bakgrunn ble inkorporert i undervisningen. To av lærerne opplever at det skjer veldig sjeldent, selv om de oppfordrer til det. En lærer opplevde at det skjedde i noen grad, og da spesielt med elevene som snakket morsmålet. Det var også en lærer som opplevde at elevene delte av erfaringer knyttet til kulturell bakgrunn i utstrakt grad. Å dele av egne erfaringer knyttes om mot Bhabhas term «the right to narrate» som kan gi kulturell anerkjennelse. Dette kan ifølge blant annet Osler og Lybaek (2014) føre til integrering.

En utfordring knyttet til høy andel av minoritetsspråklige elever i klassen flere av lærerne tok opp var at mange av elevene hadde annerledes referanseramme enn «typiske» majoritetsspråklige elever, slik at det var vanskelig å finne «knagger» å bygge videre på. Dette ble spesielt gjeldende under begrepslæring. En av lærerne viste til bruk av elevenes morsmål for å sikre at elevene forsto begrepene som ble gjennomgått, og oppnådde god effekt av det. Dette knyttes opp mot additiv flerspråklighet, i at det kan virke anerkjennende at læreren bruker morsmålet som en ressurs i undervisningen.

Formidling av demokratiske verdier gjennom undervisningen kan knyttes opp mot læring *for* demokrati (Stray, 2012). I forbindelse med dette vektlegges spesielt likeverdighet og å bryte ned fordommer og stereotyper. To av lærerne snakket spesielt om hvordan de tok opp sensitive temaer i undervisningen og vektla spesielt viktigheten av gode relasjoner for at det skulle foregå på en god måte. En av lærerne tok opp det problematiske i å omtale minoritetsspråklige som en gruppe som en avsluttende refleksjon i intervjuet. Gjennom analysen kom det også fram at lærerne fokuserte på ganske ulike aspekter ved samfunnsfag og integrering, og kom med mange ulike eksempler knyttet til egen undervisningspraksis.

Analysen viser at lærerne fokuserer på ulike ting knyttet til integrering av minoritetsspråklige. Likevel oppfatter alle lærerne at samfunnsfagundervisningen kan bidra i en integreringsprosess.

5.2 Bidrag

Jeg har gjennom denne studien ønsket å belyse en eventuell kobling mellom integrering av minoritetsspråklige og samfunnsfaget. Lærerne jeg har intervjuet har vært tydelige på at de ser på samfunnsfaget som relevant i en integreringsprosess. Jeg håper at jeg gjennom denne masteroppgaven kan bidra til samtaler om hvordan man som samfunnsfaglærer kan legge til rette for at faget skal virke integreringsfremmende. Selv om man ikke kan generalisere eller trekke slutninger basert på et utvalg på fire personer kan studien vise til noen tendenser knyttet til hvordan samfunnsfaglærere tenker om og arbeider med integrering av minoritetsspråklige elever i en fagspesifikk sammenheng.

5.3 Veien videre

Integrering er et sentralt politisk mål som aktualiseres av økende innvandring til Norge. Likevel er det lite norsk forskning knyttet til integrering av minoritetsspråklige koblet opp mot samfunnsfaget generelt og lærerrollen mer spesifikt. Videre forskning vil kunne bidra med å tydeliggjøre hvordan lærere bevisst kan jobbe for å legge til rette for integrering, og se på hvilke implikasjoner det kan ha i et flerkulturelt samfunn. Jeg opplever at dette er et felt som fortjener mer forskning da det fremstår som relevant en lærerhverdag.

Litteraturliste

- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- Berge, L.B. og Stray, J. L. (2012). Demokratisk medborgerskap – hva handler boka om? I L. B. Berge og J. L. Stray, *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 9-11). Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55 (3), 303-333.
- Bhabha, H. K. (2003). On writing rights. I M. J. Gibney (red.) *Globalizing Rights* (s. 162-182). New York: Oxford University Press.
- Bhabha, H. K. (2014). The right to narrate. Hentet fra: <http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/38/the-right-to-narrate>
- Biesta, G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Birkelund, G. E. & A. Mastekaasa. (2009). Innledning. I G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (red.) *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 11-42). Oslo: Abstrakt forlag.
- Biseth, H. (2009a). Teachers voices. Challenges with democracy in multicultural Scandinavian schools. I H. B. Holmarsdottir, M. O'Dowd (red.), *Nordic Voices. Teaching and Reasearching Comparative and International Education in the Nordic Countries* (121-142). Rotterdam: Sense Publishers.
- Biseth, H. (2009b). Multilingualism and education for democracy. *International Review of Education*, 55, 5-20.
- Biseth, H. (2012). Flerkulturalitet som en demokratisk ressurs. I L. B. Berge og J. L. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 234-252). Bergen: Vigmostad & Bjørke

- Borgebund, H. (2015). Demokratisk danning: realistisk eller idealistisk demokratisyn? I K. Børhaug, O. R. Hunnes og Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 87-102). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Børhaug, K., Christophersen, J., Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk* (3. utg.). Oslo: Samlaget.
- Børhaug, K. (2015). Progresjon. I K. Børhaug, O. R. Hunnes og Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 159-178). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Døving, C. A. (2009). *Integrering: teori og empiri*. Oslo: Pax forlag.
- Engen, T. O. (2004). Ideologier og innlemmingsstrategier. I T. O. Engen, L. A. Kulbrandstad (red.), *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (s. 249-276). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. H. (1997). Identitet. I T. H. Eriksen (red.), *Flerkulturell forståelse* (s. 34-52). Oslo: Tano Aschehoug.
- Eriksen, T. H., Sajjad, T. A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gay, G. (2013) Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43:1, 48-70.
- Hilt, L. T., Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3-4, 181-193.
- Koritzinsky (2012) *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Likeverdige opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009. (Strategiplan). Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/UDIR_Likeverdige_opplaering2_07.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (NOU 2010: 7). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201003005/nou_2010_7.pdf
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. E. Lien, H. Lidén, H. Viken (red.), *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (68-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene? *Bedre Skole*, 2015(1), 68-72.
- Maxwell, J.A. (2013): *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Nyléhn, J. og Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3-4, 307-318. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/en_utvidelse_av_begrepet_mangfold
- OECD. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education Norway*. Hentet fra <http://www.oecd.org/norway/43901573.pdf>
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Osler, A. og Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55:3, 243-254.
- Osler, A. og Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Staffordshire: Trentham Books.
- Osler, A. og Lybaek, L. (2014). Educating 'the new Norwegian we': an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. *Oxford Review of Education*, 40:5, 543-566. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.946896>
- Oxford Reference. Overview. Imagined Community. Lesedato 12.11.2016. Hentet fra: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095958187>

- Postholm, M. P. og Jacobsen, D. I. (2011). Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Regjeringen. (2014, 15. oktober). Vil ha ny generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Vil-ha-ny-generell-del-av-lareplanen1/id2008329/>
- Samnøy, B. (2015). Bilete av «dei andre» i ei globalisert verd. I K. Børhaug, O. R. Hunnes og Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 103-121). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Schou, L. A. (2009). Utdanningsvalg og innvandrerbakgrunn – mot en etnisk arbeidsdeling i høyere utdanning? I G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (red.) *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Solhaug, T. (2012). Political alienation among migrant youths: Exploring the mechanisms of political alienation and acculturation among migrant youths in Norwegian schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7 (1), 3-18.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SSB. (2015, 5. november). Nøkkeltall for innvandring og innvandrere. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>
- SSB. (2016, 3. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2016. Hentet fra <http://ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2016-03-03#content>
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk i L. B. Berge og J. L. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-30). Bergen: Vigmostad & Bjørke
- Tanggaard, B. og Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (red), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Udir. (2013). Læreplan i samfunnsfag. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf?lang=nno>
- Udir. (2013). Generell del av læreplanen. Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Villseth, E. (2010). «*Fra barnsben og oppover. En empirisk undersøkelse av samfunnsfagets sosialiserende funksjon for minoritetsspråklige elever* (masteroppgave). Universitetet i Oslo.

Westrheim, K. (2012). Demokrati i det flerkulturelle klasserommet i L. B. Berge og J. L. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 212-230). Bergen: Vigmostad & Bjørke.

Aas, A. K. (2009). Med én fot innenfor? I G. E. Birkelund og A. Mastekaasa (red.), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide

Innledning

- Tema for samtalen er integrering av minoritetsspråklige gjennom samfunnsfaget
- Deltakelsen er frivillig
- Du kan når som helst avbryte intervjuet og du velger selv hva du vil svare på
- Materialet anonymiseres og taushetsplikt
- Informere om opptak

Bakgrunnsinformasjon

- Er du utdannet lærer?
- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvilke aldergrupper har du undervist?
- Kan du fortelle om hvordan du ser på samfunnsfaget?
- Kan du fortelle om hvordan du vanligvis planlegger og gjennomfører undervisningen?

Erfaringer

- Det er mange minoritetsspråklige elever på denne skolen. Hvordan er andelen minoritetsspråklige/majoritetsspråklige i dine klasser? Er det en overvekt av minoritetsspråklige?
 - Kan du fortelle mer om det?
- Er det noen spesielle utfordringer knyttet til å være lærer på en skole med stor andel minoritetsspråklige?
 - Kan du utdype det?
 - Blir svake norskkunnskaper ofte en hindring i diskusjoner?
- Opplever du at elevene hovedsakelig omgås andre elever med samme etniske bakgrunn?
 - Kan du fortelle mer om dine tanker og erfaringer rundt det?
 - Fremstår det som positivt for individets og gruppens læring?

- Opplever du at de minoritetsspråklige elevene er engasjerte i samfunnsfaget?
 - Hvordan?
 - På hvilke måter?
 - Hvordan kommer det til uttrykk?
- Er det noen samfunnsfaglige temaer som spesielt engasjerer de minoritetsspråklige elevene?
 - Hvilke temaer er det?
 - Har du noen tanker om hvorfor det engasjerer?
- Er det noen diskusjoner rundt samfunnsfaglige temaer som elevene ikke ønsker å delta i?
 - Kan du gi eksempler på sånne temaer?
 - Kan du fortelle om en situasjon hvor har skjedd? Hvordan håndterte du det?
 - Har du noen tanker om hvorfor de ikke deltar?

Fokusering

- Anser du samfunnsfaget som integreringsfremmende? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Kan du trekke frem noen muligheter og utfordringer knyttet til integrering gjennom samfunnsfaget?
 - Har du noen konkrete eksempler fra din undervisning?
 - Hvis ja, er det noen spesielle temaer eller læreplanmål som også kan virke integrerende?
- Tenker du bevisst på integrering når du legger opp undervisningsopplegget?
 - Tar du noen aktive grep?
 - Kan du fortelle om hvordan du gjør det?
 - Hvilke erfaringer har du fra det?
- Temaer som demokrati og medborgerskap er sentrale i samfunnsfaget og regnes som viktige verdier i det norske samfunn. Opplever du at du får formidlet demokratiske verdier i undervisningen? Jmf. Demokratimandatet.
 - Hvordan kommer det til uttrykk?
 - Kan du gi eksempler på det eller fortelle mer?
- Forteller ofte elever om erfaringer fra hjemlandet/deres foreldres hjemland i diskusjoner?
 - Oppmuntret du til det?
 - Om ja, kan du gi eksempler og fortelle mer om det?

- Om nei, hvorfor ikke?
- Blir det ofte godt mottatt i klassen?
- Er det noen undervisningsmetoder som spesielt engasjerer de minoritetsspråklige elevene?
 - Om ja, hva tror du det kan komme av?

Oppsummering

- Oppsummere hovedpunkter
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe mer du har lyst til å legge til?

