

Undervisning i komplekse tema

Hvordan underviser samfunnsfagslærere i temaet fattigdom?

Helene Nilsen



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Undervisning i komplekse tema

© Helene Nilsen

2017

Undervisning i komplekse tema

Helene Nilsen

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

Trykk: Grafisk Senter, Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven i samfunnsfagdidaktikk har undersøkt hvordan samfunnsfaglærere i videregående skole arbeider med komplekse tema, nærmere bestemt fattigdomstematikken. For å belyse dette hadde oppgaven følgende problemstilling:

Hvordan jobber lærere med temaet fattigdom i samfunnsfag?

Teorigrunnlaget for denne oppgaven baserer seg på ulike forståelser av fattigdom, blant annet relativ og absolutt fattigdom. Samt teori om engasjement og følelser i undervisning og bruk av spill som erfaringsbasert læring. Formålet til denne undersøkelsen er å få et innsyn i hvordan lærere i samfunnsfag arbeider med temaet fattigdom, både gjennom innsyn i deres didaktiske valg samt ved å undersøke de mulighetene som ligger i undervisning av et komplekst tema.

Metodisk fremgangsmåte var halvstrukturerte dybdeintervju, det ble gjennomført fire intervju ved tre forskjellige videregående skoler.

Fattigdom forstås ulikt av de forskjellige lærerne. Det kommer blant annet til syne gjennom hvordan de velger å vinkle sin undervisning. Undervisning som tar utgangspunkt i en relativ eller absolutt vinkling av fattigdom kan ha ulike innvirkninger på undervisningen og åpne for forskjellige aspekt ved tematikken. Flere av lærerne uttrykker også at de bruker følelser i sin undervisning, ved å overraske eller røkke ved elevene. Slike øyeblikk i undervisningen som tar inn elevens følelsesliv kan bidra til å skape en bevissthet hos elevene over eget følelsesliv. Bruk av rollespill er også interessant ettersom det kan bidra til en undervisning både *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. I det rollespillet som en av lærerne beskriver får elever mulighet ikke bare til å tilegne seg kunnskap, men også øve seg og utvikle ferdigheter i deltakelse i demokratiske prosesser. Undervisning i fattigdom kan åpne for både dybdelæring og dannelse, blant annet fordi tematikken er kompleks og kan sees i sammenheng med andre fagområder, og åpner for kritisk refleksjon rundt hvorfor problemet enda ikke er løst og hva som kan være mulige løsninger.

Forord

ENDELIG, endelig er jeg i mål med denne oppgaven og det er mange å takke!

For det første ønsker jeg å takke min veileder Elin Sæther som har bidratt med så mye! Takk for gode innspill gjennom hele prosessen og all positivitet og optimisme når fremgangen ikke var så god og veien videre virket vanskelig.

Jeg vil også takke alle mine gode venner som har støttet meg, bidratt til pilotintervju eller lagt middag. En spesiell takk til Gudrun Bøthun som har bidratt med motivasjon og utallige kaffepauser.

Og jeg vil gjerne takke informantene mine, uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. Tusen takk for at dere satt av tid til meg i en travel hverdag og bidro med spennende innsikt i dere undervisningspraksis.

Til sist vil jeg takke min kommende mann Michael og mine kjære foreldre; takk for at dere alltid er positive og har troa på meg, jeg er heldig som har dere!

Oslo, 31. mai 2017

Helene Nilsen

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og mål for oppgaven.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens oppbygning.....	2
2 Teori	5
2.1 Fattigdom.....	5
2.1.1 Det norske godhetsregimet.....	8
2.1.2 Oss og de andre diskursen.....	9
2.2 Engasjement og følelser.....	11
2.2.1 Emotional literacy – emosjonell språk-/skriftkyndighet.....	11
2.2.2 Å være tilskuer til lidelse.....	13
2.2.3 Engasjement og danning.....	14
2.3 Utvide klasserommet- forbindelse mellom klasserom og verden i samfunnsfag	15
2.3.1 Spill.....	17
3 Metode	19
3.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	19
3.2 Styrker og svakheter ved halvstrukturert intervju.....	21
3.3 Utvalg.....	22
3.4 Forberedelser.....	24
3.5 Gjennomføring.....	25
3.6 Transkribering.....	26
3.7 Analyse.....	27
4 Analyse	29
4.1 Presentasjon av undervisningsopplegg.....	29
4.2 Fattigdom.....	32
4.2.1 Oppfattelser av fattigdom.....	33
4.2.2 "Oss og de andre".....	37
4.2.3 Når "de andre" er her.....	42
4.3 Engasjement og følelser.....	45
4.3.1 Deltakelse.....	45
4.3.2 Standpunkt.....	46
4.3.3 Ny innsikt.....	47
4.4 Utvide klasserommet- forbindelse mellom klasserom og verden i samfunnsfag	49
4.4.1 Tverrfaglighet.....	51
4.4.2 Samarbeid med eksterne aktører.....	53
4.4.3 Spill.....	54
5 Konklusjon	57
Litteraturliste	61
Vedlegg	68
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltakere med samtykkeerklæring.....	68
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	69
Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD.....	72

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og mål for oppgaven

Hvorfor undersøke læreres undervisning i komplekse tema? Vi lever i en globalisert verden som stadig blir mer sammenvevd og det er samfunnsfagets oppgave å bidra til elevers forståelse av ulike samfunn og kulturer, samt gi elever ”kunnskap om verdien av medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter” (Solhaug, Børhaug, Stugu & Haugaløkken 2012:7). Det vil derfor være interessant å undersøke hvordan undervisning i komplekse tema som fattigdom bidrar til nettopp dette.

At fattigdom er et tema som skal behandles i skolen og samfunnsfaget fremmes av både den generelle delen av læreplanen som understreker at ”i en bærekraftig utvikling må etisk fostring til medmenneskelighet og solidaritet med verdens fattige være et bærende prinsipp” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 21), og av kompetansemålet i samfunnsfag for første og andre klasse videregående skole som presiserer at elever skal kunne ”gjøre rede for ulike forklaringer på hvorfor det finnes fattige og rike land, og diskutere tiltak for å redusere fattigdommen i verden” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8).

Gjennom media blir resten av verden gjort tilgjengelig for oss og tema som fattigdom som kan oppleves virkelighetsfjernt, blir i større grad noe man må forholde seg til i hverdagen. Solhaug (2012, s. 23) uttaler at ”globalisering og pluraliseringen av samfunnet skaper økende behov for at medborgere reflekterer over seg selv og sin egen samfunnsmessige rolle i felleskap med andre”. Bistand og solidaritetsarbeid som TV-aksjonen er en stor del av den norske offentligheten. Dette stiller krav til undervisning om fattigdom der elever kan stille seg kritisk til oppfattelser av fattigdom i samfunnet, samt reflektere over egne meninger og holdninger rundt tematikken.

Samfunnsfagdidaktikk handler om fagets hva, hvordan og hvorfor (Børhaug, Hunnes og Samnøy, 2015, s. 33). Det er nettopp lærerens refleksjoner rundt deres eget hva, hvordan og hvorfor i undervisning av fattigdom som jeg ønsker å undersøke i arbeidet med denne oppgaven. Ifølge Koritzinsky (2014, s. 14) skal didaktikken ”hjelp oss til mer bevisst å velge

lærestoff, læremidler, arbeidsmåter og vurderingsordninger som kan styrke opplæringens grunnleggende verdier og formål”.

1.2 Problemstilling

I denne oppgaven har jeg sett nærmere på hvordan samfunnsfaglærere i videregående skole arbeider med komplekse tema, nærmere bestemt fattigdomstematikken. For å belyse dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan jobber lærere med temaet fattigdom i samfunnsfag?

Denne problemstillingen konkretiserer jeg gjennom følgende forskningsspørsmål:

Hvordan forbereder læreren seg til undervisning i dette temaet?

Hvilke undervisningsmetoder tas i bruk når det undervises i dette temaet?

Bruker læreren annet undervisningsmaterieell enn lærebøker, for eksempel dagsaktuelle saker?

Hva legger samfunnsfagslærerne vekt på i formidlingen av dette komplekse emnet?

Formålet til denne undersøkelsen er å få et innsyn i hvordan lærere i samfunnsfag arbeider med temaet fattigdom, både gjennom innsyn i deres didaktiske valg samt ved å undersøke de mulighetene som ligger i undervisning av et komplekst tema. Etersom alle spørsmålene handler om lærernes egne erfaringer har intervju blitt valgt som metodisk fremgangsmåte.

1.3 Oppgavens oppbygning

I dette innledende kapittelet har oppgavens tema blitt aktualisert, nemlig hvorfor det er interessant å undersøke læreres didaktiske valg når det kommer til undervisning i komplekse tema som fattigdom. Videre har målet for undersøkelsen blitt fremstilt gjennom en presentasjon og avklaring av problemstilling og forskningsspørsmål.

Det andre kapittelet tar for seg relevant teori. Først blir ulike oppfattelser av fattigdomsbegrepet som kan bidra til å belyse hvordan lærere velger å jobbe med tematikken presentert og diskutert. Videre ser jeg nærmere på Tvedt (2003) sine tanker om det norske godhetsregimet og den norske samfunnsidentiteten om å være ”best på bistand” (Bakken, 2015, s. 184). Tanken om en kollektiv identitet blir presentert gjennom en diskusjon av ”oss og de andre” diskursen. Aspekt ved engasjement og bruk av følelser blir diskutert ved å presentere teori om ”emotional literacy” (Winans, 2012) og Chouliarakis (2006) tanker om det å være tilskuer til lidelse. Også Klafkis (2001) forståelse av danning blir sett i sammenheng med forskning i samfunnsfagdidaktikk om hvordan danning kan knyttes til engasjement. Til sist ser jeg nærmere på forbindelsen mellom klasserom og verden i samfunnsfaget og her blir Strays (2012) teori om opplæring *om, for og gjennom* demokratisk deltakelse og bruk av spill i undervisningen presentert.

Kapittel tre presenterer de metodiske valg som har blitt tatt i gjennomførelsen av denne undersøkelsen. Det kvalitative forskningsintervjuet blir presentert og begrunnelsen for dette metodiske valget blir diskutert. Også styrker og svakheter ved intervju som metode blir sett nærmere på. Aspekt ved både utvalg, forberedelser og gjennomføring av undersøkelsen blir diskutert og avslutningsvis blir valg rundt transkripsjon og analyse presentert.

I kapittel fire fremstilles resultatene fra undersøkelsen. Først blir de ulike undervisningsoppleggene som danner grunnlaget for intervjuene kort presentert og videre blir funn fortløpende analysert og diskutert i lys av relevant litteratur og forskning. Kapittelet er bygd opp under de sammen hovedpunktene som teorikapittelet; fattigdom, engasjement og følelser, og sammenhengen mellom klasserom og verden. Lærernes oppfattelser av fattigdom og hvordan dette kan bidra til å forme undervisningen deres blir diskutert. Bruk av følelser og engasjement som kan bidra til å overraske eller fremme andre følelser hos elevene og de mulige virkningene av dette blir analysert og diskutert. Til sist diskuteres bruk av spill og hvordan det kan bidra til erfaringsbasert læring hvor elevene kan tilegne seg praktiske ferdigheter i demokratiske prosesser.

Kapittel fem er konkluderende og ser sammenhengen mellom problemstilling og resultatene som har blitt diskutert i analysekapittelet. Undersøkelsens tema og funn blir oppsummert og undersøkelsens bidrag blir fremstilt. Også forslag til videre forskning vil bli presentert.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg ta for meg relevant forskning og litteratur som kan bidra til å belyse min problemstilling og forskningsspørsmål. Etersom jeg har basert oppgaven på et kompetansemål fra førsteklasse videregående om fattigdom vil jeg først presentere en diskusjon rundt ulike aspekt ved og forståelser av begrepet fattigdom. Videre vil jeg se nærmere på det norske godhetsregimet som beskrevet av Terje Tvedt (2003) og diskursen om ”oss og de andre”. Under delkapittelet om engasjement og følelser vil teori om ”emotional literacy” og det å være tilskuer til lidelse bli presentert og diskutert, samt sammenhengen mellom engasjement og danning. Sist i dette teorikapittelet vil jeg se nærmere på forbindelsen mellom klasserom og verden ved å presentere Strays (2012) teori om opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati og hvordan bruk av spill i samfunnsfagundervisningen kan være med på å gi elever læringsfremmende opplevelser.

2.1 Fattigdom

Hva er fattigdom? Ifølge Sengupta (2005, s. 4) er fattigdom ofte sett på som manglende inntekt eller mulighet til å kjøpe det man trenger for å dekke sine grunnleggende behov. Denne forståelsen av fattigdom er svært forenklet og jeg vil nå gi en grundigere forklaring av ulike aspekt ved og forståelser av begrepet.

Vi snakker ofte om to forståelser av fattigdom, nemlig absolutt fattigdom og relativ fattigdom. Innenfor en absolutt forståelse av fattigdom vil man kunne konstruere en fattigdomsgrense ut fra en beregning om ”minimum daglig kaloriinntak fra mat, overlevelse i en rimelig sunn helsetilstand og et minimum av andre artikler som kan regnes som essensielle for overlevelse” (Sengupta, 2005, s. 4). Men for å slippe å vurdere og sette en verdi for alle disse kriteriene har Verdensbanken siden 1990 operert med en satt fattigdomsgrense som nå er på USD 1,90 om dagen (FN-sambandet, 2017). Denne summen skal da være tilstrekkelig for å dekke de grunnleggende behovene som er nevnt ovenfor og de som befinner seg under denne grensen regnes for å leve i absolutt fattigdom. Banik (2010, s. 12) beskriver absolutt fattigdom som alvorlig mangel av grunnleggende behov som blant annet tilgang til mat, vann,

hus, helsetjenester og utdanning. Ifølge FN-sambandet (2017) er det i dag 836 millioner mennesker som lever under denne grensen.

Ifølge Sen kan vi forstå fattigdom ut fra menneskers muligheter eller mangel på muligheter til å endre sine liv:

”At the risk of oversimplification, I would like to say that poverty is an absolute notion in the space of capabilities but very often it will take a relative form in the space of commodities or characteristics” (Sen, 1983, s. 161).

Altså kan vi forstå fattigdom ut fra en absolutt forståelse når det gjelder det Sen kaller ”capabilities”; manglende muligheter eller frihet til å leve det livet man selv ønsker vil gjøre en person fattig (Sengupta, 2005, s. 6). Men selv om Sen argumenterer for en absolutt forståelse av begrepet vektlegger han også at en forståelse av ulikheter i menneskers muligheter både innen et samfunn eller i et land også er viktig ettersom ens muligheter i livet ofte er knyttet til ulike kjennetegn ved personer som alder eller tilgang til ressurser (2005, s. 168).

På den andre siden baserer en relativ forståelse av fattigdom seg på sosiale forhold, eller sosial utelukkelse innenfor land med forskjellige inntektsnivå. Altså kan man regnes som relativt fattig i et samfunn hvis man ikke har tilgang til de varer og tjenester som er nødvendige for å dekke de behov som regnes for standarden eller den sosiale normen i det gitte samfunnet (Sengupta, 2005, s. 4). Denne standarden vil ha store variasjoner i ulike land og innenfor ulike samfunn, en person som kan regnes som relativt fattig i et industrialisert land vil kunne bli sett på som en rik person i et utviklingsland (Townsend, 2010, s. 98). Sen argumenterer for at vi i bunn og grunn må se på fattigdom som noe absolutt; “if there is starvation and hunger, then- no matter what the *relative* picture looks like- there is clearly poverty” (1983, s. 159). Altså når det gjelder visse aspekter ved fattigdom som behov knyttet til ernæring, helse, husly og utdanning bør fattigdomsbegrepet forstås som absolutt (Banik, 2010, s. 13).

Relativ fattigdom er ofte brukt når man snakker om ulikhet i industrialiserte land ettersom den prøver å forklare ”hvorfor noen individ og grupper ikke har tilgang til de samme varer og tjenester sammenliknet med andre grupper i samme samfunn (Banik, 2010, s. 13). Townsend

(2010, s. 86) argumenterer for en relativ forståelse av fattigdom ettersom samfunn er i konstant forandring og krav til dets medlemmer vil variere over tid og innenfor ulike samfunn. Sen presenterer et eksempel på dette der han argumenterer for at skoleelever i Storbritannia, eller Norge for den saks skyld, som ikke har TV i hjemmet kan sies å ha en lavere levestandard eller dårligere forutsetninger i samfunnet de lever i fordi undervisning i disse landene vil legge opp til at man skal følge nyheter tilgjengelig på TV (1983, s. 162). Disse skoleelevene vil altså være dårligere stilt enn standarden i landet generelt og kan derfor regnes som å ha relative mangler i sine muligheter og tilgang til ressurser. Den relative forståelsen av fattigdom tar inn elementer som ikke er dekket innen den enklere inntektsbaserte vurderingen av begrepet; for eksempel at manglende evne til å tjene til livets opphold kan være grunnet alderdom eller uførhet (Sen, 1983, s. 164).

En tredje forståelse av fattigdom blir presentert av Pogge (2005) som baserer seg på menneskerettighetene og argumenterer for at fattigdom må forstås ut fra mangel på rettigheter. Ifølge Pogge har verdens fattige rett på deler av rikdommen til industrialiserte land, og ved å ikke dele denne rikdommen må vi, den industrialiserte verden, sies å være deltakende i den mangelfulle tilstanden som verdens fattige befinner seg i:

”the global poor have a compelling moral claim to some of our affluence and that we, by denying them what they are entitled to and urgently need, are actively contributing to their deprivations” (Pogge, 2005, s. 4).

Pogge (2005, s. 7) hevder at fattigdom er noe rike land påfører fattige land gjennom internasjonale avtaler og regler som er fordelaktige for oss, men bidrar til vanstyre i fattige land. En slik forståelse av fattigdom som et brudd på menneskerettighetene eller at fattigdom fører til brudd på menneskerettighetene er det ikke enighet om internasjonalt, men det er ingen tvil om at en slik forståelse vil kunne bidra til å sette fattigdomsproblematikken på dagsorden og legge et press på verdenssamfunnet om å mobilisere for fattigdomsbekjempelse (Sengupta, 2005, s. 9).

Som det fremkommer her er det er mange ulike aspekt ved fattigdomsbegrepet og ulike forståelser av fattigdomsteori. Disse kan bidra til å belyse ulike valg lærere tar i sin undervisning i tematikken. Videre vil jeg se nærmere på *det norske godhetsregimet* (Tvedt, 2003) og på hvordan språket læreren bruker i sin undervisning kan påvirke elevene - ” det viktigste medierende redskapet for mennesket er *språket* – det betyr at i pedagogisk

sammenheng blir språket og begrepene vi nytter, viktige for elevenes forståelse av et tema” (Bakken, 2015, s. 182).

2.1.1 Det norske godhetsregimet

I sin bok *Utviklingshjelp, utenrikspolitikk og makt* beskriver Tvedt (2003) det han kaller det norske godhetsregimet, og han ser nærmere på Norges utviklingshjelp og utenrikspolitikk i et maktperspektiv. Ifølge Tvedt har ”bistand, menneskerettighetsarbeid og fredspolitikk har hatt en enestående legitimitet i Norge”, og den svært positive holdningen til blant annet bistand har gjort det vanskelig å stille seg kritisk til slike prosjekt (2003, s. 12). I motsetning til mål for tradisjonell utenrikspolitikk argumenterer Tvedt for at Norge også har en ”sørpolitikk” hvor landet blant annet forplikter seg til å hjelpe og tar på seg et politisk ansvar i ”områder som nettopp *ikke* direkte har berørt norske, nasjonale interesser” (Tvedt, 2003, s. 75). Denne ”sørpolitikken” kan også sies å bidra til nasjonal identitetsproduksjon ved å ”fremstille verden som grunnleggende like ”oss” og som partnere eller mottakere av hjelp” (Tvedt, 2003, s. 75). Man vil ofte si at det er et klart ulikhetsforhold mellom ”de som gir” og ”de som mottar”. Tvedt argumenterer for at sørpolitikken har en universell diskurs der ”den andre” i norsk bistandspolitikk representerer ”en forskjellighet som egentlig vil det samme som oss eller bør gjøre det samme som oss”, altså er lik oss, og at dette bidrar til den norske identitetsproduksjonen om å være; de som har lyktes selv og som kan bidra med vår kunnskap for å hjelpe andre (2003, s. 290).

Det norske godhetsregimet har blant annet preget diskurs og fokus i media, samt formet forskere mener Tvedt (2003). Han trekker også frem hvordan rollen som samaritan og fredsmekler er knyttet til det norske folks identitet og kan se ut til å ha blitt en stor del av hvordan vi oppfatter landet vårt, som en humanitær stormakt (2003, s. 18). En nasjonal eller kollektiv identitet må ifølge Tvedt forstås ”som historiske konstruksjoner påvirket av differensielle forhold mellom stater og samfunnstyper eller sivilisasjoner” (2003, s. 285). Han understreker også at slike identiteter er under konstant press fra skiftende omgivelser og derfor er å regne som midlertidige (Tvedt, 2003, s. 285). Videre argumenterer han for at ”sørpolitikken” og dets kommunikasjon har ”lykkes i å gjøre sitt verdensbilde til nasjonens verdensbilde gjennom et omfattende informasjonsarbeid overfor utdanningssystemet” (Tvedt, 2003, s. 286). Også lærebøkene i videregående skole har vært preget av ”sørpolitikken”

perspektiv og synet på Norges rolle som ”solidaritetsmakt og fredsmakt på den globale arena (Tvedt, 2003, s. 287). Neste del vil se nærmere på ulike diskurser i samfunnet og i skolen, samt hvordan språk og holdninger kan være relevant for undervisning i samfunnsfag.

2.1.2 Oss og de andre diskursen

Bakken argumenterer for at ”de ord og begreper vi bruker om ulike fenomen, kan vise oss tilbake til oss selv og våre virkelighetsoppfatninger – og knyttes til en bestemt *diskurs*” (Bakken, 2015, s. 182). ”Oss og de andre” diskursen beskriver hvordan man i et fellesskap definerer et kollektivt ”vi/oss”, en homogen gruppe med felles ståsted i motsetning til ”de andre” som kan være en gruppe som er ukjent for felleskapet eller som de har mindre kjennskap til. Jørgensen og Phillips beskriver en diskurs som måter ”språket er strukturert i forskjellige mønster som våres utsagn følger når vi deltar innenfor ulike sosiale domener” (1999, s. 9). En diskurs kan både være skriftlig og muntlig som for eksempel avisartikler, diskusjoner eller samtaler, hvorav alle i stor grad er i bruk i klasserommet.

I *Orientalismen* (1978) beskriver Edward Said hvordan forskjellene mellom den vestlige verden og Orienten i et postkolonialt perspektiv blir beskrevet som utelukkende positivt og overlegent til fordel for Vesten. På den andre siden blir Orienten beskrevet som grunnleggende annerledes fra det vestlige, og da altså med en mindre positiv undertone. Said (1994, s. 17) argumenterer videre for at dette synet fra Vestens side om å være en overlegen kultur er så innprentet i Vestens forståelse av seg selv at en forståelse av Orienten umulig vil være upåvirket av den. Han påpeker at forestillingen og diskursen om Orienten i århundrer har vært preget av en oppfattelse som står i kontrast til det idealet som Vesten så på seg selv som, nemlig Vestens kollektive oppfattelse om ”et ”vi” som innehar de positive egenskaper ”de andre” mangler” (Bakken, 2015, s. 18). Ettersom denne ”oss og de andre” diskursen som Said (1978) beskriver har eksistert i århundrer mener Røthing det også i norsk sammenheng er ”nødvendig å se vestlige menneskesyn og forståelsesmåter, inkludert norske debatter om rasisme, i sammenheng med imperialistiske forståelsesmåter og forestillinger om «de andre»” (2015, s. 76).

Hvem som er ”oss” og ”de andre” vil variere fra samfunn til samfunn og i ulike sosiale settinger. I norsk kontekst og i forbindelse med fattigdom beskriver Bakken at det ikke er urimelig å anta at mange norske elever ”har et nokså sterkt elendighetspreget bilde av u-land og Afrika” (2015, s. 179) dette fordi det er svært vanlig med innsamlingsaksjoner både i skolen og ulike TV aksjoner hvor ”de andre” ofte blir fremstilt som svake, syke og hjelpetrengende. Ett aspekt ved bistandsarbeid i skolen som Bakken (2015, s. 194) påpeker er at ”vi bør være mer bevisst på hvilke forestillinger vi er med og skape hos elevene”, ettersom bistand- og solidaritetsarbeid faktisk ofte bidrar til kontrasten mellom ”oss” og ”de andre” heller enn å oppnå et felleskap mellom medmennesker (Bakken, 2015, s. 182).

Bakken poengterer også at ”en kan ikke uten videre overføre lest eller erfart kunnskap til andre. Det en sier, blir ikke nødvendigvis oppfattet som det en har ment å formidle” (2015, s. 182). Som nevnt ovenfor er språket det viktigste redskapet mennesker har for kommunikasjon og dermed også et viktig redskap for lærere i sin undervisning. Ifølge sosiokulturell læringsteori er læring situert, altså må den sees i en historisk og kulturell kontekst og ”det samme gjelder språket som kunnskapen kommer til uttrykk igjennom” (Bakken, 2015, s. 180). Nettopp derfor vil det være viktig at lærere har kjennskap til ulike diskurser som kan ha en innvirkning på hvordan elever oppfatter et tema samt hvordan språk og språkbruk kan påvirke elevene i klasserommet.

I lys av dette er det viktig at lærere har kjennskap til stereotyper og fordommer som kan eksistere både i klasserommet og ellers i samfunnet. Det var Lippman som først introduserte begrepet stereotyper i sin bok *Public Opinion* fra 1922 (Dovidio et al., 2010, s. 7 og Stangor, 2000, s. 6). Begrepet blir brukt om de karakteristikkene som regnes for typiske for en sosial gruppe, og man kan for eksempel ha stereotype oppfattelser av ulike yrker, nasjonaliteter, etnisiteter og kjønn (Stangor, 2000, s. 5). Stereotype oppfatninger blir lagret i hukommelsen vår når vi lærer om ulike grupper (Stangor, s. 6, 2000). Ifølge Dovidio, Hewstone, Glick og Esses (2010, s. 7) kan stereotyper systematisk påvirke våre opplevelser og tolkninger av mennesker og situasjoner, og på denne måten bidra til diskriminering og rettferdiggjørelse av ulikheter mellom grupper.

Når det gjelder fordommer beskriver Stangor (2000, s. 8) at i motsetning til stereotyper som kategoriserer har fordommer også en emosjonell komponent, man misliker, frykter eller har andre negative tanker om medlemmene av en gruppe. Ifølge Dovidio et al. (2010, s. 5) er fordommer en holdning, altså en negativ holdning til noen. Stangor (2000, s. 8) argumenterer for at det er sannsynlig at de fleste av oss innehar fordommer og at det derfor er viktig å ha kjennskap til og en bevissthet rundt slike negative holdninger. I tillegg til fordommer er det flere aspekt ved følelseslivet som kan være relevant for samfunnsfagundervisning og jeg vil nå se nærmere på noen av dem i neste delkapittel.

2.2 Engasjement og følelser

Følelser er noe som kan påvirke oss alle sammen og som beskrevet i delkapittelet om ”oss og de andre” er følelser en del av vår opplevelse av fordommer. Men følelser kan også bli brukt mer bevisst i undervisning og jeg vil nå se nærmere på ulike aspekt ved bruk av følelser og engasjement som kan være relevant for undervisning i samfunnsfag.

2.2.1 Emotional literacy – emosjonell språk-/skriftkyndighet

De av oss som lever et privilegert liv har ikke nødvendigvis erfaring med å utforske de bakenforliggende normene som har gitt oss disse godene og privilegiene. I følge Winans (2012, s. 151) kan det være emosjonelt krevende for elever som lever i et privilegert samfunn å studere og se kritisk på ulikhet samt bakgrunner for disse forskjellene. Nettopp derfor mener Winans at undervisningspraksis som også tar inn følelseslivet kan bidra til at elevene utvikler en bevissthet rundt hvordan de ser og tolker verden, og hun argumenterer for at ”emotional literacy” kan bidra til dette (2012, s. 151-152).

Winans (2012, s. 152) beskriver ”emotional literacy” som både praktisk og teoretisk, man må utvikle seg som kritisk tenkende og analytisk samtidig som man må engasjere seg i eget

følelsesliv og identiteter. Ifølge Matthews (2006, s. 3) burde elevers emosjonelle utvikling være et sentralt aspekt ved utdanning og for å utvikle elever som kritiske tenkere og demokratiske medborgere. Videre beskriver Matthews ”emotional literacy” som det å være i stand til å navigere i følelsesverden ved å kunne kjenne på egne følelser, lytte og respondere til andres behov, samt reparere egne emosjonelle skader (2006, s. 44). Winans (2012, s. 155) velger å definere ”emotional literacy” ut i fra et kritisk ståsted ettersom hun mener at det omhandler muligheter for å forstå hvordan følelser fungerer og har innvirkning på blant annet vår identitet og våre synspunkt. Winans beskriver ”critical emotional literacy” på følgende måte:

”Critical emotional literacy entails recognizing experiences of emotions on ourselves, in others, and in groups, and it calls us to identify emotional rules of our environment and communities and to consider their impact. It offers the capacity for exploring how emotions function in terms of constructing knowledge, beliefs, and (intersectional) identities, and, in turn, impacting actions” (2012, s. 155-156).

I utdanning og forskning blir følelser ofte sett bort fra, man skal holde en emosjonell avstand hvis man ønsker å drive med vitenskapelig arbeid og dette kan bidra til manglende kunnskap om og refleksjon rundt egne følelser blant elever (Winans, 2012, s. 153-154). Hvordan jobber man så med ”emotional literacy” i skolen? Ifølge Winans (2012, s. 152) kan arbeid der elever stiller seg kritisk til følelser i litteratur og i egenproduserte personlige tekster være gunstige metoder for å bidra til å utvikle deres ”emotional literacy”. ”Emotional literacy” kan være en god tilnærming for å ta opp tema som stereotyper og fordommer slik at elevene kan utvikle en forståelse for den innvirkningen slike oppfattelser kan ha på enkelt personer og i samfunnet (2000, s. 70). Matthews understreker også at kunnskap om og ferdigheter i ”emotional literacy” kan hjelpe elever, og lærere for den saks skyld, med å takle sine følelser og dette har en positiv innvirkning på relasjoner og samarbeidsevner som er viktig i skolen (2006, s. 69).

2.2.2 Å være tilskuer til lidelse

I sin bok "The Spectatorship of suffering" diskuterer Chouliaraki politiske, kulturelle og moralske effekter av andres lidelse vist gjennom ulike media. Hun understreker betydningen av at det å se bilder av katastrofer og lidelse på tv-skjermen eller i media kan vekke følelser hos tilskueren og videre en idé om å bry seg og føle seg ansvarlig for "the distant sufferer" (Chouliaraki, 2006, s. 1). Gjennom medias portrettering er de fleste av oss daglig vitne til lidelse rundt om i verden, både sult, sykdom og nød. Chouliaraki (2006, s. 2) stiller spørsmålene; vil man ved å være vitne til lidelse gjennom bilder vist i media automatisk engasjere seg for å gjøre noe med saken? Hva skal til for å fremkalle det Chouliaraki kaller "global care" og hva er medias rolle?

Ifølge Chouliaraki vil det å være tilskuer til lidelse føre til medfølelse;

"the ethics of public life insist that suffering invites to compassion, it must be acted on and on the spot if it is to be an effective response to the urgency of human pain" (2006, s. 2).

Men dette synet på medfølelse og idealet om å være en barmhjertig samaritan for de i nød er ikke mulig å opprettholde i dagens globaliserte samfunn, ettersom man i dag som tilskuer er vitne til så mye lidelse vist i media at det vil være umulig å hjelpe alle (Chouliaraki, 2006, s. 2). Hvem det er som lider vil også ha innvirkning på vår trang til å hjelpe; når for eksempel andre nordmenn eller personer samfunnet identifiserer seg med blir berørt av lidelsen vil dette få spesiell dekning i media (Chouliaraki, 2006, s. 181). Ifølge Chouliaraki har denne typen fremstilling av lidelse en betydning for hvem vi har medfølelse for; "who we care for is a matter of whether or not their suffering is presented as relevant and worthy of our response" (Chouliaraki, 2006, s. 14).

Ifølge Chouliaraki brukes bilder og språk i nyheter på en måte som skal bidra til at nyheter om lidelse skal være både forståelige og etisk akseptable for tilskueren (2006, s. 3). Det medlidenhets-språket som i dag blir brukt i medias beskrivelse av den lidelse som finnes på steder som oppfattes som fjerne er ikke tilstrekkelig for å formidle denne lidelsen til

tilskuerne i den vestlige verden (Chouliaraki, 2006, s. 217). Chouliaraki argumenterer for at vi trenger en utvikling av den offentlige diskursen. Det er nettopp denne diskursen som bidrar til å reprodusere samfunnsnormene som vestens tilskuere forstår verden gjennom og disse normene må vi altså endre for å bidra til en mer verdslig kultur (Chouliaraki, 2006, s. 217).

Et annet aspekt ved å være vitne til lidelse er en opplevelse av håpløshet, problemet er for stort og for langt borte, det er ikke noe vi kan gjøre. Sinnes (2015, s. 17) beskriver hvordan undervisning om samfunnsproblemer som klimaendringer og hvordan vi skal få til en bærekraftig utvikling kan skape håpløshet og resignasjon hos elevene. Som Chouliarakis ”distant sufferer” oppleves og kommuniseres problemene på en slik måte at de føles å være lang unna både i tid og rom (Sinnes, 2015, s. 100). Slike oppfatninger av komplekse problem skaper utfordringer for læreren, undervisning og hvordan utdanning kan bidra til engasjement (Sinnes, 2015, s. 18). Neste delkapittel vil se nærmere på engasjement og danning i samfunnsfag.

2.2.3 Engasjement og danning

Ifølge generell del av læreplanen må elever;

”lære å se ting i sammenheng og bevare overblikk - lære å skue framover i livet og utover i verden. Undervisningen må vekke deres tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21).

Dette kan sees i sammenheng med Klafkis (2001, s. 117) forståelse av dannelse; ”dannelse må i denne betydning opfattes centralt som det enkelte menneskes selvbestemmelse- og medbestemmelsesevne og som solidaritetsevne”. Selvbestemmelse handler om muligheter til å ta selvstendige og ansvarlige valg, mens medbestemmelse handler om både de rettigheter og plikter man som samfunnsmedlem har til å bidra til utvikling av samfunnet (Hudson, 2007, s. 136). Det siste aspektet, solidaritet, uttrykker hvordan selvbestemmelse og medbestemmelse kun kan bli rettferdiggjort hvis de er koblet til handlinger for å hjelpe andre (Hudson, 2007, s. 136). Ifølge Koritzinsky skal elevene

”ikke bare lære *om* fattigdom og urettferdighet, men også få en opplæring som bygger på verdier som solidaritet og nestekjærlighet. De skal ikke bare lære *om* andre kulturer, men utvikle respekt og toleranse overfor dem” (2014, s. 22).

Danning handler om hvordan individet kan utfolde seg gjennom læring. Målet for undervisning og skolen kan derfor forstås, ikke som ren kunnskapsoverføring fra samfunn til elev, men som bruk av kunnskap som et transformerende verktøy slik at elever kan utfolde og utforske sin individualitet og sosiabilitet (Hopmann, 2007, s. 115).

Ifølge Børhaug, Hunnes og Samnøy (2015, s. 22) er det i danningssammenheng viktig at elever ”engasjere seg i samfunnsproblema”. Shor (1992, s. 21) argumenterer for en myndiggjørende utdanning der elevene skal være aktive deltakere i egen læringsprosess og han vektlegger en deltakende pedagogikk der samarbeid, elevers erfaringer og kritisk tenking er sentralt. Shor (1992, s. 26- 27) beskriver et deltakende klasserom der lærere underviser med utgangspunkt i elevers forståelse, slik at man kan bidra til å utvikle elever som aktive deltakere, samt gi elevene troen på at de har noe å bidra med.

Også Koritzinsky (2014, s. 150) understreker betydningen av å ta i bruk ulike innfallsvinkler for å trigge elevers interesser og engasjement. Videre viser Husoms (2015, s. 39) undersøkelse av samfunnsfagslæreres samtale om god undervisning at lærere selv vektlegger engasjement når de beskriver hva som er viktige kriterier for god undervisning. Lærerne mener at situasjoner der elevene ser fagets relevans for dem selv som samfunnsborgere bidrar til engasjement hos elevene (Husom, 2015, s. 58). Engasjement som mål i samfunnsfag kan altså knyttes til forestillingen om samfunnsfaget som dannelsesfag.

2.3 Utvide klasserommet- forbindelse mellom klasserom og verden i samfunnsfag

Ifølge Stray (2012, s. 21) kan vi dele demokratiopplæring inn i følgende tre tilnærminger; ”demokratisk kompetanse som intellektuell kompetanse, verdi- og holdningskompetanse og handlingskompetanse”. Denne inndelingen er praksisnær og bygger på at demokratisk medborgerskap er noe som kan læres og at dette skjer gjennom opplæring både *om, for* og

gjennom demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 21). Denne tredelingen er viktig for å dekke alle aspekt ved demokratiopplæringen og Stray understreker at de ulike aspektene ”bygger på hverandre og beskriver prosessen fra teoretisk læring til demokratisk praksis” (Stray, 2012, s. 22).

Stray (2014, s. 663) argumenterer for at man må starte med opplæringen *om* demokrati. Ettersom demokrati ikke er en innebygd kvalitet, men noe vi alle må læres opp i vil første nivået vektlegge kunnskapsakkumulasjon. I praksis vil elevene få opplæring om teoretisk fagkunnskap som for eksempel politiske system og politikk både nasjonalt og internasjonalt. Målet for undervisning på dette nivået handler om tilegnelse av kunnskap og forståelse; at elevene blir ”informerte borgere” (Stray, 2012, s. 22). Det er viktig å begynne på dette nivået slik at elevene har tilstrekkelig forkunnskap før man tar fatt på opplæring *for* demokrati.

Det neste nivået, opplæring *for* demokrati kan knyttes til elevers danning og formålsparagrafen som beskriver at elever skal lære å tenke kritisk og handle etisk (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Dette nivået er altså ment å styrke elevers verdi- og handlingskompetanse og elevene skal utvikle ”evne til å kritisk reflektere over egne handlinger og holdninger, sin egen samtid og den politiske kulturen de er en del av” (Stray, 2012, s. 22). Arbeid med dette nivået kan for eksempel handle om at elever lærer å se flere sider av en sak og reflekterer over andre meninger enn deres egne og bakgrunn for meningsforskjeller.

Det siste av nivåene til Stray (2012, s. 23) handler om en praktisk tilnærming til opplæring om demokrati, nemlig opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse. I dette nivået som bygger på de to forrige nivåene, skal elever gjennom aktiviteter både i og utenfor skolen få praktisk erfaring med demokratiske prosesser og deltakelse i disse (Stray, 2012, s. 23). Undervisning *gjennom* demokrati har som mål å bidra til å utvikle elevers ”praktiske ferdigheter og kompetanser som setter dem i stand til å delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig” (Stray, 2012, s. 23). Dette siste nivået er avgjørende, ”for å forstå demokratisk medborgerskap som et pedagogisk begrep forankret i praksis må opplæring gjennom demokratisk deltagelse inkluderes” (Stray, 2012, s. 23). En måte å gi elever mulighet til slik erfaringsbasert læring kan være gjennom ulike former for lek, som for eksempel spill.

2.3.1 Spill

Stortingets utdanningskomité beskriver lekens rolle i grunnskolen som blant annet å bidra til samarbeid, trening i å lage og følge regler, etterlikne de voksnes liv, øvelse i å ta avgjørelser, utvikling av sosiale ferdigheter, holdninger og etiske verdier (Innstilling O nr. 36, 1993-1994). Alle disse kvalitetene kan vi også argumentere for at er relevant for den videregående skolen (Koritzinsky, 2014, s. 218). Shor (1992, s. 12) argumenterer for at vi alle er født som nysgjerrige og interessert i å lære; skolen og utdanning kan dermed enten bidra til å videreutvikle denne nysgjerrigheten eller bidra til å slukke denne lysten til å lære.

Ifølge Koritzinsky har spill, lek og fantasi mange likheter med både kunst og forskning og ofte handler det om ”å oppdage eller oppleve det uvante, om å gå inn i nye rom, om å utforske og dyrke det ukjente og uferdige i oss selv og hos andre” (2014, s. 217). Man ser ofte en nær sammenheng mellom læring og lek samt at lek og spill kan gi rom for det ”spontane, overraskende og fantasifulle” i undervisning (Koritzinsky, 2014, s. 217).

Det finnes mange typer spill og leker man kan ta i bruk i undervisningen og alle vil stille ulike krav til lærer og elev og samhandling i klasserommet. Ødegaard (2003, s. 78) beskriver hvordan rollespill kan bli brukt i undervisning enten som en mer lærerstyrt aktivitet ved å dele ut forskjellige roller til elevene eller åpent der elever får et tema og selv skal tildele roller og utarbeide et rollespill utfra det. At rollespill eller lek skapes av elevene selv bidrar til en rekonstruksjon av kunnskapen de har om tematikken og dette kan igjen bidra til å styrke deres forståelse (Ødegaard, 2003, s. 78). Også Koritzinsky (2014, s. 217) understreker hvordan bruk av fantasi kan ha stor betydning når det gjelder kunnskapsproduksjon. En slik type åpen undervisning basert på utforskende eller problembasert læring kan selvsagt være positiv, men på den andre siden er det også viktig å være klar over mulige svakheter ved denne typen undervisning.

Hvis man tar i bruk spill i undervisning av avansert eller kompleks tematikk vil det være viktig at læreren støtter elevene med tydelige rammer og struktur for spillet (Ødegaard, 2003, s. 79). Når elevene vet hva som skal gjøres og hva som forventes av dem slipper de å bruke tid på å finne eller utvikle en arbeidsmetode og de kan heller fokusere på bearbeidelse av det som læres (Kirschner, Sweller & Clark, 2006, s. 77). Også i arbeidet etter endt spill eller lek

vil læreren rolle være betydningsfull ved at han da kan veilede elevene i deres refleksjon (Ødegaard, 2003, s. 80).

I dette kapittelet har jeg presentert og diskutert litteratur og forskning som på ulike måter kan belyse min problemstilling. Først ble ulike fremstillinger og forståelser av fattigdomsbegrepet diskutert og videre så jeg nærmere på Tvedt (2003) sin tanke om ”det norske godhetsregimet” og Norge som bistandsaktør. Hvordan språkbruk og ulike diskurser i samfunnet kan bidra til å opprettholde stereotyper og fordommer ble diskutert ved å se nærmere på ”oss og de andre” diskursen. I delkapittelet om engasjement og følelse ble først ”emotional literacy”, eller språk/-skriftkyndighet og de mulighetene en slik tilnærming kan ha for undervisning presentert og diskutert. Videre ble Chouliaraki (2006) sin teori om det å være tilskuer til lidelse og mulige følger av det å være vitne til lidelse slik den blir fremstilt av media i dag diskutert. Også engasjement i sammenheng med danning slik Husom (2015) sin undersøkelse beskriver ble diskutert. Til sist så jeg nærmere på forbindelsen mellom klasserom og verden og her ble Strays (2012) teori rundt undervisning *om, for* og *gjennom* demokrati presentert, også bruk av lek eller spill i undervisningen for å muliggjøre erfaringsbasert undervisning ble diskutert sist i dette delkapittelet. I neste kapittel vil jeg bruke denne teorien og forskningen i min diskusjon og analyse av resultatene fra intervjuundersøkelsen.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine metodiske valg. Etersom jeg ønsket å skaffe dyptgående informasjon om temaet for undersøkelsen valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign. Først vil det kvalitative forskningsintervjuet bli presentert og jeg vil diskutere hvorfor dette er en egnet metode for å undersøke min problemstilling. Videre vil jeg se på både styrker og svakheter ved den valgte metoden og gjennomføringen av datainnsamlingen, samt min rolle som forsker. Også arbeidet med transkribering og analyse vil bli presentert og diskutert.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Når det gjelder valg av forskningsmetode presiserer Kvale og Brinkmann at det er temaet for undersøkelsen som bør bestemme metoden og at det er viktig å ha gode begrunnelser for den metoden man velger (2009, s. 137). Kvalitative metoder legger til rette for å undersøke tema i detalj og dybde (Patton, 2002, s. 14). Ifølge Kvale og Brinkmann søker det kvalitative forskningsintervjuet ”å forstå verden sett fra intervjupersonens side” (2009, s. 20), altså få tilgang til informantens erfaringer og opplevelser.

Patton (2002, s. 33) understreker at for å være sikker på at det du ønsker å undersøke passer til kvalitativ metode bør problemstillingen omhandle menneskers opplevelser; ”inquiry into the meanings people make of their experiences”. Dette passer godt overens med min problemstillingen: *Hvordan jobber lærere med temaet fattigdom i samfunnsfag?* Og forskningsspørsmålene: *Hvordan forbereder læreren seg til undervisning i dette temaet? Hva legger samfunnsfagslærerne vekt på i formidlingen av dette komplekse emnet?* Alle disse spørsmålene handler om læreres erfaringer og opplevelser av egen praksis. Bruken av ordet *hvordan* både i problemstillingen og forskningsspørsmål legger opp til at kvalitativt intervju er en velegnet metode å bruke (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 135).

Har jeg fått svar på det jeg ønsket å undersøke ved gjennomføringen av intervjuene? Validiteten til en intervjustudie handler om studien faktisk undersøker det den har som mål å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 137). Det jeg har fått tilgang til ved å gjennomføre

kvalitative intervju er hva lærerne selv *sier* om hvordan de underviser, og det er også det undersøkelsen har som mål å belyse; lærerens synspunkter og hva de mener er viktig når de skal undervise i temaet fattigdom og hvordan de utfører arbeidet rundt denne undervisningen. Men det er viktig å påpeke at de utsagnene lærerne har kommet med i intervjuene ikke nødvendigvis stemmer overens med deres faktiske praksis. Et aspekt ved dette er det det Maxwell (2013, s. 124) kaller ”reactivity”; den påvirkningen forskeren kan ha på sine informanter. Det er altså mulig at lærerne kan presenterer sin ”beste” undervisning eller slik de skulle ønske at undervisningen deres er for å imponere forskeren, eller det de tror jeg som intervjuer vil være interessert i å høre istedenfor deres reelle praksis. Jeg vil diskutere en annen mulig trussel mot validiteten til undersøkelsen, ”researcher bias” (Maxwell, 2013, s. 124) senere i kapittelet når jeg beskriver forberedelsene til undersøkelsen.

Det kunne derfor vært fordelaktig og også gjennomført observasjon av undervisningen slik at jeg i større grad kunne fått innblikk i praksisen til lærerne og om denne stemmer overens med slik lærerne selv beskriver den. I oppstarten av prosjektet vurderte jeg slik bruk av ”mixed methods” (Maxwell, 2013), men det lot seg dessverre ikke gjøre innenfor det tidsrommet jeg arbeidet med datainnsamling. På den andre siden ville bruk av observasjon alene som metodisk fremgangsmåte ikke gitt samme mulighet for å gå i dybden, søke forståelse og få innblikk i lærernes opplevelser og erfaringer og begrunnelser for valg de gjør i sin undervisning. I følge Kvale og Brinkmann snakker vi i forskningsintervju med folk ”fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulerer handlingsvalgene sine” (2009, s. 20) og det er nettopp dette jeg har vært interessert i å innhente informasjon om.

Aspekt ved undersøkelsens validitet og reliabilitet vil være gjennomgående tema for diskusjon i dette metodekapittelet ettersom ”en dyktig intervjuer er fortrolig med nyansene og problemene i forbindelse med det materialet hun eller han arbeider med, og verdien og styrken i det produktet som leveres” Kvale og Brinkmann (2009, s. 41).

3.2 Styrker og svakheter ved halvstrukturert intervju

Undersøkelsen ble gjennomført ved bruk av halvstrukturerte intervju. Informantene ble intervjuet individuelt og ansikt-til-ansikt ved at jeg besøkte de ulike skolene og intervjuene ble i hovedsak gjennomført uten forstyrrelser. Alle intervjuene ble med godkjenning fra informantene tatt opp på lydbånd. Jeg vil nå se nærmere på fordeler og ulemper ved denne metodiske tilnærmingen.

I kvalitativ forskning er forskeren selv et viktig instrument for innsamling av data og forskerrollen er kompleks og har mange ulike aspekter å ta hensyn til (Patton, 2002, s. 566). Det er derfor viktig at man som forsker reflekterer over hvordan ens tilstedeværelse og andre aspekter ved forskningsmetoden kan påvirke intervjusituasjonen og informanten. Intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt og viktige kvalifikasjoner hos forskeren er da blant annet at man er vennlig og følsom ved å vise interesse for informanten, lytter oppmerksomt og viser at ulike meninger er like viktige for meg (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 196). Patton (2002, s. 341) presiserer at man må vise en oppriktig interesse for andres tanker og perspektiv. Ettersom målet for undersøkelsen er å få lærere til å dele deres tanker rundt egen praksis vil det være viktig at jeg som forsker viser en oppriktig interesse i det de har å si uansett hvilke tanker jeg selv gjør meg om utsagnene. Dette er spesielt viktig når intervjuene gjennomføres personlig, her vil også mitt kroppsspråk kunne bidra til hvordan informanten opplever situasjonen og muligens også de svarene som blir gitt (Postholm og Jacobsen s. 71). Ved å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt åpnes det for en personlig relasjon mellom intervjuer og informant som kan bidra til mer åpenhet (Postholm og Jacobsen s. 68). Jeg var oppmerksom på dette i intervjusituasjonen og prøvde å være mest mulig tilstede og rette all min oppmerksomhet mot informanten i intervjusituasjonene, blant annet ved å komme med korte bekreftende svar på de utsagnene som ble gjort og ved å ikke la meg distrahere av notattaking eller se for mye ned i intervjuguiden min. Et annet aspekt ved personlige og individuelle intervju er at de ofte er mer tidkrevende og det merket jeg ettersom jeg måtte forflytte meg mellom flere forskjellige skoler i ulike byer for å gjennomføre intervjuene (Postholm og Jacobsen s. 68).

Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Dette ble presentert for informantene først i informasjonsskrivet som ble sendt ut før de takket ja til å bidra til undersøkelsen og jeg

forklarte det igjen før vi startet intervjuet. Det var ingen av deltakerne som nevnte noen innvendinger mot bruk av lydopptak. Bruken av lydopptak gav meg mulighet til å fokusere på informanten og tematikken for undersøkelsen og som nevnt i forrige avsnitt minimere notattaking (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 205). Alle opptakene som ble gjort hadde god kvalitet og bruken av lydopptak var positiv ettersom den gav mulighet for å høre på intervjuene gjentatte ganger (Patton, 2002, s. 380).

Det halvstrukturerte intervjuet ble valgt fordi jeg hadde noen klare tema og spørsmål som jeg ville ha svar på i løpet av intervjuet, men jeg ville også holde intervjuformen åpen for mulige interessante innspill fra informantene underveis. Ved å velge et halvstrukturert intervju gir man mer spillerom til informanten enn i det strukturerte intervjuet samtidig som forskeren passer på at man holder seg til et tema (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 75). Men selv om dette spillerommet kan åpne for interessant informasjon vil det også være en utfordring for intervjueren ettersom man må styre intervjuet og passe på at irrelevante digresjoner ikke blir for lange (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 196). På den andre siden ville en helt åpen intervjuform tilby stor grad av fleksibilitet, men ikke gi meg samme mulighet til å få svar på de ulike spørsmålene jeg hadde og det kunne potensielt tatt svært lang tid å innhente den ønskede informasjonen (Patton, 2002, s. 343). Det halvstrukturerte intervjuet ble valgt ettersom det både gav mulighet for åpenhet samtidig som jeg kunne styre samtalen rundt det temaet og spørsmålene jeg var interessert i å undersøke.

3.3 Utvalg

Siden jeg har tatt utgangspunkt i et kompetansemål for første- og andreklasser videregående skole består utvalget mitt av lærere som underviser i samfunnsfag på et av disse trinnene. De underviser både på studiespesialiserende og yrkesfag. Utvalget består av fire lærere, tre menn og en kvinne. De jobber ved tre videregående skoler hvorav to av disse skolene ligger i Osloområdet, mens den tredje skolen er lokalisert på Sørlandet. Jeg vil nå kort presentere arbeids- og utdanningsbakgrunnen til de fire informantene og gi dem pseudonymer som vil bli brukt gjennom resten av oppgaven.

Informant 1, heretter Per, er 42 år og har bakgrunn i samfunnsgeografi, statsvitenskap og historie i tillegg til Praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Per er også lærebokforfatter og har jobbet i videregående skole i nærmere 15 år.

Informant 2, heretter Lise, er 29 år og nyutdannet. Hun har 3 års erfaring fra videregående skole og master i historie som utdanningsbakgrunn og uttaler at hun ”trekker gjerne inn litt historiske linjer for jeg er jo historiker egentlig så det er jo derfor jeg liker å gjøre det”.

Informant 3, heretter Ole, er 42 år og har master i Development studies fra utlandet og flere års erfaring fra arbeid med bistand før han startet å jobbe i skolen og tok PPU. Ole uttaler i denne sammenheng at fattigdomsproblematikken er ”et emne som jeg brenner litt for” og at ”det å få til å oppfordre elevene til internasjonalt engasjement det synes jeg er viktig”. Han har jobbet i skolen i over 10 år.

Informant 4, heretter Rune, er 61 år og har bakgrunn i religion, historie, samfunnsfag og økonomi og administrasjon. Han har over 20 års erfaring fra skolen. Med sin bakgrunn i historie ønsker Rune at elevene skal lære om fortiden for å kunne være bedre skikket til å forstå nåtiden ”ikke bare for å kunne forstå verden nå, hva er årsakene til det, men for å kunne gjøre noe med fremtiden. Ja, det er det store målet”.

Lærerne i utvalget er valgt på grunn av sin erfaring med å undervise samfunnsfag og fordi de ønsket å bidra til undersøkelsen. Maxwell kaller dette ”convenience sampling”, man velger de informantene som kan bidra til å belyse det man ønsker å undersøke (2013, s. 99). I prosessen med å finne mitt utvalg sendte jeg flere e-poster til ulike skoler i Osloområdet og Sørlandet og mitt utvalg endte opp med å bestå av de lærerne som hadde tid og anledning til å gjennomføre intervju i løpet av våren/høsten 2016. Maxwell presiserer at en utfordring ved denne typen utvalg er at det i liten grad er representativt; man kan tenke seg at de lærerne som ønsker å bidra til en slik undersøkelse er lærere som selv har en egeninteresse i tematikken og dermed gir svar som er preget av dette (2013, s. 99). En av lærerne er en bekjent av meg, men jeg opplevde ikke at det påvirket intervjusituasjonen. Både de informantene jeg ikke kjente fra før og den jeg hadde tidligere kjennskap til svarte villig på spørsmål og virket oppriktig interessert i å bidra til undersøkelsen.

3.4 Forberedelser

Mål for oppgaven var å få tilgang til læreres tanker og opplevelser rundt det å undervise i et komplekst tema som fattigdom og hvordan de griper dette an i hverdagen. I forkant av en slik undersøkelse vil det være viktig at man som forsker setter seg godt inn i relevant teori for tematikken til undersøkelsen slik at man er trygg på relevant teori for studien (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 140). I ettertid opplever jeg at jeg nok kunne satt meg enda bedre inn i teorien før intervjuene ble gjennomført. På den andre siden argumenterer Postholm og Jacobsen for at selv om teori kan bidra med fokus kan den også bidra til å innskrenke forskerens mulige tilnæringsmåter (2011, s. 103).

Når det gjelder ”reactivity” er det umulig for forskeren å unngå dette, men det er viktig at forskeren i sine forberedelser reflekterer over hvordan hun muligens kommer til å påvirke informant eller intervjusituasjonen (Maxwell, 2013, s. 125). Etersom fattigdomstematikken er noe jeg personlig opplever som svært interessant reflekterte jeg i forberedelsene over hvordan jeg burde opptre som intervjuer slik at jeg skulle klare å opptre nøytralt og ikke påvirke informantene. Ifølge Patton bør man som intervjuer vise sin informant at man bryr seg om den kunnskapen og innsikten de deler i intervjuet på samme tid som man verken skal dømme eller prise dem for svarene de gir (2002, s. 366).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 36) læres intervjuferdigheter gjennom praksis. For å mestre forskningsintervjuet bør man altså øve seg på å gjennomføre intervju, gjerne med erfarne intervjuere (Kvale og Brinkmann, 2002, s. 88). I forberedelsene til denne undersøkelsen ble det gjennomført tre pilotintervju og et av dem ble gjort med en tidligere medstudent som selv har erfaring med intervju som forskningsmetode fra eget masterarbeid. Gjennom arbeidet med disse pilotintervjuene fikk jeg tilbakemeldinger på hvordan jeg ble opplevd som forsker, jeg fikk øvelse i tilstedeværelse og fant styrker og svakheter ved mine spørsmål som bidro til en videreutvikling av intervjuguiden. Pilotintervjuene ble gjennomført som om de var faktiske intervju og de ble også tatt lydopptak av slik at jeg kunne bli vant til intervjusituasjonen, bruk av opptakeren og sjekke lyd kvalitet før intervjuene.

Videreutviklingen av intervjuguiden bidro til at åpne spørsmål ble brukt i enda større grad, dette fordi slike spørsmål kan bidra til innsikt i og forståelse for informantenes perspektiv

(Patton, 2002, s. 21). Ledende spørsmål ble også bevisst brukt for å se hvordan informantene reagerte; *Hva gjør dette til et viktig og interessant tema for deg personlig? Hvorfor opplever du dette som et sensitivt tema å undervise i?* Når informantene fikk disse spørsmålene var det tydelig at de opplevde spørsmålet som ledende og flere reflekterte over spørsmålsformen; *Opplever jeg dette som sensitivt? Nei, jeg tror ikke det.* Den bevisste bruken av ledende spørsmål fikk informantene til å reflektere over eget svar og gav meg den innsikten jeg var på jakt etter (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 201).

I forberedelsen til intervjuundersøkelsen var det flere etiske problemstillinger å ta hensyn til. For det første i det å skaffe informanter og reflektere rundt hvordan deltakelse i undersøkelsen kunne påvirke informantene mine (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 97). Det ble sendt ut et informasjonsskriv til alle informantene som beskrev formålet for undersøkelsen, tematikken og hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Det ble understreket at deltakelse i undersøkelsen var frivillig og at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Dette inneholdt også et samtykkeskjema som informantene skrev under på før gjennomføringen av intervjuene (vedlegg 1). Prosjektet ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og godkjent for innhenting av personopplysninger (vedlegg 3). Alle personopplysninger ble anonymisert og intervjuopptakene ble lagret på en passordbeskyttet datamaskin, informantene fikk tildelt pseudonymer og avslørende detaljer som blant annet skolens navn og stedsnavn ble sensurert i transkripsjonen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 213).

3.5 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført på de ulike skolene innenfor arbeidstid. Lengdene på intervjuene varte fra 40 minutter til 1 time og 33 minutter. Intervjuene ble i hovedsak gjennomført uforstyrret i klasserom eller seminarrom, men ved et av intervjuene kom noen andre lærere inn for å hente noen bøker. Informanten virket ikke brydd av dette og fortsatt å svare på spørsmålet. Det virket ikke som dette påvirket intervjuet eller svaret til informanten.

Som nevnt tidligere kan man som forsker påvirke informanten. I gjennomføringen av intervjuene var jeg opptatt av å opptre medmenneskelig ovenfor informanten, virke interessert og støttende når lærerne kom med sine svar uavhengig av min personlige mening

rundt disse svarene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 196). Dette gjorde jeg ved å lytte oppmerksomt, tillate pauser og vise at forskjellige meninger og utsagn var velkomne ved å komme med bekreftende utsagn eller nikke bekreftende for å oppfordre informanten til å fortsette å dele. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 196) skal intervjueren også styre samtalen og dette var jeg ikke like god til å gjennomføre i alle intervjuene. Noen av informantene fikk gå langt i digresjoner underveis i intervjuet, men jeg anså det som viktig at de delte informasjon med meg og ville ikke avbryte dem selv om vi hadde havnet utenfor tematikken for undersøkelsen. Dette resulterte i at noen av intervjuene ble lengre enn planlagt, men jeg fikk allikevel svar på alle spørsmålene i intervjuguiden min og var fornøyd med det.

Det halvstrukturerte intervjuets åpenhet kan by på noen utfordringer i gjennomføringen og som nevnt i avsnittet over kan man måtte ta stilling til slike utfordringer i gjennomføringen av intervjuet. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 135). Flere ganger ble noen av spørsmålene nesten overflødige ettersom informanten allerede hadde tatt opp tematikken i forlengelsen av svar på andre spørsmål. Men det var også nyttig, for da kunne jeg enten gjenta spørsmålet og få flere innsyn rundt spørsmålet eller jeg kunne selv tolke det svaret de tidligere hadde gitt for å få bekreftet at jeg hadde forstått deres resonnement rett eller rettet opp i mulige misforståelser. Dette kan bidra til å forsikre seg om både gyldigheten og påliteligheten til informantenes utsagn (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 196).

3.6 Transkribering

Etter å ha gjennomført undersøkelsen satt jeg igjen med igjen med flere timer lydopptak som skulle transkriberes. Opptakene ble transkribert ordrett ved å lytte til sekvenser også skrive ned det jeg hadde hørt, ved flere anledninger måtte jeg spole tilbake for å forsikre meg om at jeg hadde hørt og notert ned det som faktisk ble sagt på opptaket. Transkripsjon er sosiale konstruksjoner og når lydopptak skal transkriberes mister man aspekt ved samtalen som kroppsspråk, holdning og ironi (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 213). For å prøve å få med mest mulig av de ulike aspektene i samtalen skrev jeg inn når det var pauser, latter, sukk eller andre lyder som man ikke får med i den rene tekstgjengivelsen av lydopptak (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 206).

3.7 Analyse

Ifølge Kvale og Brinkmann kan man ikke si at intervjuuttalelsene er samlet inn, de er faktisk laget i et felleskap mellom intervjuer og informant (2009, s. 218) og de understreker at ”intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren og den endelige historien som forskeren presenterer for et publikum” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 219). I arbeidet med analysen utviklet jeg kategorier som kunne bidra til å fange det jeg ønsket å undersøke samt de ulike intervjuuttalelsene slik at jeg kunne få en god oversikt over det innsamlede datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 226). Jeg brukte en abduktiv tilnærming i arbeidet med å kode transkripsjonene, altså tok jeg i bruk både koder fra litteraturen og koder direkte fra materialet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 224). Disse kodene ble markert i den transkriberte teksten og etterpå samlet jeg utsagnene under de ulike kodene. En fare ved dette er at jeg som forsker kan bidra til en ”ekspertgjøring” av meningene til informantene ved å ta ”meningene fra intervjupersonens livsverden og sette dem inn i [mine] egne kategorier” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 244). Jeg vil derfor også inkludere direkte sitat fra intervjupersonene i analysekapittelet for å tydelig fremme de faktisk utsagnene til informantene.

Ettersom intervjuet har en muntlig form kan intervjusitatene være krevende å lese og forstå. Kvale og Brinkmann argumenterer derfor for å skrive om informantenes uttalelser slik at de blir mer tilgjengelig undersøkelsens lesere (2009, s. 308). Dette kan også begrunnes ut fra etiske synspunkt; informanter kan oppleve det som ubehagelig å lese gjengitte sitat som har en muntlig form og som kan oppfattes som usammenhengende (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 213). I analysen har informantenes blitt skrevet om slik at de ikke bærer preg av å ha en muntlig form.

Som nevnt tidligere handler undersøkelsens validitet om gyldigheten til undersøkelsen og om undersøkelsen faktisk undersøker det den har som mål å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 357). Reliabiliteten til undersøkelsen handler om hvor pålitelige resultatene er, hvorvidt en undersøkelse har blitt påvirket av tilfeldigheter i gjennomføringen av intervjuene og om andre forskere ville kunne reprodusere det samme resultatet på et senere tidspunkt (Silverman, 2011, s. 360). Kvalitet i forskningsintervjuet beskrives av Kvale og Brinkmann (2009, s. 194) blant annet som at man får spontane og innholdsrike svar av sin informant, at

intervjueren stiller korte spørsmål mens informanten kommer med lange svar, og at intervjueren verifiserer sine tolkninger av informantens svar underveis i intervjuet. I mitt arbeid med intervjuene opplevde jeg at jeg fikk lange og utdypende svar fra informantene, som nevnt tidligere gav jeg noen ganger rom lange svar som også ble digresjoner fra tema. Jeg tolket og verifiserte mine oppfattelser av informantenes utsagn underveis i intervjuet slik at mulige oppklaringer eller presiseringer av svarene også ble tatt opp på bånd (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 193). Neste kapittel vil presentere analyse og diskusjon av mine resultat og er strukturert etter hoveddelene i teorikapittelet.

4 Analyse

Dette kapittelet vil ta for seg funn fra intervjuene og disse vil bli analysert og diskutert sett i lys av relevant teori. Først vil jeg gi en kort presentasjon av de undervisningsoppleggene informantene har beskrevet og som et grunnlag for analyse og diskusjon av andre funn fra intervjuene. Videre vil refleksjonene og begrunnelsene lærerne har gitt for sine valg bli analysert og diskutert opp mot litteratur og annen forskning.

Kapittelet er bygd opp rundt de samme hovedtemaene som er presentert i teorikapittelet; fattigdom, engasjement og følelser, og forbindelse mellom klasserom og verden, og vil bidra til å belyse min problemstilling og forskningsspørsmål.

4.1 Presentasjon av undervisningsopplegg

Per sitt undervisningsopplegg i fattigdom er et tverrfaglig prosjekt med geografi om utvikling. Det er et ganske omfattende opplegg som går over 5 uker med 5 skoletimer i uka i tillegg til noen støttetimer i norsk og engelsk. Per begrunner denne tidsbruken; ”det er jo bare ett kompetansemål av en veldig stor liste av kompetansemål og det er tre timer [samfunnsfag i uka] så du må gjøre noen valg”.

Opplegget er et rollespill som går ut på at elevene skal forhandle frem en handelsavtale mellom den Europeiske Union (EU) og et utviklingsland (u-land) ”de må sette seg inn i hvor stor grad handel faktisk kan være utvikling, for det er jo ikke så enkelt som at det er det eller ikke er det”. Prosjektet er et samarbeid med et universitet og elevene deltar i forelesninger i statsvitenskap ved universitetet om blant annet økonomiske begrep og generelt om handelsavtaler. Elevene får tildelt land etter de landene universitetet har landekspert på og halve klassen, de som gjør det best, får dra til universitetet for å få veiledning av landekspertene. Elevene blir delt i grupper som enten skal representere EU eller u-landet. Per forklarer sin begrunnelse for valg av gruppearbeid når han underviser i komplekse tema: ”når de skal finne informasjon fra flere kilder vil kvaliteten som regel bli bedre ved å jobbe i grupper og dele arbeidet og søke opp. Tre stykker får søkt opp tre ganger så mange kilder som en, så enkelt er det”.

Videre jobber alle grupper med å samle inn relevant informasjon både om u-landet de enten skal representere eller inn i forhandlinger med, og om EU. Ettersom undervisningsopplegget til Per er stort og går over flere uker tar det også i bruk mange ulike undervisningsmetoder, blant annet; klassesamtale, gruppesamtale, forelesning på universitetet, gruppearbeid, veiledning, pressemelding, rollespill i forhandlingene og nettdebatt. Læreren begrunner dette blant annet med at ”mange metoder og variasjon er jo et mål i seg selv”. Prosjektet avsluttes ved at elevene gjennomfører forhandlingene som et rollespill på 90 minutter og målet er å komme frem til enighet og en begrunnelse fra begge parter på hvorfor denne løsningen er den beste. Hvis partene ikke kommer til enighet skal de også begrunne hvorfor de mener det er det beste resultatet.

Per har brukt lang tid på å utvikle dette opplegget. Han har jobbet sammen med en kollega fra skolen og en ansatt fra universitetet, og de begynte prosessen nesten ett år i forveien. Målet med dette opplegget er at elevene skal se handel og bistand i sammenheng, for eksempel gjennom å lære om EØS avtalen og Norges forpliktelser til EUs fattige. Per beskriver opplegget som krevende ”dette er krevende og det er noe av meningen for vi ønsker jo å være en skole for interesserte elever som ikke tar den enkleste veien til målet”. Han karakteriserer elevene ved sin egen skole som svært motiverte og forklarer at skolen har høye akademiske ambisjoner.

I forberedelsene rett før gjennomføring av prosjektet planlegger Per rekkefølgen på spørsmål og oppgaver slik at han ikke avslører for mye av sin tankegang for tidlig for elevene, men lar dem få denne ”aha” opplevelsen av at noe kanskje ikke er helt som de først trodde.

Lise fokuserer på tre vinklinger av fattigdom i sitt undervisningsopplegg; fattigdom i norsk, afrikansk og amerikansk kontekst: ”det å være fattig i Norge betyr noe helt annet enn det å være fattig i et afrikansk land, og så kommer jeg inn på den tredje vinklingen nemlig hva vil det si å være fattig i USA”. Lise fokuserer på disse ulikhetene innenfor fattigdom ved å vise en film om fattigdom i New York og forskjeller mellom de rike og innflytelsesrike som bor på Park Avenue og de fattige som bor i Bronx der matstasjonen er viktig, altså relativ fattigdom og ekstreme ulikheter innad i et land. Under filmen må elevene svare på et oppgaveark.

Videre lager klassen begrepslister og har en klasseromsdiskusjon rundt disse begrepene, det er også noe tavleundervisning eller bruk av forelesning. Lise fokuserer på bruk av åpne spørsmål i undervisningen: ”jeg tror den metodikken gjør at elevene synes det er lettere å delta for da de blir ikke redd for å svare feil”. Hun poengterer som Per at variasjon i undervisningen er viktig, blant annet for å holde motivasjonen til elevene oppe. Lise brukte 5 skoletimer av 45 minutter på tematikken og opplevde at dette opplegget engasjerte elevene; ”slik jeg oppfattet var det dette opplegget som fungerte best i år”.

Lise er en relativt nyutdannet lærer og ettersom hun har bakgrunn i historie valgte hun å forberede seg ved å lese seg opp på temaet både i læreboka og på ulike hjemmesider blant annet til De forente nasjoner (FN) og Utenriksdepartementet (UD).

Ole starter sitt opplegg med et spill som inngang til temaet samt for å overraske elevene og skape diskusjon. Dette spillet heter Handelsspillet og er utviklet av Changemaker som er ungdomsbevegelsen i Kirkens nødhjelp. Spillet ledes av læreren som opptreer som FN og elevene deles inn i ulike grupper og får tildelt land; både minst utviklede land (MUL-land), mellominntektsland og industrialiserte land. Elevene skal produsere figurer i papir. De får tildelt ulike ressurser både av ”råvarer”, altså papir og teknologi som saks, passer, linjaler og lignende for å løse oppgaven. Erfaringene elevene gjør seg mens de spiller legger opp til diskusjon om ulike muligheter og etter spillet snakker læreren om fattigdom og internasjonal handel.

Dette spillet bruker Ole for å synliggjøre ulikheter og forholdet mellom MUL-land, mellominntektsland, industrialiserte land, FN og Verdensbanken. Videre baserer undervisningen seg på oppklarende forelesning og noen individuelle oppgaver.

I sine forberedelser pleier Ole se gjennom tidligere presentasjoner han har brukt for å være sikker på at han legger seg på riktig nivå i forhold til klassen og at undervisningen ikke blir for komplisert ”når det gjelder første klasse må jeg tenke på at jeg legger meg på riktig nivå. Faren er at det blir litt for komplisert siden jeg har jobbet med dette før og at det er et tema jeg føler meg ganske kompetent på”.

Ole bruker vanligvis 6 skoletimer av 45 minutter; ”jeg synes det er at tema som er interessant selv så da prioriterer jeg litt”. Men han understreker at hvis klassen er interessert i tematikken kan de gjerne jobbe med det over noen ekstra timer ”vi har i hvert fall seks skoletimer også kan vi gjerne gå videre på det”.

Rune begynner sitt opplegg med et gruppearbeid der elevene får tildelt ulike problemstillinger de skal svare på ved å søke opp informasjon og lage en PowerPoint-presentasjon eller innlevering. Videre presenterer elevene sine funn for hverandre, og nye grupper blir satt sammen av deltakere fra de forrige gruppene slik at alle kan få innblikk i de ulike problemstillingene. Læreren fortsetter opplegget med en forelesning og avslutter med aktiviteten ”fire hjørner” der han kommer med ulike påstander og elever må stille seg i det hjørnet som representerer deres syn på saken for eksempel *enig*, *uenig*, *vet ikke* og *kanskje*. Han tar i bruk denne aktiviteten for å skape aktivitet og variasjon.

Rune bruker ofte 2-4 skoletimer av 45 minutter og kommenterer selv på at det ikke er mye tid i forhold til hvor viktig han selv mener denne tematikken er. Rune reflekterer også over konflikten mellom ulike kompetansemål og tiden man har tilgjengelig: ”den konflikten jeg kjenner på som samfunnsfaglærer er at det er så mye forskjellige som en skal være innom og som en har lyst til å belyse på en så god måte som mulig, [men] en ikke får gått så dypt inn i det som en egentlig ønsker”. Rune prøver å følge med på nyheter i sin forberedelse til undervisning i denne tematikken og om det kommer noen nyhetssaker som kan brukes til introduksjon av temaet. Videre setter han opp en tidsplan for seg selv og setter seg inn i hvordan læreboka vinkler tematikken slik at han er forberedt på mulige spørsmål fra elevene.

4.2 Fattigdom

”Gjennom utvalget av fakta og saksforhold foretar vi verdivalg og påvirker elevene, enten vi er oss det bevisst eller ikke. Vi påvirker også gjennom hvordan vi setter sammen fakta, hvordan vi tolker dem, hvilke teorier vi presenterer om samfunnsutviklingen og hvilke begreper vi bruker. Derfor er det viktig å være *flersidig*. Elevene må få møte alternative utvalg av fakta, tolkninger, sammenhenger og teorier” (Koritzinsky, 2014, s. 76).

Det finns ulike oppfattelser av fattigdomsbegrepet, samt hvordan man best underviser i denne tematikken. Jeg vil nå presentere lærernes utsagn og begrunnelser for den forståelsen de har lagt til grunn for sin undervisning, samt diskutere og analysere aspekt ved dette sett i lys av relevant teori. Analysen dreier seg om hvorfor lærerne synes det er et viktig tema, deres oppfattelser av tematikken, samt hvordan de vinkler undervisningen.

4.2.1 Oppfattelser av fattigdom

Per mener fattigdomstematikken er ”et viktig og sentralt tema selv om det bare er et kompetansemål på læreplanen for samfunnsfag”. Og at han bruker mye tid på nettopp denne tematikken forsvarer han på følgende måte ”det er ikke noen tvil om at vi stjeler relativt sett fra andre deler av planen og det synes jeg er helt greit for det er ett av de store, store spørsmålene som jeg føler det er samfunnsfagets misjon at elevene skal få kunnskap om”. Akkurat dette aspektet ved undervisning i samfunnsfag blir også beskrevet av Stray og Sætra (2015, s. 467) som argumenterer for at lærere står i et dilemma mellom å undervise i alle kompetansemålene eller vurdere å heller vektlegge noen kompetansemål og dermed prioritere bort andre slik om Per beskriver, for å ”styrke fagets verdi- og handlingsdimensjon”.

Videre beskriver Per det han mener er formålet med samfunnsfagundervisning

”er samfunnsfag noe vi skal gi elevene for at de skal klare seg i samfunnet? Jeg sier nei, samfunnsfaget er først og fremst noe vi gir elevene slik at samfunnet skal klare seg med dem. Altså at vi skal gjøre elevene til aktivt deltakende og kvalifiserte borgere og da er denne forståelse av fattigdom og utvikling viktigere”.

Det er stor grad av samsvar mellom det Per beskriver som sin oppfattelse av formålet med faget og det formålet med faget som er beskrevet i læreplanen for samfunnsfag. I læreplanen vektlegges også blant annet erfaring med demokratisk deltakelse og aktivt medborgerskap, samt oppslutning om menneskerettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 1). Når Per snakker om både ”samfunnsfagets misjon” og at man som samfunnsfaglærer skal bidra til at elevene blir ”aktivt deltakende og kvalifiserte borgere” blir det tydelig at han er opptatt av samfunnsfaget som dannelsesfag. Per ønsker at elevene skal utvikle seg gjennom læring slik som Hopmann (2007) beskriver danning. Dette kan sees i sammenheng med Børhaugs (2005,

s. 174) forståelse av danning: ”danning innebærer at man gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformer i samfunnet”. Per ønsker at elevene skal tilegne seg kunnskap om komplekse tema som fattigdom og utvikling for å opparbeide forståelsen av og muligheten til å delta i samfunnet. Ifølge Koritzinsky (2014, s. 22)

”elevene skal videre ikke bare lære om fattigdom og urettferdighet, men også få en opplæring som bygger på verdier som solidaritet og nestekjærlighet. De skal ikke bare lære om andre kulturer, men utvikle respekt og toleranse overfor dem”

Det at Per ser på fattigdomstematikken som et tema det er ”samfunnsfagets misjon” å bidra til elevens kunnskap om, kan vi også knytte til solidaritet i Klafkis (2001) forståelse av danning. Nemlig at selvbestemmelse og medbestemmelse ikke kan forsvares hvis de ikke er knyttet til solidaritet, det å hjelpe andre.

Lise synes det er litt vanskelig å svare på akkurat hva som gjør dette til et viktig tema, og hun utdyper: ” jeg synes det er veldig interessant hvorfor en del land i verden og kanskje en del områder i land har så mange forutsetninger for at det skal kunne gå bra, man skal kunne komme seg ut av fattigdom og det evige spørsmålet om hvorfor går det ikke her? Hvorfor er det så vanskelig og hvorfor gjentar historien seg på mange måter? Det synes jeg er spennende”. Her kommer det tydelig frem at Lise opplever dette som et komplekst og mangefasettert tema. Det kommer også frem at hun som historiker er opptatt av årsakskjeder hva som har ført til og kan føre til fattigdom. Børhaug et al. (2015, s. 21) presiserer at arbeid med historiske kjeder kan bidra til elevens utvikling av kritisk tenkning.

Lise er opptatt av kritisk tenkning og når det gjelder elevenes forståelse av fattigdom ønsker hun at elevene skal være kritiske og kildekritiske ”det handler egentlig om at de skal være kritiske til den informasjonen de får og være i stand til å se flere sider av saken. Og det synes jeg de klarte, alle klarte å si ett eller annet som ikke bare var stakkars barna i Afrika”. Denne begrunnelsen illustrerer noe av det potensialet som ligger i undervisning om fattigdom, både når det gjelder danning og utvikling av ferdigheter som det å være kildekritisk. Ifølge Børhaug (2005, s. 174) innebærer danning at elevene kan stille seg kritisk til samfunnsforhold og vurdere seg selv i forhold til disse. Nettopp derfor vil ferdigheter i kritisk

tenking, slik som Lise ønsker å oppnå med sin undervisning, være vesentlig for danning. Videre kan både dette med å se flere sider av en sak, samt utvikle ferdigheter i å kritisk reflektere knyttes til Strays (2012) tanke om undervisning *for* demokrati, en undervisning for å bidra til å styrke elevers verdi- og holdningskompetanse, dette nivået er også knyttet til danning. Og Lise poengterer at undervisning i fattigdomsproblematikken ”er veldig viktig for å gjøre elevene forberedt på voksenlivet, at de kan være i stand til å se nyheter på tv og skjønne hva det innebærer”.

Når Ole beskriver sine tanker rundt fattigdom innebærer det ”et ikke fullverdig liv, manglende muligheter, drømmer som går tapt”. Denne oppfattelsen av fattigdom kan sees i sammenheng med Sens (1983) beskrivelse av absolutt fattigdom som manglende muligheter til å leve det livet man selv ønsker. Ole mener elevene bør kjenne til konsekvenser av fattigdom, prøve å sette seg inn i livet til de som rammes av fattigdom, både absolutt og relativ fattigdom. Men han er også opptatt av at elevene skal se at det finnes håp ”at det finnes løsninger og muligheter, men samtidig at de har et kritisk blikk på hva som fungerer og ikke fungerer”. Igjen kommer fokuset på det å være kritisk frem som noe læreren oppfatter som viktig i undervisning av fattigdom. Men også det at Ole ønsker at elevene skal ”se at det finnes håp” er interessant for undervisning i samfunnsfag.

Ifølge Chouliaraki (2006) er tanken om å hjelpe alle i nød ikke gjennomførbar i dagens samfunn der lidelse blir vist i media hver dag, og man er tilskuer til så mye lidelse at det rett og slett ikke er mulig å hjelpe alle. Hvordan kan dette påvirke elevene? Hvis elevene er tilskuere til lidelse og opplever problematikken som langt unna kan dette bidra til en følelse av resignasjon og håpløshet eller en oppfattelse av at det er uansett ikke noe vi kan gjøre med det. Dette er en klar utfordring for læreren når han skal undervise i komplekse tema (Sinnes, 2015). I undervisning om samfunnsproblemer som fattigdom vil Oles tanke om at elevene skal forstå at det finnes håp og løsninger være viktig slik at han kan bidra til en fremstilling av tematikken som ikke nødvendigvis får elevene til å oppleve resignasjon eller håpløshet, men heller kan oppmuntre til engasjement.

Rune beskriver fattigdom slik; ”de som lever i tredje verden i utviklingsland, land som er preget av sult, arbeidsledighet og konflikter. Det er jo en av de virkelig store utfordringene i verden i dag”, og han ser det i sammenheng med migrasjon, terrorisme og krig. Læreren

understreker også at ”Norge kan skryte av at vi er i verdenstoppen når det gjelder bistand, men få av oss gir så vi merker det på kroppen”. Rune er altså opptatt av bistand og oppfattelsen av Norge som en humanitær stormakt slik som Tvedt (2003) beskriver i det norske godhetsregimet. Hans forståelse av fattigdom kan sees opp mot Pogge (2005) når han argumenterer for at verdens fattige har krav på noe av den rikdommen industrialisert land sitter inne med. Rune er personlig opptatt av at forandring er nødvendig for å løse fattigdomsproblemet; ”den eneste måten dette kan løses på er at jeg og du må være villig til å kanskje gå ned i lønn, betale bedre for råvarer som kommer fra den tredje verden og åpne for innvandring”. Altså må vi i Norge må være villig til å gi mer bistand og gi opp goder vi har i dag for å få bukt med fattigdom og han uttaler at han gjerne kan ”preke” litt til elevene om at det er det som må til for å skape forandring. Her går Rune ganske langt inn i en normativ diskusjon, han har klare tanker om hva som skal til for å redusere fattigdom og formidler gjerne disse tankene til elevene i sin undervisning.

Per påpeker også at det er viktig at elevene ser handel og bistand i sammenheng med for eksempel å lære om EØS avtalen og Norges forpliktelser til EUs fattige. Også Rune ser viktigheten av å knytte undervisning av fattigdom til annen tematikk i samfunnsfag som globalisering og klima. Her er det tydelig at lærerne er opptatt av dybdeløring når de underviser i fattigdom. Ifølge Ludvigsen- utvalget (NOU 2015:8, s. 10) handler dybdeløring blant annet om at elever skal kunne forstå tema på tvers av kunnskapsområder, slik som både Per og Ole beskriver. Dybdeløring kan også sees i sammenheng med elevers utvikling som kritiske og reflekterende i sin forståelse av tematikk, en ferdighet som flere av lærerne har understreket som et mål for sin undervisning om fattigdom. Andre relevante aspekt ved dybdeløring vil bli tatt opp i delkapitlene tverrfaglighet og spill.

Den plassen eller fokuset fattigdomstematikken får i samfunnsfaget varierer fra lærer til lærer. Dette kan vi blant annet se ut i fra hvor mye tid de setter av til temaet, som er beskrevet i presentasjonen av undervisningsoppleggene. Lise har dette å si om hvor mye plass fattigdomsproblematikken får i samfunnsfaget;

”jeg tror det er veldig varierende hvor mye plass det får, avhengig av hvilken lærer som underviser i det og hva man selv synes om det. Jeg er som sagt historiker så for meg synes jeg det er veldig viktig å forklare årsak-virkning tankegangen og fattigdom er en naturlig del av det”.

Lærerne i denne undersøkelsen har ulike utdanningsbakgrunn og både Lise og Ole presiserer at de ser sin utdanningsbakgrunn i sammenheng med hvordan de vektlegger undervisning i fattigdom. Ifølge Hamachek kan dette forklares ved at "the subject matter they [teachers] teach is mixed with the content of their personalities" (1999, s. 208). Altså kan vi forstå at personlige interesser kan ha en innvirkning på de valg læreren gjør i sin undervisning slik som når Ole beskriver dette som et tema som han brenner for.

Som nevnt tidligere i dette delkapittelet ser Per på tematikken som svært viktig, nærmere bestemt ser han på det som "samfunnsfagets misjon" å bidra til elevers kunnskap om tematikken. Ole mener at det er et viktig tema og ser en sammenheng mellom hans personlige engasjement i temaet og egen studie- og arbeidsbakgrunn. Fattigdom sees altså ikke nødvendigvis på som et tema som må eller bør få stor plass, men det er opp til den enkelte lærer å vurdere hvor viktig det er. Solhaug (2012, s. 23) presiserer at "dagens læreplaner er svært omfattende og detaljerte noe som gir lite rom for å være fleksibel i læring. På bakgrunn av dette er det behov for en debatt om fokus i faget". Også Koritzinsky (2014, s. 31) presiserer hvordan kompetansemål i samfunnsfag og den generelle delen av kan oppfattes som flersidig, omfattende og sånn sett gjør det vanskelig for læreren å prioritere både når det gjelder rekkefølge og hva som bør ha hovedfokus. Dette synet stemmer godt overens med informantenes begrunnelser og innsyn rundt saken; at hvordan fattigdomstematikken vektlegges avhenger av lærernes personlige oppfattelse av temaet og vurdering av den plassen det burde ha i samfunnsfaget.

4.2.2 "Oss og de andre"

Ifølge Rune er en utfordring man møter når man underviser om fattigdom at det er virkelighetsfjernt for elevene. Elevene lever såpass langt fra fattigdom at det er vanskelig for dem å kjenne det på kroppen eller relatere seg til det: "vi er jo en gjeng med bortskjemte egoister, de fleste av oss i dette landet, inkludert elevene". Denne oppfattelsen av at vi som lever i Norge eller andre industrialiserte land lever et såpass annerledes liv enn "de fattige" kan sees i sammenheng med Said (1978) sine tanker om "de andre" som grunnleggende forskjellige fra "oss" i et postkolonialt perspektiv. Røthing (2015) påpeker at det vil være viktig å se slike forståelsesmåter som har vært en del av vårt samfunn i århundrer i

sammenheng med våre tanker om ”de andre”. Som nevnt i sitatet ovenfor fra Koritzinsky (2014) skal samfunnsfaget bidra til å utvikle respekt og toleranse for ulike kulturer, ikke bare kunnskap om dem. Ole ønsker å bidra til å nyansere elevers holdninger og oppfattelser av ”de andre” og uttaler dette om undervisning om fattigdom:

”den må ha en balansegang mellom at elevene ikke får en ovenfra og ned holdning om at ”vi” skal hjelpe ”dem”, samtidig som vi faktisk har et ansvar. Også er det dette med at ”de” ønsker å løse sin situasjon selv for at det skal være bærekraftig, man må altså balansere så det ikke blir en oppfattelse av ”stakkars dem””.

Samnøy (2015, s. 104-105) understreker at en bevissthet rundt ”de andre” diskursen i samfunnet og skolen er noe elevene skal arbeide i samfunnsfag. Videre argumenterer Samnøy (2015, s. 106) for at den faglige kompetansen rundt språkbruk i samfunnsfaget trenger å styrkes blant både elever og lærere, slik at elever i større grad kan reflektere over følger av diskurser som ”oss og de andre”.

At fattigdom oppleves virkelighetsfjernt kan også sees i sammenheng med Chouliarakis (2006) tanker om det å være tilskuer til lidelse. Ole beskriver en introduksjon til tematikken der han viste en film fra et kriserammet land med utbredt fattigdom som for eksempel Haiti etter jordskjelvet i 2010. Han valgte filmen for å vise hvordan situasjonen kan være andre steder, men opplevde ikke at det fungerte like bra som Handelsspillet. Ifølge Ole opplevde elevene dette som langt unna ”det gjelder ”de andre” og dette kan ”vi” ikke gjøre noe med”. Chouliaraki (2006) argumenterer for at lidelse må være passelig porsjonert for at vi som tilskuere skal klare og ta den innover oss, og i denne situasjonen kan det virke som at inntrykkene fra filmen ble for mange og/eller for sterke til at elevene orket å ta det innover seg. Også hvem de lidende er vil kunne påvirke situasjonen og Chouliaraki (2006) poengterer at man er mer sannsynlig til å engasjere seg for å gjøre noe med lidelse hvis de som lider er noen man identifiserer seg med. Ifølge Winans (2012) kan det være emosjonelt krevende for elever fra privilegerte samfunn å se kritisk på grunner til forskjell og ulikhet mellom samfunn. En undervisningspraksis som tar i bruk ”emotional literacy”, altså tar i bruk elevenes følelsesliv i undervisningen vil kunne bidra til å utvikle elevers refleksjoner og tolkninger av omverden (Winans, 2012, s. 151-152).

Ifølge Lise forstås fattigdom tradisjonelt ofte som ”stakkars barna i Afrika”. Vi har en forståelse av de fattige som ”de andre”, noen som lever langt unna oss og som trenger vår hjelp (Bakken, 2015), innsamlingskampanjer som TV-aksjonen kan ha denne virkningen. Denne koblingen mellom oppfattelser av fattigdom og solidaritetsarbeid vil bli sett nærmere på i delkapittelet deltakelse. Per er inne på samme forståelse av fattigdom med det han kaller ”empatiperspektivet”, som jeg oppfatter å ha samme betydning som Lises ”stakkars barna i Afrika”. Men Per mener at dette perspektivet er mer relevant for ungdomskolen, kanskje er det en rimelig fortolkning at Per mener at dette har sammenheng med elevenes modenhetsnivå og at det sånn sett er noe man som lærer trenger å være mer bevisst på i ungdomsskolen. Han understreker at det i videregående skole er viktig at elevene også forstår hvorfor noen land er fattige og at det ikke finns enkle løsninger. Når det gjelder elevenes forståelse av fattigdom hadde Lise følgende mål for undervisningen:

”elevene skulle få en bevissthet rundt at fattigdom ikke var et problem som fantes veldig langt unna i et land vi ikke bryr oss om. Og etter opplegget klarte alle elevene å si ett eller annet som ikke bare var ”stakkars barna i Afrika””.

Både Lise og Per er opptatt av å skape en bevissthet hos elevene sine rundt den kompleksiteten som tematikken innebærer. Jeg vil nå se nærmere på hvordan noen av lærerne vinkler sin undervisning og hvordan dette kan underbygge oppfattelser av fattigdom som ”de andre” og forskjellige fra oss.

Undervisning i fattigdom som fokuserer på absolutt fattigdom kan bidra til en oppfattelse av et ”oss” og de fattige som ”de andre” som lever i en realitet langt unna vår egen. Dette fordi de som lever i absolutt fattigdom oftest ikke bor i industrialiserte land, men MUL-land og mangler tilgang på rent vann, mat, husly eller helsetjenester (Banik, 2010). Et liv under slike forhold vil det være vanskelig for norske elever å relatere seg til. Dermed kan dette fokuset på absolutt fattigdom i undervisningen bidra til tanker om at dette er et fenomen som gjelder ”de andre”. Rune legger til grunn en absolutt forståelse av fattigdom i sin undervisning. Han understreker at det også fins former for fattigdom i Norge, men har selv mest fokus på rikfattig eller nord-sør i undervisningen. Det er tydelig at Rune også har mange tanker rundt kompleksiteten til fattigdomstematikken og han uttrykker at fattigdom finnes innenfor mange sammenhenger i samfunnsfag; globalisering, økonomi, maktstrukturer både i lokalt i Norge og i verden, krig, konflikter, terrorisme. Også Per ser på absolutt fattigdom som mest relevant

i skolesammenheng, han mener det er fattige land og underutvikling som er mest relevant for undervisningen. Når det gjelder nord-sør relasjoner bruker læreren ikke dette begrepet, ettersom han mener det er litt forelda og det som tidligere ble kalt sør ”det er så komplekst og sammensatt av land fra den ytterste fattigdommen til land som i praksis er like rike som de fattigste i det som er nord” at denne ordbruken ikke lenger er gyldig. Igjen er det tydelig at også Per er opptatt av kompleksiteten rundt fattigdomstematikken. Men selv om man som lærer er opptatt av fattigdom er sammensatt og komplekst er det viktig å være klar over at en undervisning som fokuserer på absolutt fattigdom kan bidra til en forståelse hos elevene som at dette er noe som eksisterer i en virkelighet som er fjern fra vår egen.

Også lærebøker kan bidra til en forsterkning av opplevelse av forskjell mellom ”oss” og ”de andre”. Lise opplevde at læreboka hadde en ”stakkars Afrika” vinkling. Tvedt (2003) påpeker at lærebøker ofte er preget av ”sørpolitikken” og en oppfattelse av Norge som bistands- eller fredsmakt, et ”vi” som kan hjelpe de i nød. I tillegg mener Lise at læreboka har noen formuleringer som er vanskelig å forstå. Hun velger derfor å lage mye eget læringsmaterieell og hente inn andre kilder som statistikker og tabeller fra FN. Denne bevisstheten om andre læremidler gjør at læreboka i større grad blir lest og vurdert på en kritisk måte av lærerne. De tre andre lærerne understreker også at de gjerne lager eget undervisningsmaterieell og i hovedsak bruker læreboka som støtte eller supplement til undervisning. Videre vil jeg se nærmere på hvordan lærere kan takle stereotypier eller fordommer de møter i sin undervisning av tematikken.

Ifølge Nelson og Pang (2014, s. 203) er det i samfunnsfag man først og fremst har mulighet til å ta tak i og diskutere fordommer som finnes i samfunnet og blant elevene, og flere av lærerne snakker om hvordan de møter utfordringer knyttet til stereotypier eller fordommer i klasserommet. Per er opptatt av å ta tak i stereotype og forenkla forklaringer slik at undervisningen kan bidra til å nyansere eller endre disse forståelsene ”det er jo sånn at noen har en forenkla forestilling om ”trade, not aid”, så enkelt er det. Og det er sånne typiske politiske forenklinger vi prøver å overkomme”. Per understreker at selv om man kan ”si at det er et lavt kunnskapsnivå og forenkla forestillinger er det er jo samtidig grunnen til at vi skal undervise i det. Utfordringene rundt temaet er grunnen til at vi har undervisning om det”. Også Lise kommenterer dette med fordommer eller forenkla forestillinger som en utfordring når man skal undervise i tematikken ”det handler om hvilken bakgrunn elevene har, hvordan de forholder seg til begrepet i utgangspunktet, hvor snevre de er i forhold til hvordan de

tenker om det på forhånd”. Ifølge Koritzinsky (2014, s. 138) kan stereotyper og fordommer blant annet stamme fra manglende kunnskap, sosialisering eller en selektiv virkelighetsoppfatning. Og som lærerne selv beskriver ser de på det som sin oppgave å bidra til refleksjon rundt forenkla eller stereotype oppfatninger som kommer frem i klasserommet.

Også Rune er opptatt av å gi en undervisning som kan motbevise noen holdninger, for eksempel om innvandring. Innvandring har vært positivt for Norges økonomi tidligere, men er veldig negativt vinklet i media nå. Rune mener at når man møter noen synspunkt som er forenkla og dårlig underbygd, for eksempel ”dette er de fattige selv skyld i, hadde de bare vært litt mer arbeidsomme og ikke fått så mange barn” må han kunne arrestere elevene. Som nevnt i teorien kan stereotyper påvirke hvordan vi tolker og opplever andre mennesker og i forlengelsen av det kan slike stereotype oppfatninger bidra til å rettferdiggjøre forskjeller mellom fattige og rike (Dovidio et. al, 2010). Derfor vil det være betydningsfullt for lærere å ta opp slike forestillinger i sin undervisning om fattigdom når de ønsker å belyse kompleksiteten i temaet og bakgrunnen for at noen er fattige og andre ikke.

Ole bemerker forskjellen mellom en yrkesfagklasse og en studiespesialiserende klasse når det gjelder hvordan han opplever elevens uttalte fordommer:

”i yrkesfagklassen er det mye mer energi og mer uttalte fordommer og ”vi må hjelpe våre” holdninger, mens studiespesialiserende har mer sympati og oftere en holdning om at vi må gjøre noe med den internasjonale fattigdommen”.

Ole mener at elevens fordommer kan være et interessant utgangspunkt for undervisning i dette temaet ”jeg vil ikke si at jeg ser på fordommer som en utfordring for det er ofte et fint sted å starte å diskutere”. Ved å bruke elevens fordommer inn i en diskusjon rundt tematikken kan Ole åpne for elevens refleksjon rundt egne og andres stereotypiske oppfatninger eller fordommer. Ifølge Nelson og Pang (2014, s. 220) faller det under ansvarsområdet til lærere i samfunnsfag å gi elever mulighet til å stille seg kritisk til og reflektere over de stereotyper og fordommer som finnes i samfunnet. Ettersom fordommer også har en emosjonell komponent (Stangor, 2000) vil undervisning som kan bidra til å belyse slike forestillinger og få elevene til å reflektere over dem være viktig hvis man som samfunnsfaglærer skal kunne bidra til

oppslutning rundt likeverd, menneskerettighet og demokrati slik som formålet med faget presiserer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 1).

4.2.3 Når ”de andre” er her

Verden i dag blir stadig mer globalisert, og Samnøy (2015, s. 103) presiserer at

”dei fleirkulturelle klasseromma vart fleire og meir mangfaldige. Lokalsamfunna og det norske storsamfunnet er meir enn før prega av internasjonale flyttestraumar. Samstundes vert elevane i aukande grad – mellom anna ved reiser og gjennom media-eksponerte for resten av verda”.

I forrige delkapittel diskuterte jeg hvordan oppfattelser av ”oss” og ”de andre”, samt stereotypier og fordommer kan ha betydning for samfunnsfagundervisning. Nå vil jeg se nærmere på hvordan undervisningen kan påvirkes av at ”de andre” er her sammen med oss som elever klasserommet. Som nevnt i sitatet ovenfor blir klasserom i Norge stadig mer mangfoldig og Koritzinsky (2014, s. 141) understreker at samfunnsfaget har en særstilling når det gjelder ”å bygge opp kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til flerkulturell forståelse”. Videre vil jeg diskutere hvordan lærerne møter slike utfordringer når de underviser i fattigdomstematikken.

Ifølge Per kan temaet være sensitivt for elever i klassen som er fra de landene som er med i prosjektet, dette er ofte et land i utvikling som det kan eksistere ulike stereotypier om. Per uttaler at han ”opplever det rent positivt for elevene ettersom de lærer om landene på en positivt nyanserende måte istedenfor at landene blir stigmatisert”. Han mener derfor at de elevene som kunne blitt såret ikke blir det ettersom undervisningen viser at forenkla oppfattelser ikke er hele sannheten, og elevene får et mer flersidig syn på saken.

Også Lise opplever fattigdomstematikken som sensitiv. Dette fordi noen av elevene i klassen er fra Somalia og hun fryktet at hvis hun hadde begynt undervisningen med å stille spørsmålet om hva det betyr å være fattig kunne elevene kommet med et svar som ”det er

barn i Afrika, det er Somalia”. Dette kunne bidratt til at disse elevene følte seg stigmatisert og satt i en boks som de nødvendigvis ikke kjente seg igjen i. For å unngå et slikt stereotypisk svar valgte Lise å ta mer kontroll over åpningen av temaet enn hun vanligvis ville gjort.

Ifølge Samnøy (2015, s. 109) møter vi de største utfordringene knyttet til språkbruk og ladde ord når vi snakker om mennesker som er fra andre deler av verden, og derfor vil det være betydningsfullt at lærere er klar over situasjoner hvor de kan møte slike uttalelser. Hun mener også at det er samfunnsfagets oppgave å forklare og vise at ord ikke er nøytrale, en slik bevissthet

kan bidra til at elever reflekterer over egen språkbruk og blir mer empatiske i språkbruken (Samnøy, 2015, s. 112).

Et annet aspekt her handler om undervisning i relativ fattigdom. Ole opplever at undervisning om relativ fattigdom kan være sensitivt ettersom læreren kjenner elever hvis familie kan sies å være i den gruppen. Relativ fattigdom blir beskrevet som sosial utelukkelse, altså at man innenfor et samfunn ikke har mulighet til å skaffe seg de varer eller tjenester som oppfattes som normen i det gitte samfunnet (Sengupta, 2005). Et fokus på denne oppfattelsen av fattigdom i undervisningssammenheng vil sette fokus på forskjeller innad i samfunnet. Da kan fattigdom, som ofte blir oppfattet som noe fjernt som rammer ”de andre”, også treffe ”viet” i samfunnet, for eksempel elever i klassen slik som Ole beskriver. Jeg vil nå se nærmere på hvordan fokus på relativ fattigdom kan ha en innvirkning på undervisningen.

Lise forteller at hun hadde et større fokus på relativ fattigdom i sin undervisningen, da både i norsk og amerikansk kontekst. Slik hun oppfatter det var også elevene mer opptatt av relativ fattigdom, altså hva fattigdom i Norge vil si ”hvordan oppfattes det å være fattig i Norge, flere var opptatt av at de anså seg selv som fattige i Norge”. Lise opplevde at flere elever hadde fordommer rundt hvem de fattige er. Læreren spurte klassen ”hva det vil si å være fattig i Norge og da var første forslag; *å gå på Nav*” dette spørsmålet skapte mye engasjement og diskusjon i klasserommet. Som nevnt i avsnittet over kan behandling av slike stereotyper eller forenkla forestillinger bidra til at elevene får en mer flersidig forståelse og en større bevissthet rundt hvordan egne forestillinger, samt muligheten til å reflektere kritisk rundt oppfatninger som eksisterer i samfunnet (Koritzinsky, 2014, s. 135).

Slik som Lise fremstiller sin undervisning om relativ fattigdom blir det tydelig at hun ikke nødvendigvis ser på relativ fattigdom i Norge som like sensitivt som våre oppfattelser om de fattige som ”de andre” langt unna i Afrika. Som beskrevet over reflekterte hun over muligheten for at noen av elevene kan føle seg stigmatisert når det var snakk om undervisning i absolutt fattigdom. Det kommer ikke frem at hun er like bekymret for at dette skal skje i undervisning om relativ fattigdom, men denne forståelse av fattigdom kan nok også oppleves som stigmatiserende for elever som føler de har en lavere levestandard enn normen (Sen, 1983). Som samfunnsfaglærer bør man også være klar over muligheten for at disse elevene opplever at de står utenfor det ”viet” som står i motsetning til ”de andre” eller de fattige (Bakken, 2015).

Ifølge Lise var det tydelig for henne at fattigdomstematikken, spesielt relativ fattigdom i Norge var noe som engasjerte mye mer i yrkesfagklassen enn i den studiespesialiserende klassen. Lise opplevde at temaet var nærere på yrkesfagklassen og diskusjonen blant elevene gikk fra at man var fattig hvis man gikk på NAV, som mange var veldig uenige i, til at de fleste var enige om at man var fattig hvis man ikke kunne ta med en gave i bursdagsselskap. Dette spørsmålet om fattigdom i Norge engasjerte elevene. Det kan vi se i sammenheng med Chouliaraki (2006) og hennes tanker om at når det er noen vi identifiserer oss med eller som ligner oss som lider, vil det påvirke vår trang til å hjelpe, og for elevene i denne settingen bidro det til å skape interesse og engasjement rundt temaet.

I dette kapitlet har jeg diskutert hvordan lærerne har valgt å vinkle sin undervisning om fattigdom og hvilke følger dette kan få for undervisningen. Jeg har diskutert hvordan en undervisning som fokuserer på absolutt fattigdom som kan bidra til en oppfattelse av at fattigdom er noe som gjelder ”de andre” og er langt unna ”oss”. utfordringer for undervisning når ”de andre” er her og hvordan lærere kan takle slike utfordringer med hensyn til det flerkulturelle klasserommet. Til sist hvordan et fokus på relativ fattigdom i undervisning berører ”viet” i samfunnet og kan skape engasjement. Neste delkapittel vil diskutere bruk av følelser og engasjement i undervisning om fattigdom.

4.3 Engasjement og følelser

Det er tydelig at flere av lærerne er opptatt av bruk av følelser og å skape engasjement når de underviser om fattigdom blant annet ved å overraske eller rokke ved elevene. Jeg vil nå se nærmere på dette ved å diskutere hvordan deltakelse, elevers meninger og opplevelser av å bli overrasket eller rokket ved kan bidra til engasjement i undervisningen.

4.3.1 Deltakelse

Fra den generelle delen av læreplanen fremheves felles innsats for å løse globale problem som fattigdom; ” Undervisningen må vekke deres tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21).

Ludvigsen-utvalget trekker frem aktiv deltakelse som en viktig komponent ved dybdeløring ”å lære noe grundig og ikke overfladisk krever en aktiv involvering fra elevens side” (NOU 2015:8, s. 11).

Jeg vil nå trekke frem noen eksempler beskrevet av lærerne på arbeid der elevene er aktive deltakere. Skolen der Lise jobber deltar ikke i OD, men har et eget nord-sør prosjekt med en skole i Sør-Afrika. Elevene gjennomfører en innsamlingsaksjon der pengene blir brukt til å bygge skoler. Et annet aspekt ved dette prosjektet er ”en slags kulturutveksling”, som Lise beskriver det, mellom skolene. På høstsemesteret får skolen her i Norge besøk av elever fra Sør-Afrika, og på våren reiser noen elever fra Norge på besøk til skolen i Sør-Afrika. Lise mener denne kontakten mellom skoler i ulike land bidrar til en nysgjerrighet hos elevene ”det er noe med å se at det går til noe konkret da som vi følger opp fra år til år til år. Det tror jeg gjør elevene veldig interessert i tematikken.”

Både Rune og Ole beskriver at elevene deres deltar innsamlingsaksjonen OD. Rune har vurdert å legge opp undervisning om fattigdom rundt samme tid som OD blir arrangert, men dette har han ikke fått gjennomført enda.

Som vi kan se ut fra formuleringen ovenfor fra den generelle delen av læreplanen er det et fokus på bistands- og solidaritetsarbeid i den norske skolen, og Bakken (2015, s. 179)

påpeker at slikt arbeid gjennomføres i stort omfang. Deltakelse er også viktig for dybdeløring og som Lise presiserer har elevenes aktive deltakelse med innsamlingsaksjonen og bistandsarbeidet i Sør-Afrika bidratt til interesse rundt fattigdomstematikken.

En kritikk av slikt solidaritetsarbeid er at det kan bidra til forestillinger om det norske godhetsregimet (Tvedt, 2003). ”Skolen er som kjent et speilbilde av samfunnet. Det er ikke uvanlig at norsk offentlighet titulerer seg som ”humanitær stormakt og ”best på bistand”” (Bakken, 2015, s. 184). Skolen kan altså gjennom et fokus på innsamlingsaksjoner bidra til en forståelse av Norge som freds-, demokrati- og bistandsfolket fremfor andre (Børhaug, Hunnes & Samnøy, 2015, s. 24-25).

Som nevnt tidligere fryktet Lise at elevene skulle komme med utsagn som ”de fattige, det er barn i Afrika”. Bakken (2015, s. 179) påpeker at elever ofte har et elendighetspreget bilde av u-land og Afrika, en grunn til dette kan være hvordan fattige blir fremstilt gjennom ulike innsamlingsaksjoner som OD eller TV-aksjonen. Et aspekt ved solidaritetsarbeid i skolen er at det ofte bidrar til kontrasten mellom ”oss og de andre” heller enn å oppnå et felleskap mellom medmennesker (Bakken, 2015, s. 182).

Hvis arbeid med OD og andre innsamlingsaksjoner skal kunne bidra til danning og verdi- og holdningskompetanse slik som Stray (2012) beskriver oppløring *for* demokrati vil det være betydningsfullt at elevene også stiller seg kritisk til og reflekterer over mulige baksider ved slikt arbeid. Lærere må altså være mer bevisst på hvilke forestillinger vi er med og skape hos elevene i arbeid med bistand og solidaritet og arbeide mot en undervisning som kan bidra til utvikling av elevers kritiske tenkning (Bakken, 2015, s. 194).

4.3.2 Standpunkt

Som nevnt i forrige avsnitt handler oppløring *for* demokrati (Stray, 2012) blant annet om elevers evne til kritisk tenkning, samt å kunne stille seg kritisk til egne oppfattelser og holdninger samt holdninger i samfunnet man er del av. Jeg vil nå se nærmere på hvordan elever kan ta stilling til fattigdomstematikken og forme egne meninger.

Lise reflekterer over eget engasjement og meninger rundt tematikken. Hun mener det er ”umulig å være helt upartisk som lærer, elevene skjønner at jeg har sympati for de som har dårlige forhold og dette lyser litt gjennom i undervisningen”. Og hun mener at det derfor er ”viktig å vinkle tema på forskjellige måter og jobbe på forskjellige måter så elevene i større grad blir uredde og litt fryktløse for å komme med egne meninger”. Koritzinsky (2014) trekker også frem hvordan bruk av ulike innfallsvinkler for å belyse et tema kan bidra til engasjement og interesse hos elever.

Danning er også et aspekt ved opplæring *for* demokrati og elever skal kunne bruke kunnskap til å utforske sin individualitet og sånn sett forme egne meninger (Hopmann, 2007).

Videre ønsker Lise at undervisningen skal bidra til at elevene kan

”ta standpunkt og se at noen ganger kan også de kjipe argumentene være riktige da. Hele poenget med samfunnsfag er jo egentlig å være i stand til å delta i debatt, og om ikke delta så i hvert fall følge en debatt”.

Dette kan vi se i sammenheng med det Børhaug (2005, s. 177) beskriver som myndiggjøringsaspektet ved danning, elevene skal bli handlende medborgere. Per beskriver også dette når han omtaler som mål for sin undervisning i samfunnsfag ”vi skal gjøre elevene til aktivt deltakende og kvalifiserte borgere og da er denne forståelse av fattigdom og utvikling viktigere”. Skal samfunnsfaget bidra til at elever ser fagets relevans for seg og sin hverdag og bruker dette til å forme egne meninger og ta standpunkt kan dette bidra til engasjement hos elevene slik lærerne i Husoms (2015) undersøkelse beskriver. Videre vil jeg diskutere hvordan læreres bruk av følelser i undervisningen kan påvirke elevene

4.3.3 Ny innsikt

Flere av lærerne er opptatt av bruk av følelser og å skape engasjement når de underviser om fattigdom. Per legger opp undervisningen slik at elevene kan bli overrasket: ”hvilket spørsmål du stiller først er viktig å få elevene inn i en ”aha” tilstand”. Dette er interessant nettopp fordi Per viser en tanke om å begynne undervisning med å vekke en følelse hos elevene, og deretter introdusere begreper. Ofte vil kunnskap om begreper bli sett på som en

viktig inngang til tematikk og for elevers forståelse. Ved å starte opp undervisningen med et spørsmål skaper Per en introduksjon som kan bidra til åpne elevers forståelse av tematikken og se de begrepene som presenteres senere i en større sammenheng. Ifølge Børhaug (2005, s. 177) er det ”viktig at de begrepene som settes på samfunnet også henger sammen i meningsskapende helheter”.

Videre beskriver Per at det å få elevene til å tørre å gi et svar som kan være feil har en egen verdi. Slike svar kan bidra til oppklaring eller refleksjon rundt elevers oppfatninger. Per bruker en metode om at det ”beste” svaret elevene kan gi er det ”gale” svaret, altså er det som er mest interessant for undervisningen er det svarene elevene selv tror kan være ”galt”. Per gir et eksempel på en ”aha” opplevelse i klasserommet nemlig når elevene lærer om koblingen mellom krig og fattigdom ”det er noe av det som stemmer mest systematisk, at alle landene som er blant de fattigste har nylig vært eller er fortsatt i krig” og ved at dette overrasker elevene eller bekrefter deres oppfatninger og kan det bidra til å skape et ”aha” øyeblikk i undervisningen. Winans (2012) presiserer hvordan undervisning i tema som fattigdom kan være emosjonelt krevende for elever som lever i privilegerte samfunn, som Norge, og argumenterer videre for en undervisning som åpner for elevers følelser og tar dette inn som en del av undervisningspraksisen. Per understreker den betydningen han mener ny innsikt kan ha for elevene:

”er det noe jeg tenker gjelder helt generelt i all samfunnsfagundervisning er det at jo oftere du kan komme til det ”aha” nivået jo bedre.”

Slike ”aha” øyeblikk kan bidra til å ta inn elevers følelsesliv og dette mener Winans (2012) kan hjelpe elever til å utvikle en bevissthet rundt egne oppfatninger av omverden. For eksempel kan svar som elevene oppfatter som ”gale” bidra til refleksjon oppfatninger i samfunnet som ikke nødvendigvis fremstiller hele sannheten.

Også Lise beskriver hvordan følelser ble en del av undervisningen om fattigdom. Hun opplevde at elevene kjente på et ubehag i undervisningen. Elevene synes det var ubehagelig å se en film hun viste om barnarbeid, men de husket den veldig godt i etterkant. Og Lise mener at slike opplevelser kan være en viktig del av læring:

”man skal kanskje rokkes litt ved, det er en del av opplevelsen å lære”

Som nevnt tidligere kan det være emosjonelt krevende for elever fra privilegerte samfunn å reflektere kritisk over forskjeller og ulikheter i verden i dag. Men ved å ta i bruk filmer eller annet læringsmaterieell som kan spille på følelsene til elevene og fremme deres refleksjon rundt disse følelsene kan man bidra til å utvikle elevers ”emotional literacy” (Winans, 2012).

Når det gjelder Rune beskriver han på den andre siden ikke bruk av følelser i sin undervisning i fattigdomstematikken. Dette bidrar til å nyansere bruk av følelser; fattigdomstematikken er ikke nødvendigvis så som vanskelig eller sårbar å undervise i. De ulike oppfattelsene blant lærerne rundt bruk av følelser i undervisningen kan antyde at samfunnsfagdidaktikken trenger å utvikle mer kunnskap og mer innsikt i betydningen av følelser i læringsprosesser.

4.4 Utvide klasserommet- forbindelse mellom klasserom og verden i samfunnsfag

Rune beskriver sammenhengen mellom skole og verden i samfunnsfag gjennom målet for undervisningen om fattigdom, han ønsker å bevisstgjøre elevene sine:

”at elevene skjønner at dette er ikke noe jeg bare må lære fordi det står i boka eller er i planen vår, men dette her griper inn i samfunnet vårt og til syvende og sist mitt liv”.

Ifølge Børhaug (2005, s. 175) har man i samfunnsfaget store muligheter for å knytte faget opp mot konkrete hendelser i nærmiljøet til elevene eller hendelser som er gjort nær gjennom media og ”samfunnskunnskap har derfor særdeles gode muligheter for å konkretisere og knytte faget til elevenes verden”. Jeg vil nå se nærmere på bruk av dagsaktuelle saker for å konkretisere fattigdomstematikken for elevene, samt hvordan dette henger sammen med engasjement.

Ole opplever fattigdomstematikken som et av de emnene som engasjerer elevene mest:

”fattigdom er et av de temaene i samfunnsfag som jeg tror engasjerer mest. Nettopp fordi det er veldig konkret og dagsaktuelt, altså du kan hente inn eksempler på ting som skjer i verden og utfordringer som land står ovenfor og ta med disse rett inn i klasserommet”.

Rune er også opptatt av å følge med i media og prøver å bruke dagsaktuelle saker inn mot undervisningen. Koritzinsky (2014, s. 31) bemerker at bruk av dagsaktuelle saker kan bidra til å engasjere elevene. Han anbefaler at hvis slike saker blir tatt opp av elevene burde man straks tilpasse undervisningen slik at elevene får mulighet til å reflektere over saker de opplever som relevante for dem selv og som engasjerer dem. Slike situasjoner kan bidra til både engasjement og danning (Husom, 2015).

På den andre siden bemerker Ole at han savner at elever følger med i nyhetsbildet og at dette kan være en utfordring siden det ikke er like enkelt å ta med nyhetssaker inn i klasserommet hvis ingen kjenner til dem fra før. Også Rune reagerer på elevene ikke følger med på nyhetene: ”jeg blir veldig overrasket over elevene, at de ikke følger med på nyhetene, verken på nett eller TV”. En mulig forklaring på dette er at elevene opplever mange nyhetssaker som langt unna eller utenfor deres kontroll slik at det er mer behagelige å ikke forholde seg til dem (Sinnes, 2015).

Per er derimot ikke opptatt av å bruke dagsaktuelle saker i sin undervisning om fattigdom ettersom han mener at de ikke er relevante:

”det er ikke så mange dagsaktuelle saker om kompleksiteten i fattigdomsproblematikken, det er dessverre ikke noe media skriver om”.

Det Per belyser her er hvordan lidelse i media ofte blir fremstilt på en måte som skal gjøre den forståelig for tilskueren, men denne får ikke nødvendigvis frem hvor sammensatt problemet eller årsaken til problemet kan være (Chouliaraki, 2006). Per velger derfor heller bruke dagsaktuelle saker når det er knyttet til kompetansemål om krig og ser da sammenhengen mellom fattigdom og krig som årsak til at land er fattige. Videre vil jeg se

nærmere på sammenheng mellom ulike fag, nemlig hvordan tverrfaglighet blir brukt i undervisning av fattigdom.

4.4.1 Tverrfaglighet

Ifølge Koritzinsky (2014, s. 58) har samfunnsfagene geografi, historie og samfunnskunnskap mye felles tematikk det kan være interessant å samarbeide om:

”i arbeidet med mange emner vil elevene lære bedre, grundigere og mer variert hvis lærestoff og metoder fra flere samfunnsfag blir trukket inn”.

Koritzinsky (2014) er altså opptatt av tverrfaglighet i undervisning av tema som faller innenfor disse tre samfunnsfagene og fattigdom vil være et tema som det er relevant å undervise i innenfor disse fagene og da også på tvers av dem.

Som nevnt i beskrivelsen av de ulike undervisningsoppleggene er Per sitt undervisningsopplegg om fattigdom et tverrfaglig samarbeidsprosjekt med geografi der man slår sammen undervisning i samfunnsfag og geografi over 5 uker. Det brukes også noen støttetimer i både norsk til å skrive en pressemelding og engelsk for å finne kilder ettersom de fleste kildene vil være engelskspråklige. Per påpeker at en utfordring ved slike prosjekt kan være at lærere ikke har kompetanse i de fagene som deltar i tverrfaglig prosjekt, og dermed oppleve at de ikke har like god kontroll over alle delene av prosjektet. Per presiserer at slike tverrfaglige samarbeid ikke alltid er like enkle å gjennomføre, men at han selv har undervisning i både samfunnsfag og geografi som gjør arbeid samkjøringen lettere.

Lise har jobbet litt tverrfaglig når hun har hatt samme klasse i både norsk og samfunnsfag. Hun har da brukt noen av norsktimene til å snakke om retorikk og vinklet det mot fattigdom. Elevene skrev tekster der de analyserte reklameplakater blant annet fra Plan Norge og elevenes refleksjoner rundt dette kunne hun da trekke inn i samfunnsfagundervisningen om fattigdom. Både Rune og Ole nevner ulike fagdager der skolen har besøk av forelesere som

snakker om tverrfaglige aspekt for eksempel ved klima og fattigdom, men selv bruker de ikke tverrfagligprosjekt i undervisningen.

Ifølge Ludvigsen-utvalget bør fremtidens skolen legge til rette for bruk av tverrfaglig undervisning i større grad enn det som blir gjort i dag (NOU 2015:8, s. 46). De påpeker også at dybdeløring kan bidra til at elever lettere kan ”overføre læring fra ett fag til et annet” (NOU 2015:8, s. 11). Ole presiserer at ”fattigdomstematikken er kompleks og vi knytter det både opp mot globalisering og når vi snakker om klima -så det henger jo sammen”, altså vil fattigdomstematikken være egnet for å bidra til dybdeløring.

Når det gjelder den generelle delen av læreplanen samt samfunnsfagets formål og kompetansemål i sammenheng med tverrfaglighet har Koritzinsky (2014, s. 148) følgende å si

”den generelle delen av læreplanen og avsnittene om samfunnsfagets formål legger en viss vekt på sammenhenger mellom ulike livsområder og fagområder. Dette følges ikke opp i den delen av læreplanen som styrer undervisningen mest, listen over kompetansemål”.

Koritzinsky (2014, s. 58) opplever at læreplaner, undervisning og lærebøker ofte er lite åpne for tverrfaglighet, de er ”preget av en for sterk enfaglighet”.

På den andre siden oppfatter Per det motsatte i sin tolkning av kompetansemål i samfunnsfag og geografi. Slik som Per tolker det legger Utdanningsdirektoratet opp læreplanen med tanke på tverrfagligsamarbeid, selv om dette ikke er tatt hensyn til i lærebøkene: ”skal vi ha to kompetansemål som er neste helt like i to ulike fag? Ja, det skal vi for det legger opp til tverrfaglighet”. Det er altså mange ulike syn på hvordan man kan bruke tverrfaglighet inn mot samfunnsfaget, men noe som kommer tydelig frem blant både informanter og teori er at tverrfagligsamarbeid om tematikk som fattigdom har stort, ofte ubrukt, potensialet. Neste delkapittel vil ta for seg hvordan samarbeid med aktører utenfor skolen kan ha innvirkning på samfunnsfagundervisning.

4.4.2 Samarbeid med eksterne aktører

”Ekskursjonen skal gi en annen og mer livsnær samfunnskontakt enn klasserommets undervisning. Det er derfor viktig at elevene får nærkontakt med steder, lokaler, prosesser og personer som kan gi dem konkrete, aktuelle og engasjerende opplevelser, erfaringer og inntrykk” (Koritzinsky, 2014, s. 223)

Som nevnt tidligere er Per sitt undervisningsopplegg ikke bare tverrfaglig, men også et samarbeidsprosjekt med et universitet. I oppstarten av prosjektet blir det holdt forberedende forelesninger ved universitetet som elevene får delta på. Og i det videre arbeidet stiller universitetet landeksperter tilgjengelig slik at elevene kan få veiledning i sitt arbeid. Halve klassen får tilbud om veiledning ved universitetet, og ifølge Per er det en gulrot og et konkurranselement som bidrar til å motivere elevene. Et slikt prosjekt kan klart bidra til engasjerende opplevelser og nye erfaringer for elevene slik som Koritzinsky (2014) fremhever. Men en annen side ved slike prosjekter er at de vil være svært krevende for læreren. For det første er det ikke alle skoler som vil ha en beliggenhet som muliggjør slike universitetsprosjekt. Også planleggingen av dette prosjektet var svært tidkrevende, som beskrevet tidligere i analysen brukte Per i samarbeid med en kollega og en representant fra universitetet over ett år på å utvikle dette undervisningsopplegget.

Et annet aspekt ved samarbeid med eksterne aktører er samarbeidet mellom Lises skole og skolen i Sør-Afrika som er beskrevet tidligere i analysen. Koritzinsky (2014, s. 252) understreker viktigheten av praktiske oppgaver når man jobber med innsamlings- og solidaritetsaksjoner, og denne muligheten har prosjektet til Lises skole. Hvis elevene utelukkende leser om og blir forelest for om teori i forbindelse med solidaritetsarbeid kan undervisningen bli for ensidig (Koritzinsky, 2014, s. 253). Derimot har de elevene som drar på denne ”kulturutvekslingen” som Lise kaller det, mulighet til å selv kjenne på kroppen hvordan skolehverdagen kan være i et land som er ganske så ulikt det landet de selv lever i. Og etter elevene kommer hjem kan de dele sine opplevelser og refleksjoner med sine medelever. Også de elevene som kommer på besøk fra Sør-Afrika har mulighet til å gi en mer flersidig inngang til solidaritetsarbeidet ved å gi de norske elevene et innblikk i sin hverdag.

Det er klart at ikke alle skoler vil kunne gjennomføre slike prosjekt, men kontakt med eksterne aktører vil fortsatt kunne bidra til engasjement, inntrykk og opplevelser, ”det ansees som verdifullt i seg selv å komme ut av skolen for å få kontakt med *virkeligheten*” (Koritzinsky, 2014, s. 222).

4.4.3 Spill

Som nevnt tidligere understreker Koritzinsky (2014) betydningen av å ta i bruk ulike innfallsvinkler for å trigge elevers interesser og engasjement. En slik innfallsvinkel kan være bruk av spill i undervisningen og jeg vil nå se nærmere på hvordan bruk av spill i undervisning om fattigdom kan bidra til erfaringsbasert læring.

Ole bruker ofte Handelsspillet, nærmere forklart i presentasjonen av undervisningsoppleggene, som en introduksjon til fattigdomsteamtikken. Videre beskriver han hvordan spillet både engasjerer og motiverer elevene: ”ja, konkurranseelementet med hvem som klarer å produsere flest figurer er en kjempemotivasjon”. Ole deler ut ”råvarer” og ”teknologi” og gir elevene i oppgave å lage flest mulig figurer. I sin introduksjon av spillet velger Ole helt bevisst å ikke forklare for mye eller legge for mange føringer på elevene om hvordan de skal løse oppgaven. Elevene må altså løse oppgavene på egenhånd og ifølge Ole bidrar dette spillet til at elevene blir overrasket over de ulike muligheter de har mens de spiller. Det viser seg at det er mange måter å løse spillet på, elevene kan for eksempel låne teknologi av hverandre eller selge sine ressurser for tilgang til teknologi i en viss periode. Ødegaard (2003) presiserer at elevers mulighet til å selv kunne forme faglig spill eller lek kan bidra til å forbedre deres forståelse av kunnskap om tematikken. Dette skjer ved at elevene tar i bruk den kunnskapen de alt har rundt tematikken og prøver å finne frem til de beste løsningene for spillet.

Etter spillet åpner læreren opp for diskusjon rundt elevenes opplevelse av spillet. Ifølge Ødegaard (2003) er lærerens rolle som veileder av elevers refleksjon viktig slik at elevene kan se sammenhenger og få faglig utbytte av erfaringene de fikk fra spillet.

Ole spesifiserer at han får litt mer avanserte diskusjoner i de studiespesialiserende klassene som for eksempel mulige handelsavtaler, allianser mellom land, samt hvilke pressmidler har

de fattige landene. Spillet åpner altså for diskusjoner og gir en inngang til tematikken. Ole uttrykker at han ønsker å trigge elevene ved bruk av denne metoden:

”det er noe med å trigge de, få de på også få frem disse knaggene som de skal henge kunnskapen på. Et rollespill eller en konkurranse skaper konsentrasjon og fokus som er viktig for å få de i gang og for de spørsmålene som kommer etterpå”.

Børhaug (2005, s. 175) understreker at ”læring er å konstruere egen kunnskap i møte med et formidlet innhold, og det innebærer at elevenes forutgående forståelse må aktiveres og utvikles”. Også Shor (1992) trekker frem at lærere må ta utgangspunkt i elevers forkunnskaper slik Ole har som mål å gjøre, dette for at elever skal få mulighet til å utvikle seg som aktive deltakere i undervisningen og oppleve at de har noe å bidra med inn i klasserommet.

Ole presiserer også at det engasjementet elevene viser rundt spillet er noe han prøver å holde på utover i undervisningsopplegget. Han bruker aktivt de erfaringene elevene gjør seg gjennom arbeid med spillet til å eksemplifisere og forklare begrep senere i undervisningen. Arbeid med spill slik som Ole beskriver kan vi se i sammenheng med dybdelæring der det oppfordres til en aktiv involvering av elever i læringsprosesser og en gradvis utvikling av elevers forståelse av begrep (NOU 2015:8, s. 11).

Også Per gjennomfører et spill i sin undervisning, dette er et rollespill der elevene skal representerer enten EU eller et u-land og forhandle frem en handelsavtale. Per ønsker å engasjere elevene gjennom dette rollespill, han bemerker at ”rollespillet motiverer en del elever som ikke alltid lar seg rive med”. Etersom rollespillet er svært omfattende og jobbes med over en lengre periode vil det være viktig at læreren bidrar med tydelige rammer og støttestruktur for elevene i deres arbeid (Ødegaard, 2003).

For det første gir dette rollespillet elevene mulighet til å ta et skikkelig dypdykk inn i relevant kunnskap både om EU, det u-landet de har blitt tildelt og teori om handelsavtaler. Dette gir elevene en opplæring om demokrati slik Stray (2012) beskriver det ved å bidra til elevenes kunnskap om internasjonal politikk. Videre gir rollespillet også elevene erfaringer med opplæring for demokratisk deltakelse, et aspekt ved denne dimensjonen er at elever skal utvikle seg som kritiske tenkere og i å se flere sider av en sak (Stray, 2012). Dette gjør

elevene i arbeidet med forberedelsene til forhandlingene. Rollespillet er lagt opp slik at både elever som representerer EU og de som representerer ulike land skal tilegne seg kunnskap om hverandre og reflektere over hvorfor den andre parten vil eller ikke vil godta et forslag de kommer med. Dette for å gjøre sjansen for at forhandlingene lykkes størst mulig. Når elevene gjennomfører selve rollespillet utvikler de ferdigheter som gjør dem i stand til å selv delta i demokratiske prosesser slik opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse er ment å kunne gjøre (Strays, 2012). Elevene får altså erfaring med og muligheten til selv å praktisere demokratiske prosesser ved at de skal forhandle seg frem til en handelsavtale. Et så omfattende rollespill som dette stiller krav til læreren og gir rom dybdelæring:

”Å lære noe grundig og ikke overfladisk krever en aktiv involvering fra elevens side, men det er skolens ansvar å legge til rette for god læring. Tilstrekkelig tid til fordypning, utfordringer tilpasset den enkelte eleven og elevgruppens nivå, samt støtte og veiledning, er stikkord for lærernes arbeid. Lærerens arbeid med å fremme dybdelæring forutsetter varierte arbeidsformer (NOU 2015:8, s. 11).

Bruk av spill som undervisningsmetode kan både bidra til å styrke elevens forståelse og refleksjon rundt tematikken, eller helt enkelt vekke deres nysgjerrighet ved at elevene blir overrasket eller oppdager noe ukjent (Koritzinsky, 2014). Det kan også gi elever en opplæring *om, for* og *gjennom* demokratisk deltakelse ved å gi elever øvelse i demokratiske prosesser og mulighet for å utvikler praktiske ferdigheter gjennom erfaringsbasert læring. Og ikke minst kan bruk av spill i undervisningen kan åpne for det fantasifulle og en aktiv involvering av elever i sin læringsprosess.

5 Konklusjon

Denne oppgaven har hatt som mål å undersøke samfunnsfaglæreres didaktiske begrunnelser og refleksjoner rundt egen praksis i forbindelse med hvordan de velger å legge opp undervisning i fattigdom. I følge Børhaug (2005, s. 179) fremstår samfunnsfaget ”på mange måter som uferdig, og behovet for å videreutvikle den didaktiske tenkningen om det er stort”. Denne oppgaven har forsøkt å bidra til en slik didaktisk videreutvikling ved å belyse, samt diskutere fire læreres valg og begrunnelser for egen undervisningspraksis. Dette har blitt gjort ved å forsøke å svare på problemstillingen:

Hvordan jobber lærere med temaet fattigdom i samfunnsfag?

Ettersom det jeg ønsket å belyse gjennom denne problemstillingen var læreres erfaringer tok jeg i bruk kvalitative forskningsintervju for å innhente data (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 20). Intervjuresultatene er ikke generaliserbare, men gjennom en teoretisk informert analyse kan også kvalitative data bidra til en innsikt i hvordan noen lærere velger å arbeide med komplekse tema.

Det er klart at fattigdom forstås ulikt av de forskjellige lærerne. Det kommer blant annet til syne gjennom hvordan de velger å vinkle sin undervisning. Undervisning som tar utgangspunkt i en relativ eller absolutt vinkling av fattigdom kan ha ulike innvirkninger på undervisningen og åpne for forskjellige aspekt ved tematikken. En konsekvens av å fokusere på en absolutt forståelse av fattigdom (Banik, 2010) kan være at elevene opplever tematikken for virkelighetsfjern. Fattigdom kan da bli oppfattet som noe langt unna ”oss”, den kollektive identiteten som elevene er del av i Norge. Undervisning der læreren legger til grunn en absolutt forståelse av fattigdom kan altså bidra til oppfatninger av at ”de andre”, de fattige, er grunnleggende forskjellige fra ”oss”. Flere av lærerne trekker frem hvordan stereotypiske oppfatninger av hvem de fattige er eller hvor fattigdom finnes kan by på både muligheter og utfordringer for undervisningen. En av lærerne trekker frem at forenkla forestillinger eller fordommer kan være et interessant sted å starte en diskusjon, elever kan bli overrasket når de tilegner seg kunnskap som bidrar til å utvikle deres forståelse. Et annet aspekt ved dette er at klasserommet kan ha elever som kommer fra land som det eksisterer slike fordommer mot og

de kan oppleve et stigma fra slike uttalte stereotypier. Dette vil da også påvirke hvordan lærere velger å undervise i tematikken.

På den andre siden åpner bruk av en relativ forståelse av fattigdom opp for å se nærmere på hvordan fattigdom treffer ”viet” i samfunnet. Undervisning der læreren velger å vinkle fattigdom mot sosial utelukkelse (Sengupta, 2005) og de ulikhetene som finnes innad i samfunnet åpner for diskusjon og refleksjon rundt hva det vil si å være fattig innenfor den kollektive identiteten elevene selv er del av. Fattigdom blir med denne forståelsen som utgangspunkt noe nært og dette kan bidra til å engasjere elevene.

Også når det gjelder tidsbruk og tematikkens plass i samfunnsfaget har lærerne ulike oppfatninger. En av lærerne bruker vesentlig mer tid på dette temaet og beskriver det som et tema det er samfunnsfagets ”misjon” å undervise i. Dette blir begrunnet med at tematikken åpner for at elever kan se sammenhenger i samfunnet og at kunnskaper om fattigdom kan bidra til å styrke elevers verdi- og handlingskompetanse (Stray, 2012) og bidra til å utvikle elever til demokratiske medborgere. På den andre siden er det flere av lærerne som ikke har denne oppfatningen av temaet og som velger å bruke mindre tid på undervisning i tematikken. Stray og Sætra (2015, s. 467) beskriver dette dilemmaet: lærere tvinges til å velge mellom et fokus på formålet til faget eller kompetansemål, valget står mellom ”å komme gjennom alle kompetansemålene eller prioritere bort noe for å styrke fagets verdi- og holdningsdimensjon”.

Flere av lærerne uttrykker også at de bruker følelser i sin undervisning. I sine forberedelser til undervisning i tematikken reflekterer den ene læreren over hvordan han kan ta i bruk spørsmål som vil kunne overraske elevene og bidra til ny innsikt eller en ”aha”-opplevelse. En annen lærer ønsker å ”rokke” ved sine elever, ettersom hun mener det vil være en viktig del av læring. Slike øyeblikk i undervisningen som kan bidra til å ta inn elevers følelsesliv og skape en bevissthet hos elevene over egne følelser vil kunne bidra til å utvikle elevers ”emotional literacy” (Winans, 2012). Kompetanse i ”emotional literacy” vil ifølge Matthews (2006) kunne bidra til å utvikle elever som i kritisk tenkning og som demokratiske medborgere.

Engasjement kan også knyttes til deltakelse og elevers aktive involvering i egne læringsprosesser er trukket fram som en betydelig del av dybdeløring (NOU 2015:8, s. 11).

Dette kan blant annet skje gjennom elevers deltakelse i solidaritetsarbeid på skolen og lærerne påpeker at slik deltakelse bidrar til interesse og engasjement hos elevene. Ved solidaritetsarbeid vil det være viktig at lærer legger opp til elevers kritiske refleksjon rundt bakteppet for slik arbeid. Ifølge Tvedt (2003) har det norske samfunnet en forståelse av seg selv som ”humanitær stormakt” eller en ”barmhjertig samaritan” som hjelper de i nød (Bakken, 2015). Slike syn kan igjen bidra til å underbygge forestillinger om ”oss” og ”de andre” i skolen og samfunnet. Derfor bør elevene også reflektere rundt slike aspekt ved deltakelse i solidaritetsarbeid hvis målet skal være å bidra til dybdelæring og kritisk tenkning.

Flere av lærerne opplever at fattigdomstematikken bidrar til å ta med verden inn i klasserommet. Dette kan blant annet gjøres ved å ta i bruk dagsaktuelle saker i undervisningen. Ifølge Solhaug (2012, s. 23) er dette betydningsfullt for at elevene skal se samfunnsfagets relevans for dem: ”for at elever skal erfare faget som relevant må der være rom for å ta opp spørsmål som er viktige for elevene”.

Også bruk av spill er interessant i denne sammenhengen. For det første kan enkle, åpne spill der elever har stor frihet i gjennomførelsen av spillet bidra til at elever rekonstruerer forkunnskaper for å best finne en løsning eller struktur til spillet. Denne type metodebruk kan bidra til å bedre elevers forståelse av og åpne elever for egen refleksjon rundt hvorfor noe er som det er. Bruk av rollespill er også interessant ettersom det kan bidra til en undervisning både *om, for* og *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2012). I det rollespillet som en av lærerne beskriver får elever mulighet ikke bare til å tilegne seg kunnskap, men også øve seg og utvikle ferdigheter i deltakelse i demokratiske prosesser.

Det finnes altså mange ulike tilnæringer til undervisning i fattigdom. Denne undersøkelsen har gitt et innblikk i hvordan fire lærere jobber med tematikken, deres tanker rundt didaktiske valg og undervisningspraksis.

Solhaug (2012) understreker at det er ”et behov for å kartlegge hva som er dominerende undervisnings- og arbeidsformer i faget [samfunnsfaget]”. Denne undersøkelsen mener å bidra til nettopp dette, samt didaktisk inspirasjon for andre samfunnsfagslærere ved å presentere og problematisere ulike tilnæringer til undervisning i komplekse tema og deres teoretiske forankring.

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) fremmer et ønske om mer dybde og mindre bredde i samfunnsfaget og dette vil innebære en revisjon av dagens kompetansemål (Stray og Sætra, 2015 s. 470). Jeg vil argumentere for betydningen av å beholde kompetansemålet om fattigdom. Undervisning i fattigdom kan åpne for både dybdelæring og danning, blant annet fordi tematikken er kompleks og kan sees i sammenheng med andre fagområder, og åpner for kritisk refleksjon rundt hvorfor problemet enda ikke er løst og hva som kan være mulige løsninger.

Verden i dag er globalisert og blir stadig mer sammenvevd. Det politiske fellesskap som demokratiske medborgere skal læres opp til å delta i blir mer og mer internasjonalt, både politiske prosesser, økonomi og rettsvesen blir stadig mer globalisert (Børhaug, 2012, s. 83). Verdier om demokratisk medborgerskap vil altså i stadig større grad omhandle et globalt medborgerskap og Børhaug (2012, s. 83) skriver at det er ”eit stort behov for nytenking av faget i globaliseringsperspektiv”. Undervisning i fattigdomstematikken som bygger på solidaritet, slik som Klafki (2001) beskriver, og tanker om et globalt medborgerskap vil kunne bidra til elevers danning.

Det er et behov for forskning rundt lærers undervisning i samfunnsfag for å videreutvikle faget. Denne undersøkelsen er et lite bidrag, men det vil fortsatt være et stort behov for didaktisk forskning både når det gjelder fattigdomstematikken og andre tema i samfunnsfag. Didaktisk forskning i samfunnsfag kan bidra til bedre innblikk i læreres praksis og forhåpentligvis etter hvert en større grad av enighet rundt hva som er samfunnsfagets fagkanon.

Litteraturliste

Bakken, Y. (2015). ”De fattige er ofte brune barn som får gå rundt i undikken” – om barnslige fortolkninger av bistands- og solidaritetsarbeid. I K. Børhaug, O. R. Hunnes, og Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 179-196). Bergen: Fagbokforlaget.

Banik, D. (2010). *Poverty and Elusive Development*. Oslo: Scandinavian University Press.

Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine J. J., Nieto, S., Schofield J. W. og Stephan W. (2015). Education and diversity I W.C. Parker (red.) *Social Studies Today: Research and Practice*. (s. 85-94). New York: Routledge.

Biseth, H. (2012). Flerkulturalitet som en demokratisk ressurs: teoretiske perspektiver og praktiske implikasjoner. I Stray, J.H., & Berge, K.L. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 234-252). Bergen: Fagbokforlaget.

Borgbund, 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.

Børhaug, T. (2012). Samfunnskunnskap- eit nasjonalt fag i ei globalisert verd? I Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O.S. & Haugaløkken, O.K. (red.) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap?. I Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.). *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget.

Børhaug, K., Hunnes, O. R., og Samnøy, Å. (2015). Innleiing. I K. Børhaug, O. R. Hunnes, og Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 11-40). Bergen: Fagbokforlaget.

Chouliaraki, L. (2006). *The Spectatorship of Suffering*. London: Sage Publications.

Dovidio, J.F., Hewstone, M., Glick, P. og Esses, V.M. (2010). Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview. I Dovidio, J.F., Hewstone, M., Glick, P. og Esses, V.M (red.). *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. (s. 3-28). London: Sage Publications.

FN-sambandet. (2017, 23.01). Hva er fattigdom. Hentet 17.03.17 fra:

<http://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Hva-er-fattigdom>

Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. I R.P.Lipka og T.M. Brinthaup (red.), *The role of self teacher development* (s. 189-224). Albany: State University of New York Press.

Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*. 6:2: 109-124.

Hudson, B. (2007). Comparing different traditions of teaching and learning: what can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal*, 6:2, 135-146.

Husom, S. (2016). *Samfunnsfagslærere mellom mål og danning En diskursanalyse av samfunnsfagslæreres samtale om god undervisning*. (Masteroppgave). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo.

Jørgensen, W. M og Philips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur.

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (1993-1994). Innst. O nr. 36 (1993-1994). *Om lov om endringer i lov av 13. Juni 1969 nr. 24 om grunnskolen* (Ot. Prp. Nr. 21.)

Kirschner, P., A., Sweller, J., Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41:2, 75-86.

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk: nye studier*, 100-160. Århus: Forlaget Klim.

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_b m.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/k106/SAF1-03?lplang=nob>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Matthews, B. (2006). *Engaging Education- Developing Emotional Literacy, Equity and Co-Education*. Maidenhead: Open University Press.

Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Nelson, J.L. and Pang, V.O. (2014). Prejudice, racism, and the social studies curriculum. I W. Ross (red.) *The Social Studies Curriculum*. (s. 203-225). Albany: Suny Press.

NOU 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>

Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998 nr. 61.

Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Pogge, T. (2005). World Poverty and Human Rights. *Ethics and International Affairs*, 19(1): 1-7.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D.I. (2011) : *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift 2*, 72-83. Hentet fra:

https://www.idunn.no/npt/2015/02/rasisme_som_tema_i_norsk_skole_-_analyser_av_laereplaner_og

Said, Edward W. (1994). *Orientalisme: Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.

Samnøy, Å. (2015). Bilete av ”de andre” i ei globalisert verd. I K. Børhaug, O. R. Hunnes, og Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 103-121). Bergen: Fagbokforlaget.

Sen, Amartya (1983). Poor, relatively speaking. *Oxford Economic Papers*, 35, 153-169.

Hentet fra:

https://oup.silverchair-cdn.com/oup/backfile/Content_public/Journal/oep/35/2/10.1093_oxfordjournals.oep.a041587/2/35-2-153.pdf?Expires=1490001674&Signature=bOfgOdYBBQDIU0-cMT9poPPoJf3LffGoUi6RWlaC2jaoWLAJDgQL5ph8fel803A2GUnLrTsakrSsmGq~pj1eMYseC7UjAHWzPRP1~R8X0khnferYmvGDKw0p2fiNK1pvdTfq4xLPFUwhtE05Pv4SV2BsBmcJEgu5ZZ8AeUDaMeB-dsvJMmA3CCCCtpAL7shO2-jfismvLorfAncv9iOolJGCVNwkYT2zNfMU6UnFA7ewlE-uEcxcNxsg2qPc7E4-x06Kkg2VT91cwg9Goeh~1vsuH8mb-aWmhj36KtrjskmvVnF-U~cAIXO4L4zxITi8uuPQQL-JT5ji6IQEikAzA &Key-Pair-Id=APKAIUCZBIA4LVPAVW3Q

Sengupta, A. (2005). Human Rights and Extreme Poverty. Report of the Independent Expert on the Question of Human Rights and Extreme Poverty, Economic and Social Council, United Nations, E/CN.4/2005/49.

Shor, I. (1992). Education is Politics: An Agenda for Empowerment. I *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. (s.11-30). Chicago: University of Chicago Press.

Silverman, D. (2011): *Interpreting Qualitative Data. A guide to the principles of Qualitative research*. (4th Ed). London: Sage.

Sinnes, A.T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.

Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O.S. & Haugaløkken, O.K.(red.). (2012). *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Solhaug, T. (2012). Nasjonen, medborgerskap og skolen. I Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O.S. & Haugaløkken, O.K. (red.) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Stangor, C. (2000). Conceptualizing Stereotypes and Prejudice. I Stangor, C. (red.). *Stereotypes and Prejudice: Essential Readings*. (s. 17-20). Philadelphia: Psychology Press.

Stray, J.H. (2012). Demokratipedagogikk. I Stray, J.H., & Berge, K.L. (red.). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget.

Stray, J.H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I Stray, J. H., & Wittek, L. (red.). *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Stray, J.H., & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 460-471. Hentet fra:

https://www.idunn.no/file/pdf/66821408/samfunnsfagets_demokratioppdrag_i_fremtidens_skole_-_en_und.pdf

Solhaug, T. (2012).Internasjonale trender innen samfunnsfagdidaktikken – en norsk forskningsagenda. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 199-203. Hentet fra:

https://www.idunn.no/npt/2012/03/internasjonale_trender_innen_samfunnsfagdidaktikk_-_og_en

Townsend, Peter (2010). The meaning of poverty. *The British Journal of Sociology*, 61.

Hentet fra:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-4446.2009.01241.x/epdf>

Tvedt, T. (2003): *Utviklingshjelp, utenrikspolitikk og makt: Den norske modellen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Winans, A.E. (2012). Cultivating critical emotional literacy: Cognitive and contemplative approaches to engaging difference. *College English* 75:2. (s. 150-170). Hentet fra: http://www.jstor.org/stable/24238137?seq=1#page_scan_tab_contents

Ødegaard, M. (2003) Dramatic Science. A Critical Review of Drama in Science Education, *Studies in Science Education*, 39:1, (s. 75-101). Hentet fra: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057260308560196?needAccess=true>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltakere med samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Undervisning i komplekse tema"

Bakgrunn og formål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere jobber med og underviser i det komplekse temaet fattigdom. Prosjektet er forankret hos Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning (ILS) og vil utføres av masterstudent Helene Nilsen. Du er invitert til å delta i denne studien fordi du arbeider med samfunnsfagundervisning i videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer at man stiller opp på et intervju, med varighet ca. 60-90 minutter. Og, hvis det lar seg gjøre, en observasjon av undervisning i temaet. Intervjuet dokumenteres ved hjelp av lydopptak. Spørsmålene vil omhandle ditt forhold til temaet fattigdom. Blant annet, hvordan man som samfunnsfaglærer forbereder seg til undervisning i temaet og hvilke undervisningsmetoder og virkemidler som tas i bruk.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil kun jeg og min veileder, Elin Sæther ved ILS (elin.sather@ils.uio.no / 22858334), få innsikt i. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.11.2016 og datamaterialet da vil anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Ønsker du å delta i denne studien eller har du spørsmål, ta kontakt med Helene Nilsen på helenn07@gmail.com eller telefon: 917 49 443.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen
Helene Nilsen
Masterstudent ved Universitetet i Oslo

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Halvstrukturert intervjuguide:

Intro:

Kan du fortelle litt om skolen du jobber på?

Fattigdom:

Hva tenker du på når du hører ordet fattigdom?

Hva mener du det er viktig at elevene kjenner til når det gjelder fattigdom?

Hva pleier du å vektlegge når det gjelder nord-sør relasjoner i undervisningen?

Hva gjør dette til et viktig og interessant tema for deg personlig?

Undervisning:

Opplegg:

Kan du fortelle om et undervisningsopplegget du har gjennomført om fattigdom?

Hvor mye tid bruker du på dette temaet?

Samarbeider du med andre fag i undervisningen av dette temaet?

Elevgruppe:

Kan du beskrive elevgruppen, den klassen du har brukt dette undervisningsopplegget i?

Forberedelser:

Hvordan forberedte du deg til å undervise i temaet?

Fokuserer du på andre/flere kompetansemål (i tillegg til det om fattigdom) når du underviser i dette temaet. I tilfellet hvilke?

Hvilket mål hadde du for undervisningsøkta?
I tilfellet husker du hva var det?

Undervisningsmetoder:

Hvilke undervisningsmetoder tar du i bruk når du underviser i dette temaet?

Hvorfor valgte du den/disse undervisningsmetodene?

Hvordan tror du denne undervisningsmetoden kan påvirke elevene dine?

Læremidler

Hvilke læremidler/undervisningsmaterieell tok du i bruk i undervisningen?
(film, tekst eller lignende?)

Hvorfor har du valgt dette undervisningsmaterialet?

Læreboka:

Hvordan forholder du deg til læreboka når du underviser i dette temaet?
Hvilken lærebok bruker dere?

Elevrespons:

Kan du fortelle litt om hvordan elevene responderte på dette opplegget?

Hvorfor opplever du dette som et sensitivt tema og undervise i?

Egen refleksjon:

Hvordan er din opplevelse av gjennomføringen av dette undervisningsopplegget?

Hvilke deler av undervisningsopplegget fungerte godt/mindre godt?

Er det noe du i etterkant tenker at du vil endre på til neste gang du skal undervise i dette temaet?

Hvilke utfordringer møter du når du skal undervise i dette temaet?

Avslutning:

Hvordan syntes du intervjuet gikk?

Sluttkommentar/Er det noe annet du vil ta opp?

Generelt:

Hvor gammel er du?

Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

Kan du fortelle meg om din arbeidsbakgrunn/erfaring?

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD



Elin Sæther
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 25.04.2016

Vår ref: 47988 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>47988</i>	<i>Undervisning i komplekse tema</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Elin Sæther</i>
<i>Student</i>	<i>Helene Nilsen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

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