



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Holdninger og verdier i samfunnsfaget

En kvalitativ undersøkelse av samfunnsfagslæreres forståelse av didaktisk arbeid av holdninger og verdier

Heidi Jenssen Strand og Kristina Strifeldt

LRU-3905 Mastergradsoppgave i samfunnsfagsdidaktikk Mai 2018



Forord

Å skrive denne masteravhandlingen har vært en spennende prosess. Vi sitter igjen med mange positive opplevelser og verdifulle erfaringer som vi kan ta med oss inn i det neste kapitlet av livene våre. Gjennom denne prosessen har vi tilegnet oss en dybdekunnskap innenfor temaet holdninger og verdier, og denne kunnskapen kunne vi ikke oppnådd uten informantene våre. Med dette vil vi rette en stor takk til dere som tok dere tid til oss i en travel skolehverdag. Vi er takknemlige for at dere ville dele egne erfaringer og meninger med oss.

Til vår veileder, Tove Leming, vil vi rette en stor takk for oppmuntrende ord og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Du har vært tilgjengelig til enhver tid og svart raskt på alle spørsmålene våre. Vi ble spesielt imponert da du leste gjennom hele oppgaven vår på kun to dager, for så å gi oss grundig tilbakemelding på veiledning.

Vi vil også takke medstudentene som deltok på prøveintervju, og hjalp oss med å roe nervene før intervjuene. I tillegg vil vi takke medstudentene i samfunnsfag for gode tilbakemeldinger på fagsamlingene.

Til slutt vil vi takke oss selv for et godt samarbeid. Vi ville aldri klart dette uten hverandre.

Tromsø, mai 2018

Heidi Strand og Kristina Strifeldt

Sammendrag

Temaet for dette forskningsprosjektet var holdninger og verdier i skolen og i samfunnsfaget. Formålet var å studere styringsdokumenter for å se på hvilke holdninger og verdier myndighetene mener skolen og samfunnsfaget skal fremme, samt å kartlegge et utvalg av samfunnsfagslæreres forståelse av holdninger og verdier i samfunnsfaget. Vi benyttet oss av kvalitativt intervju som metode på seks samfunnsfagslærere på ungdomsskoler i Troms.

Problemstillingen vi formulerte for denne masteravhandlingen var: *“Hvilke holdninger og verdier skal fremmes i skolen, og hvilken rolle har samfunnsfaget i dette arbeidet?”*

Verdigrunnlaget for opplæringen tar for seg en rekke holdninger og verdier som skolen skal fremme. Spesielt så vi at demokrati og demokratiske verdier var i fokus. Samfunnsfagets formål og kompetansemål hadde mange likhetstrekk med verdigrunnlaget. Informantene anså rollen til samfunnsfaget som viktig begrunnet temaene som tas opp i faget.

For å spisse inn forskningen lagde vi to underspørsmål. Den første var: *“Hvordan arbeider samfunnsfagslærere didaktisk med holdninger og verdier?”* Resultatet fra studiet var at vårt utvalg av informanter bruker ulike metoder i arbeidet med holdninger og verdier. Diskusjon og dialog i undervisning var den metoden som ble omtalt mest, og ansett som effektiv i holdningsdannende arbeid.

Det andre underspørsmålet var: *“Hvilke erfaringer har samfunnsfagslærere i arbeidet med fordommer og rasisme?”* Informantene mente det var flere utfordringer i arbeidet med fordommer og rasisme. Blant annet har elevene med seg holdninger og verdier inn i skolen, noe som kan være vanskelig å håndtere. Lærerens rolle ble trukket frem som sentral, da mange hadde en oppfattelse av læreren som forbilde. Informantene mente kunnskap er veien til å motarbeide rasisme og kritisk tenkning ble ansett som avgjørende i arbeidet.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og bakgrunn.....	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Tidligere forskning og litteratur	2
1.4	Oppgavens struktur.....	4
2	Holdninger og verdier i skolen og i samfunnsfaget	5
2.1	Opplæringens verdigrunnlag	5
2.2	Læreplanen i samfunnsfag.....	8
2.3	Lærerens rolle.....	11
3	Teoretisk bakgrunn.....	13
3.1	Begrepsavklaring: holdninger og verdier	13
3.1.1	Holdninger.....	13
3.1.2	Verdier.....	14
3.1.3	Forholdet mellom holdninger og verdier.....	15
3.2	Læring gjennom dialog i undervisning	16
3.3	Habitus, sosial kapital og kulturell kapital	18
3.4	Fordommer og rasisme	19
3.4.1	Stereotypier	20
3.4.2	Fordommer	20
3.4.3	Etnosentrisme og kulturel relativisme.....	21
3.4.4	Rasisme	22
4	Metode.....	25
4.1	Kvalitativ tilnærming	25
4.1.1	Kvalitativt intervju	25
4.2	Utvalg	26
4.2.1	Presentasjon av informantene.....	28

4.3	Intervjuguide	29
4.4	Gjennomføring av intervjuer	30
4.5	Transkribering av intervjuer	32
4.6	Analyse	34
4.7	Reliabilitet og validitet	38
4.8	Forskningsetikk	40
5	Funn, analyse og drøfting	43
5.1	Begrepsforståelse.....	43
5.2	Verdigrunnet i skolen	46
5.3	Samfunnsfagets rolle	51
5.4	Didaktisk arbeid	55
5.5	Arbeid med fordommer og rasisme.....	60
6	Avslutning	69
6.1	Oppsummering	69
6.2	Refleksjon og veien videre	71
	Referanseliste	73
	Vedlegg 1 – Intervjuguide	79
	Vedlegg 2 – Samtykkeskjema	80
	Vedlegg 3 – 1. godkjenningbrev fra NSD	82
	Vedlegg 4 – 2. godkjenningbrev fra NSD	84

Tabelliste

Tabell 1 : Eksempler på sitat og stikkord	35
Tabell 2 : Eksempler på koding.....	36
Tabell 3 : Beskrivelse av kategoriene.....	37

Figurliste

Figur 1 : Forklaringsmodell for atferd.....	15
Figur 2 : Påvirkning mellom verdi, holdning og handling	15

1 Innledning

Innledningsvis vil vi først redegjøre for valg av tema og bakgrunnen for denne masteravhandlingen. Videre vil vi ta for oss formålet med oppgaven og problemstillingen som dette prosjektet skal sentrere seg rundt. Deretter skal vi se nærmere på tidligere litteratur og forskning av feltet, før vi avslutningsvis skal presentere oppgavens struktur.

1.1 Tema og bakgrunn

I desember 2017 publiserte Statistisk sentralbyrå (2017) en rapport som omhandler den norske befolkningens holdninger til innvandrere. Denne fastslår at holdningene til innvandrere er blitt noe mer positiv, og er tilbake på det nivået slik det var før flyktningstilstrømmingen høsten 2015. Det er de yngste som har de mest innvandervennlige standpunktene (Statistisk sentralbyrå, 2017). En slik rapport er verdifull, da den viser at holdninger kan endres. Begrunnelsen for disse endringene kommer ikke frem i rapporten, men vi kan tenke oss at ettersom det er de yngre som har de mest innvandervennlige standpunktene, så spiller skolen en sentral rolle i denne utviklingen. Denne rapporten har vært en betydningsfull faktor til at vi ønsket å se på blant annet holdningsarbeidet i skolen og i samfunnsfaget.

Holdninger og verdier er et tema som engasjerer oss begge. Samfunnsfaget er et fag hvor mange viktige og dagsaktuelle temaer trekkes frem. Vi oppfatter i tillegg samfunnsfaget som et muntlig fag, hvor elevene ofte har sterke meninger eller meddeler sterke ytringer knyttet til de ulike temaene som samfunnsfaget dekker. Fra tidligere praksisperioder har vi sett at dette ofte fører til store muligheter, men også store utfordringer. Hvordan skal man håndtere elevene i en slik situasjon? Hvordan kan man arbeide med slike temaer? Derfor anså vi det som interessant å forske på hvordan skolen og samfunnsfaglærere jobber med holdninger og verdier. I den ene praksisperioden vår var vi i Zambia sammen, hvor vi opplevde at verdi- og holdningsgrunnlaget i skolen var forskjellig fra Norge. Eksempel på dette er at lærerrollen var svært autoritær og at undervisningen var lærersentrert. Dette skiller seg fra våre opplevelser av praksis i Norge, hvor undervisningen i større grad er elevsentrert og læreren arbeider mer i samhandling med elevene som har større medvirkning i deres opplæring. Det å undervise i et klasserom i Norge kontra Zambia, ga oss dermed en forståelse av hvor betydelig lærerens rolle er.

Da det er flere nasjonaliteter i klasserommet nå enn da vi vokste opp, anser vi antirasistisk arbeid som nødvendig i dagens skole. Med et økt mangfold i skolen, mener vi at de holdningene og verdiene som fremmes i skolen kan være avgjørende i arbeidet mot rasisme. Videre synes vi at diverse styringsdokumenter og læreplanene ofte bruker store ord og vage formuleringer om hva som faktisk skal fremmes i skolen. Hvilke verdier og holdninger skal skolen egentlig fremme? Hvordan oppfatter lærerne dette? Dette er noe vi vil undersøke i denne masteravhandlingen.

1.2 Problemstilling

Formålet med dette prosjektet er å kartlegge et utvalg av samfunnsfagslæreres forståelse av holdninger og verdier i samfunnsfagundervisningen. Vi vil også studere noen styringsdokumenter for å se nærmere på hvilke holdninger og verdier myndighetene mener skolen og samfunnsfagets skal fremme. Dermed blir denne forskningen å sentrere seg rundt hvilke retningslinjer som gis fra styringsdokumenter som lærere må forholde seg til, informantenes forståelse av begrepene og hvordan de arbeider med dette temaet. Er det noen holdninger og verdier som skolen *skal* videreføre? Problemstillingen som vi har formulert for denne masteravhandlingen er:

Hvilke holdninger og verdier skal fremmes i skolen, og hvilken rolle har samfunnsfaget i dette arbeidet?

Dette er et stort tema, og for å avgrense oppgaven har vi derfor formulert to underspørsmål. Oppgaven vil dermed spisses inn mot didaktisk arbeid med holdninger og verdier, samt antirasistisk arbeid i skolen. Underspørsmålene er som følgende:

Hvordan arbeider samfunnsfagslærere didaktisk med holdninger og verdier?

Hvilke erfaringer har samfunnsfagslærere i arbeidet med fordommer og rasisme?

1.3 Tidligere forskning og litteratur

Da vi skulle finne litteratur om holdninger og verdier fant vi et bredt utvalg av litteratur. Vi har brukt Willy Martinussen (2008) og hans definisjon og forståelse av begrepet holdning. Videre har vi anvendt Ottar Helleviks (2001, 2002) forskning. Han har med hjelp av data fra

intervjuprosjektet Norsk Monitor¹ forsket på verdier og verdiutvikling. Hellevik (2001) har forsket på verdiutvikling og verdiendringer, samt tatt for seg verdier og forholdet mellom sosiale forhold, verdier, holdninger og atferd i senere tekster (2002). Det er disse vi blir å benytte oss av i denne oppgaven.

Det finnes en del litteratur og forskning på holdning- og verdiarbeid i skolen, eksempelvis Sæther (1997), Halvorsen (2005) og Bergem (2011). Jostein Sæther (1997) har studert holdningsdanning i et pedagogisk-psykologisk perspektiv. Han viser at trygghet, kunnskap og dialog er viktige aspekter i holdningsarbeidet. Else Marie Halvorsen (2005) redegjør for verdiformidling og verdikonstruksjon i grunnskolen. Hun tar for seg stabile trekk og endringer i skolens verdigrunnlag de siste 40 årene. Trygve Bergem (2011) diskuterer hvordan lærerens verdier kobles inn i det etiske området og at verdiene ligger til grunn i vår tenkning og våre handlinger. I tillegg har Hess (2002, 2005) og Gereluk (2012) sett på holdninger og verdier i et kontroversielt perspektiv i skolen, og fremhever viktigheten med dialog og åpenhet i et demokratisk samfunn. Harwood og Hahn (1990) ser på holdninger og verdier i forhold til bruken av kontroversielle tema i klasserommet.

Videre undersøkte vi om det var relevant forskning om holdninger og verdier i samfunnsfaget. Samfunnsdidaktikeren Theo Koritzinsky (2012) diskuterer verdier i skolen og i samfunnsfaget, med et spesielt blikk mot samfunnskunnskapens egenverdi. Han ser på hvilke verdier som kan knyttes til samfunnskunnskap, samt at han også kartlegger for den generelle delen og formålet for samfunnsfaget. Mye av hans teoretiske perspektiver kommer vi til å benytte oss av som grunnlag for oppgaven. Odd R. Hunnes (2015) ser på hvordan man underviser om holdninger og verdier i samfunnsfaget. Han diskuterer sammenhengen mellom begrepene verdi, holdning og handling, samt hvorfor man skal undervise om verdier og holdninger. Videre drøfter han verdifulle sider med dette arbeidet, hvor han blant annet trekker frem læreren som forbilde og diskusjon i undervisning. Det har også vært gjort forskning av Ensrud (2017) hvor hun i sin masteravhandling ser på hvordan samfunnsfagslærer forstår og omtaler eget arbeid med holdninger og verdier.

¹ Norsk Monitor – En sosiokulturell studie som har blitt gjennomført annethvert år siden 1985. Den gir en grundig beskrivelse av det norske samfunnet ved å kartlegge verdier, holdninger og atferd over tid (Ipsos, 2017).

I Stortingsmelding 28 (2015-2016) legger regjeringen frem forslag om revidering av læreplanen slik at barn og unge skal få bedre vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger. Fornyelsen vil både gjelde for opplæringsloven, prinsippene for opplæringen og de faglige kompetansemålene. Skolens verdigrunnlag som står i den generelle delen av læreplanen skal “utdypes og konkretiseres”. Den reviderte generelle delen av opplæringen er nå kommet ut, og det er den vi kommer til å løfte frem i denne oppgaven. Da fornyelsen av de faglige kompetansemålene ikke er ferdig, blir vi å bruke de gjeldende kompetansemålene i Kunnskapsløftets læreplaner fra 2006 (K06) for samfunnsfaget.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem kapitler i tillegg til innledningen. I kapittel 2, *holdninger og verdier i skolen og i samfunnsfaget*, vil vi se på verdigrunnlaget for opplæringen i den nye generelle delen, samt formålet og kompetansemålene i samfunnsfaget. Vi vil også redegjøre kort for lærerens rolle i undervisningen av holdninger og verdier. I kapittel 3, *teoretisk bakgrunn*, vil vi se på oppgavens teoretiske rammeverk, som skal gi innsikt i forskningens tema og som vil ligge til grunn for drøfting av funn senere i oppgaven. Her skal vi kartlegge ulike begreper (holdning, verdi), se nærmere på teoretiske perspektiver angående dialog og et utvalg av Bourdieus begreper. Til slutt i kapitlet vil vi ta for oss et utvalg av begreper innenfor fordommer og rasisme. I kapittel 4, *metode*, skal vi redegjøre for valg av metode, kvalitativt intervju, og beskrive prosessene våre gjennom innhenting av empiri til forskningen. I kapittel 5, *funn, analyse, drøfting*, blir funnene presentert, analysert og drøftet opp mot de teoretiske perspektivene fra kapittel 2 og 3. Dette for å se en bedre sammenheng mellom funnene og deres betydning. I kapittel 6, *avslutning*, kommer en oppsummering av funnene våre, samt refleksjoner om veien videre.

2 Holdninger og verdier i skolen og i samfunnsfaget

Opplæringen har en egenverdi for elevene. Den har som mål å forberede elevene til både arbeidslivet og samfunnets oppgaver ellers. Det er skolen, og særlig samfunnsfaget, som skal bidra med dette (Koritzinsky, 2012). I dette kapitlet skal vi kartlegge (2.1) hvilke holdninger og verdier som skal fremmes i skolen og videre ta for oss (2.2) samfunnsfaget. Vi kommer til å starte med en vid åpning hvor vi ser på opplæringens verdigrunnlag i den nye generelle delen, før vi senere går inn på samfunnsfagets formål og kompetansemål. Avslutningsvis i dette kapitlet skal vi redegjøre for (2.3) lærerens rolle i arbeidet med holdninger og verdier.

2.1 Opplæringens verdigrunnlag

I 2020 vil det komme en ny læreplan som skal bygge på den nye generelle delen som ble offentliggjort i 2017 (Sæther, 2017). Deler av bakgrunnen for læreplanens fornyelse er *Elevenes læring i fremtidens skole*² og *Fremtidens skole*³, skrevet av Ludvigsen-utvalget. Utvalget mener fremtidens samfunn fører med seg nye krav og forventninger til elevene, og at det derfor er behov for endring i innholdet og strukturen i læreplanene. Den nye generelle delen av læreplanverket skal ta utgangspunkt i skolens formålsparagraf. Verdigrunnlaget og formålet med opplæringen skal utdypes og konkretiseres. Den skal beskrive skolens ansvar og det skal komme tydeligere frem betydningen av opplæringens brede lærings- og danningoppdrag. Det skal også skapes en større sammenheng mellom de overordnede målene for opplæringen og læreplanene for fagene. Verdiene som skolen bygger på skal prege skolehverdagen i større grad, da formålsparagrafen og den generelle delen anses som grunnmuren for skolens praksis (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Når vi nå skal ta for oss den generelle delen og opplæringens verdisyn, blir det mest naturlig å se på den nye generelle delen som nettopp er kommet ut, selv om den ikke er tatt i bruk enda (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Vi har lest og satt oss inn i den nåværende generelle delen, og ser at disse to har mange like formuleringer og poenger. Vi ser derfor ikke på det som problematisk at vi valgte å konsentrere oss om den nye generelle delen som er kommet ut.

² NOU 2014:7

³ NOU 2015:8

I overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017a) redegjøres det for skolens verdigrunnlag i kapittel 1. Det presiseres at skolen skal bygge på verdiene i opplæringens formålsparagraf, og dette er verdier som har vært med på å samle Norge som samfunn og er grunnlaget for vårt demokrati. Det står blant annet:

Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid. De felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon. De kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og de er forankret i menneskerettighetene (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Videre er verdigrunnlaget for opplæringen delt inn i seks hovedtemaer. Den første delen går på *menneskeverdet*. Her trekkes det inn at skolen skal sørge for at menneskeverdet, og verdiene knyttet til dette, skal ligge til grunn for opplæringen og skal anerkjennes som en grunnleggende verdi for skolen. Begreper som likestilling, likeverd og menneskerettigheter er poeng som kommer til uttrykk i denne delen. Det presiseres også at skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer slike verdier. Alle elever skal behandles likeverdige, ha like muligheter og oppleve tilhørighet. Alle skal kunne tenke, tro og ytre seg fritt og elevene skal selv kunne bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Den andre delen, *identitet og kulturelt mangfold*, dreier seg om at elevene skal tilegne seg historisk og kulturell innsikt og forankring. Elevene skal utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Det blir i denne delen nevnt kristen og humanistisk arv og tradisjon som en del av vår kulturarv og som grunnlag for utviklingen av demokratiet vårt. Ved å ha en felles ramme, vil elevene få innsikt i hvordan vi kan leve sammen med eksempelvis ulike holdninger. Det skrives også at skolen skal formidle felles verdier for å delta i mangfoldet i verden (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Den tredje delen er *kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Sentrale trekk i dette punktet er at elevene skal bli nysgjerrige, utvikle kritisk tenkning, samt handle med etisk bevissthet. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og kildekritikk står sentralt i dette punktet. Elevene må veiledes til å skape ny innsikt, da kritisk refleksjon krever kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Den fjerde delen, *skaperglede, engasjement og utforskertrang*, tar for seg viktigheten av å stille spørsmål, utforske og eksperimentere for å skape dybdelæring. Skolens jobb er å respektere og dyrke frem ulike måter å utforske og skape på. Videre trekkes samarbeid frem og dens virkning med å inspirere til nytenkning. Elevene vil da utvikle en evne til å uttrykke seg på ulike måter, til å løse problemer og stille nye spørsmål. Skapende læringsprosesser blir også nevnt som en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling, og elevenes skaperkraft skal derfor verdsettes (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Den femte delen, *respekt for naturen og miljøbevissthet*, har å gjøre med mennesket som en del av naturen. Elevene må lære å ta ansvar for å forvalte naturen på en forsvarlig måte. Det handler her om at de skal se på både dagens og fremtidens utfordringer, og forstå at disse utfordringene må løses i fellesskap. Det er derfor nødvendig at alle får kunnskap om dette (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Det sjette og siste punktet, *demokrati og medvirkning*, omhandler at skolen skal legge til rette for at elevene skal ha mulighet til medvirkning, samt lære om hva demokrati betyr i praksis. Skolen skal fremme demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Videre nevnes grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, tros- og ytringsfrihet og frie valg som essensielle trekk i verdigrunnlaget. Gjennom aktiv deltakelse i opplæringen vil demokratiske verdier fremmes. “*Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering*” (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.9). Gjennom skolen skal man skape respekt for at mennesker er forskjellige, slik at elevene kan lære seg å løse konflikter på en fredelig måte. Elevene skal oppleve demokrati i praksis, og erfare at de blir lyttet til og har innflytelse og mulighet til påvirkning. Gjennom opplevelsen av å bli hørt vil elevene kunne ta egne bevisste valg og forberede dem på å bli ansvarlige samfunnsborgere. Eksempler på medvirkning som blir tatt opp er daglig arbeid i fag, elevråd og dialog (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Den nye generelle delen av læreplanverket skal ta utgangspunkt i skolens formålsparagraf. Verdigrunnlaget og formålet med opplæringen skal utdypes og konkretiseres. Den skal beskrive skolens ansvar og det skal komme tydeligere frem betydningen av opplæringens brede lærings- og dannelsingsoppdrag. Det skal også skapes en større sammenheng mellom de overordnede målene for opplæringen og læreplanene for fagene. Verdiene som skolen bygger

på skal prege skolehverdagen i større grad, da formålsparagrafen og den generelle delen anses som grunnmuren for skolens praksis (Meld. St. 28 (2015-2016)).

2.2 Læreplanen i samfunnsfag

Videre skal vi se nærmere på læreplanen for samfunnsfaget. Vi kommer først til å se på fagets historie etterfulgt av nåtidens læreplan. Avslutningsvis i dette delkapitlet skal vi se på føringer for den nye læreplanen som er under ombygging og som vil tas i bruk fra 2020.

Geografi og historie har lange tradisjoner i skolen, og kom på timeplanen som obligatoriske fag allerede i 1889 (Koritzinsky, 2012). Samfunnskunnskapen ble ikke innført før i 1960-årene, da mange politikere og skolefolk mente at skolen måtte ha et større ansvar i å oppdra elevene til demokratiske borgere. Forsøksplanene som kom på 1960-tallet hvor skolen skulle utvides fra sjuårig til niårig grunnskole medførte at samfunnslære ble avløst av betegnelsen samfunnskunnskap og ble nå et eget fag med egne timer. Samfunnskunnskap fikk status som ett av tre likestilte samfunnsfag først med Mønsterplanen fra 1974 (M74). M74 hadde kun veiledende årsplaner. I den neste planen, Mønsterplanen fra 1987 (M87), var hovedemnene obligatoriske. Lærerne hadde større valgfrihet i M74 og M87 enn i Læreplanen fra 1997 (L97), som hadde mange obligatoriske hovedmomenter og var detaljert og styrende. Mange lærere mente at de altfor mange og detaljerte målene i L97 ble for omfattende og umulig å gjennomføre. Dette medførte at noen mål ble valgt, mens andre ble nedprioritert eller kuttet ut. Med K06 ble skolens og lærernes valgfrihet større igjen. Skolen og lærerne kunne prioritere emner og arbeidsmetoder selv i større grad (Koritzinsky, 2012; Børhaug, Christophersen & Aarree, 2008). I 2013 kom en revisjon av læreplanen i samfunnsfag, hvor et nytt hovedområdet ble presentert. Dette området var utforskeren, som sier noe om hvordan elevene kan bygge samfunnsfaglig forståelse. Gjennom spørsmål, undring og kildekritikk skal elevene få roller som samfunnsforskere (Utdanningsdirektoratet, 2015).

På bakgrunn av styringsdokumenter og samfunnsfagets formål, mener Koritzinsky (2012) at opplæringen i samfunnskunnskap ikke skal være verdinøytral (Koritzinsky, 2012). I formålet for samfunnsfaget står følgende:

I et demokratisk samfunn er verdier som medvirkning og likeverd viktige prinsipper. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.2).

Samfunnsfaget skal altså fremme verdier som er knyttet til demokrati, likestilling og menneskerettigheter. Gjennom samfunnsfaget skal elevene dermed skape en forståelse og oppslutning til demokratiet og demokratiske verdier. Videre i formålet står det:

Menneskene er preget av den kulturen de vokser opp i, og dette påvirker holdninger, kunnskaper og handlinger. En dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet kan bidra til å erkjenne mangfoldet i samfunnsformer og levevis. I samfunnsfaget står forståelse av likestilling og likeverd sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.2).

Her trekkes kultur og mangfold frem. Det presiseres at de holdningene som vi har med oss inn i skolen er påvirket av den kulturen vi har vokst opp i. Elevene vil ha med seg holdninger i skolen - holdninger som de har lært eller utviklet i samspill med familie og nære venner. Samfunnet vi lever i er i stadig endring og kulturen vår er ulik den kulturen våre besteforeldre vokste opp i. Skolen skal skape en dypere forståelse hos elevene, slik at de kan forstå samfunnets mangfold - likheter og ulikheter. Samfunnet i dag har et stort mangfold, både i levemåter og i samfunnsformer, og dette er noe elevene skal bevisstgjøres på og utvikle forståelse av. Samfunnsfaget skal dermed bidra til identitetsutvikling hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2013). I samfunnskunnskapen står sosiologiske temaer sterkt frem, eksempelvis sosialisering. Deretter kommer det inn temaer som er knyttet til flerkulturelt samfunn og politikk (Børhaug m.fl., 2008).

Videre i formålet sies det at samfunn og politikk har en verdi i seg selv og blir ansett som en forutsetning for demokratisk deltakelse. Kunnskap om og forståelse av at politikk består av samarbeid, konflikt og makt i ulike former skal utvikles hos elevene. De skal gjennom samfunnsfaget få verktøy til å drøfte samfunnsspørsmål og diskutere ulike maktrelasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I formålet nevnes også bærekraftig utvikling som en viktig side av samfunnsfaget. Gjennom faget skal elevene få en forståelse av forholdet mellom natur og menneskeskapte omgivelser. Faget skal stimulere elevene til å forstå verdien av og utfordringer med teknologi og entreprenørskap (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I tillegg til formålet for faget, skal vi se litt nærmere på noen kompetansemål i samfunnsfag. Gjennom oppgaven vil vi kun konsentrere oss om kompetansemål etter 10.trinn. Vi oppdaget at holdninger og verdier både er nevnt direkte og indirekte i ulike kompetansemål. Mange temaer innenfor samfunnsfaget kan indirekte knyttes opp mot holdninger og verdier, men begrepene står ikke eksplisitt skrevet ned i målene. Vi skal nå ta for oss et kompetansemål for hvert av hovedområdene i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013), hvor vi ser en tilknytning til holdninger og verdier.

Utforskeren: *“Eleven skal kunne skape fortellinger om mennesker fra ulike samfunn i fortid og nåtid og vise hvordan livsvilkår og verdier påvirker tanker og handlinger”*

Historie: *“Eleven skal kunne drøfte idealer om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i et historisk og nåtidig perspektiv”.*

Geografi: *“Eleven skal kunne kartlegge variasjoner i levekår i ulike deler av verden, forklare de store forskjellene mellom fattige og rike og drøfte tiltak for jevnere fordeling”.*

Samfunnskunnskap: *«Eleven skal kunne gjøre rede for begrepene holdninger, fordommer og rasisme og vurdere hvordan holdninger kan bli påvirket, og hvordan den enkelte og samfunnet kan motarbeide fordommer og rasisme»* (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Her ser vi at holdninger og verdier står direkte skrevet ned i kompetansemålene fra utforskeren og samfunnskunnskapen. For historie og geografi er det mer indirekte skrevet.

Koritzinsky (2012) problematiserer det som står i læreplanen for samfunnsfaget, og sier at som følge av læreplanens generelle formulering vil undervisningen påvirkes av lærebøker og lærerens tolkninger. Som eksempel trekker han frem begrepet toleranse, og diskuterer hvor langt man skal la toleranse gå og hvor mye toleranse man skal akseptere. Er det blant annet riktig å ha toleranse for at det i enkelte miljøer enda drives med kvinneundertrykkelse? Han spør også om man kun skal holde seg til fakta i undervisningen, da spesielt i samfunnskunnskapen, slik at man kan unngå de konfliktfylte og problemfylte temaene. Han konstaterer straks med at dette ikke er mulig, begrunnet fagets forpliktelser til læreplanen. Læreplanen har altså brede kunnskapsbegreper som krever mer enn kun faktaformidling. Det

er et fag hvor drøfting, refleksjon og vurdering er sentralt, og dermed er det ikke mulig å kun drive med faktaformidling (Koritzinsky, 2012).

Som nevnt tidligere arbeides det nå med en ny læreplan som vil være klar i 2020. Målet med fornyelsen er å styre utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse. Alle fagene skal beholdes, men innholdet i læreplanen skal fornyes. Prioriterte områder i den nye planen skal være dybdelæring, tverrfaglige temaer og kjerneelementer i fagene. Kritisk tenkning og refleksjon blir ansett som en betydningsfull del av det elevene skal lære seg. Det arbeides også med at skolen skal bli mer kreativ og at elevene skal ha mulighet til å lære på nye måter (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Verdigrunnlaget for skolen skal også integreres inn i fagene. I tillegg skal tre tverrfaglige temaer inn i hvert fag, og disse er: bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap (Sæther, 2017). Etter å ha studert læreplanen for samfunnsfag, ser vi at disse temaene allerede er godt etablert i faget.

2.3 Lærers rolle

Verdigrunnlaget til skolen vil påvirkes av ulike hold, eksempelvis lærers tolkninger eller lærebøker. Ved at læreren gjør utvalg av blant annet fakta, forklaringer, læremidler og kilder, tar læreren verdivalg som påvirker elevene, enten læreren er bevisst på dette eller ikke. Det er derfor nødvendig å være flersidig når man gjør utvalg, slik at elevene får møte alternative utvalg av fakta, tolkninger, sammenhenger og teorier i undervisningen (Koritzinsky, 2012).

Relasjon mellom lærer og elev er viktig. En lærer som er en trygg voksenperson viser empati og tør å stille krav til elevene, og kan på denne måten påvirke holdningene og standpunktene til elevene. Mange etablerer samsvar mellom tillit til person og tillit til budskap, og en slik konkret påvirkning kan ha motsatt virkning enn ønskelig. Dersom en lærer er dårlig likt i klassen kan budskapet stå i fare for å bli mistolket av elevene. Hvis en lærer ytrer personlige meninger må det tas noen hensyn. Læreren må blant annet se an elevenes modenhetsnivå, den faglige sammenhengen og hvor partiske utsagnene er, spesielt i konfliktfylte saker. Det overordnede prinsippet for alle lærere i samfunnsfag er å være flersidig, og dersom man kommer med standpunkter må de være godt begrunnet. Elevene skal være trygge på hvordan læreren reagerer på det som skjer i klassen, både skolefaglig og sosialt. Forutsigbarhet for elevene er avgjørende i deres læring (Koritzinsky, 2012; Manger & Lillejord, 2013).

Som lærer skal vi formidle kunnskap, verdier og holdninger som forebygger og motvirker fordommer og diskriminering. Språket er det viktigste arbeidsredskapet lærere har, og som lærer må man derfor være bevisst på hvilke språklige formuleringer og begreper man benytter seg av. Innbakt i uttrykkene vi bruker kan det ligge fordommer og stereotypier. Bevissthet om dette er nødvendig å tenke på når man skal omtale mennesker som er ulike seg selv (Børhaug m.fl., 2008).

En lærer kan bruke læring ved imitasjon eller modellering i klasserommet. Ved at læreren handler på en korrekt måte som kan imiteres, så vil læreren være et godt forbilde som elevene kan se opp til. Eksempler kan være å praktisere demokrati i det daglige eller ved å ikke mobbe, men heller vise omtanke og omsorg, og vise at det samme forventes av elevene. Det er ikke kun læreren som kan modelleres. Læreren kan også velge å løfte frem andre personer som har handlet på en positiv måte i samfunnet. Eksempel på dette kan være å fremme en elev som deltar politisk og engasjerer seg i samfunnsdebatter (Hunnes, 2015).

I dette kapitlet har vi fokusert på skolen og samfunnsfaget. Vi har sett på opplæringens verdigrunnlag og samfunnsfaget formål og kompetansemål. I tillegg har vi tatt for oss lærerens rolle i verdi- og holdningsarbeidet. I neste kapittel vil ta for oss den teoretiske bakgrunnen for prosjektet hvor vi vil redegjøre for aktuelle begreper og teoretiske perspektiver.

3 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet skal vi redegjøre for noen av de begrepene og teoriene som vi blir å benytte gjennom denne masteravhandlingen. Vi skal først redegjøre for (3.1) begrepsavklaring, hvor vi skal kartlegge for begrepene holdning og verdi, samt forholdet mellom dem. Videre skal vi belyse (3.2) læring gjennom dialog i undervisning. Deretter skal vi se på (3.3) habitus, sosial kapital og kulturell kapital. Avslutningsvis skal vi gå inn på teorier om (3.4) fordommer og rasisme, hvor vi skal redegjøre for teoretiske perspektiver på disse begrepene, samt se nærmere på begrepene stereotyper, etnosentrisme og kulturel relativisme.

3.1 Begrepsavklaring: holdninger og verdier

3.1.1 Holdninger

En holdning kan defineres som *“en disposisjon i retning av å reagere på en bestemt situasjon eller påvirkning på en bestemt måte”* (Martinussen, 2008, s.185). En person reagerer på bakgrunn av egne interesser, mål og behov, samt egne forventninger, kunnskaper, ønsker og følelser (Martinussen, 2008). Hunnes (2015) har kommentert denne definisjonen. Han skriver at holdninger har å gjøre med hvordan en person vurderer noe i lys av verdiene sine, og at denne vurderingen vises i handlingene til personen (Hunnes, 2015).

Mye av sosialiseringen dreier seg om tilegnelse av holdninger, og mye av denne tilegnelsen foregår i den daglige samhandlingen mellom mennesker. Ved at nye medlemmer av grupper eller andre sosiale system lærer normene, kunnskapen og ferdighetene som kreves av dem, gjøres de i stand til å fungere i samhandling med andre. Når handlemåtene er blitt en del av individet selv, er de internalisert. Tanken om stabile og internaliserte holdninger er ofte et viktig element i forklaringen på at mennesker i forskjellige kontekster handler på bestemte måter (Martinussen, 2008).

Holdningene individene viser i forskjellige situasjoner uttrykker deler av bevisstheten. En kan si at holdningene er byggesteiner i bevisstheten. Holdningsdanning er en livslang prosess, hvor sosialiseringen og den gjensidige påvirkningen i dagliglivet spiller en stor rolle. Holdningene fungerer som mentale kart og hjelper den enkelte til å forklare og tolke de ulike fenomenene i omverdenen (Martinussen, 2008).

3.1.2 Verdier

Skillet mellom verdier og holdninger mener Hellevik (2002) er at verdier anses som mer generelle og er dermed begrenset i antall. Nøyaktig antall og hvilke verdier som finnes varierer, da det vil finnes ulike oppfatninger rundt dette (Hellevik, 2002). For å definere verdier bruker vi Helleviks forklaring av verdi som er følgende:

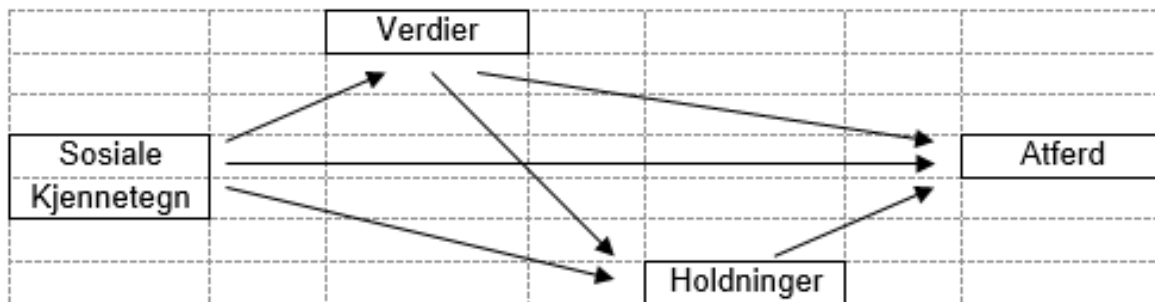
[...] et individs oppfatninger om hva som er grunnleggende mål for egen tilværelse og samfunnsutviklingen [...], og oppfatninger om hvordan det er riktig å gå frem for å nå disse målene [...]. Denne måten å bestemme verdier på kan kalles *deskriptiv*, den gir et bilde av hva befolkningsmedlemmene selv oppfatter som *det ønskelige* (Hellevik, 2002, s.12).

Han mener at dette er den vanligste måten å forstå begrepet på innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Han trekker frem at denne måten å se på verdier er deskriptiv, og at den skiller seg fra en normativ tilnærming. Den normative tilnærmingen av begrepet studerer hva religiøse, filosofiske, politiske og andre læreskrifter sier. Her ser man på hva disse sier vi burde ønske oss og hva som er det ønskelige, ikke hva vi selv oppfatter som ønskelig (Hellevik, 2002).

Hellevik (2001) mener at verdier kan endres. Når man skal se på begrunnelser på hvorfor verdipreferanser har endret seg over tid blant grupper, er det ifølge han, to typer prosesser som kan ligge bak. Første begrunnelsen er noe han kaller for *generasjonseffekten*. Dette går ut på at det har skjedd en utskiftning av mennesker. Forklart på en annen måte - nye kull har kommet til og eldre har falt fra. Dette kan da føre til endringer dersom det ligger stabile generasjonsforskjeller i verdisyn, skapt av ulikheter i oppvekstvilkår. Generasjonseffekten vil påvirkes av hvor mange som er skiftet ut og hvor forskjellige de var. Andre begrunnelse er noe han kaller for *periodeeffekten*. Dette vil si at hendelser i det aktuelle tidsrommet har fått de som er med på begge tidspunkter til å endre verdioppfatning. Videre prater han også om individuelle endringer i verdisyn. Mennesker kan endre sitt verdisyn som en konsekvens av det å bli eldre, eksempelvis fysiske og psykiske endringer, skifte av sosiale roller osv. Dette kaller han for *livsfaseeffekter* (Hellevik, 2001).

3.1.3 Forholdet mellom holdninger og verdier

For å forklare forholdet mellom holdninger og verdier vil vi ta for oss to modeller av Hellevik (2002) og Hunnes (2015). I Helleviks modell, se figur 1, ser man sammenhengen mellom sosiale forhold, verdi, holdning og atferd (Hellevik, 2002, s.13).



Figur 1 : Forklaringsmodell for atferd

I denne modellen er verdier plassert mellom sosiale kjennetegn og holdninger. Hellevik (2002) forklarer modellen ved at verdiene blir påvirket av sosiale kjennetegn, eksempelvis oppvekstforhold. Verdiene påvirker igjen holdningene, og fungerer som en målestokk eller et idealbilde som objekter vurderes i forhold til. Graden av samsvar mellom idealer og realiteter avgjør om holdningen er positiv eller negativ (Hellevik, 2002). Videre ser vi i modellen at sosiale kjennetegn, verdier og holdninger påvirker atferden vår.

Hunnes (2015) tar for seg en modell lik Helleviks modell, se figur 2. Han mener at når man snakker om tendens til handling, innebærer dette at det ikke er snakk om en direkte sammenheng (Hunnes, 2015, s.125).



Figur 2 : Påvirkning mellom verdi, holdning og handling

Modellen forstås som at verdi er det overordnede nivået, holdninger er mellomnivået og handling er det konkrete nivået. Når det er god sammenheng mellom disse nivåene hos en person, vil denne personen ofte anses som konsistent. Det er altså en samklang mellom liv og lære. Fordi det er en sammenheng mellom de tre nivåene, betyr det at de også påvirker hverandre. Denne påvirkningen går ikke kun den ene veien (Hunnes, 2015).

Begge modellene tar for seg forhold mellom holdninger og verdier. Hellevik mener at dette forholdet ender i begrepet atferd noe vi kan se en sammenheng med Hunnes begrep handling. Atferd og handling kan på mange måter ses på som begreper på det samme, da begge uttrykker at holdningene og verdiene blir mer synlige. Det største skillet mellom modellene er at Hellevik tar for seg sosiale forhold i sin modell og at Hunnes redegjør mer for en gjensidig sammenheng mellom nivåene og deres påvirkning på hverandre.

3.2 Læring gjennom dialog i undervisning

I dette delkapitlet skal vi se på dialog i undervisning. Vi kommer først til å redegjøre for Olga Dysthes (2001) syn på læring, som i stor grad bygger på en sosiokulturell tilnærming. Videre skal vi se på Lev Vygotsky (2001), en sentral teoretiker innenfor sosiokulturell læringsteori. Avslutningsvis i dette delkapitlet skal vi se nærmere på Paulo Freires (1999) begreper bankoppfatning av undervisning og frigjørende undervisning, samt hans syn på dialog. Dette for å få en bred forståelse av dialog i undervisning.

Etter å ha arbeidet i mange år som lærer hadde Olga Dysthe (2001) mange erfaringer rundt læring og læringsmiljø. Hun så at mange av hennes tanker samsvarte med sentrale elementer i sosiokulturell tilnærming. Blant annet mener hun at læring har med relasjon mellom mennesker å gjøre, samt at læring skjer gjennom deltakelse og samspill. Språk er av henne ansett som sentralt i læringsprosessene. Dermed er læring langt mer enn det som skjer i hodene til elevene, men har også med omgivelsene å gjøre. Sosiokulturell tilnærming er ikke en teori, men består av ulike retninger og ulike vektlegginger (Dysthe, 2001).

Dysthe (2001) mener at det sosiokulturelle perspektivet på læring legger avgjørende vekt på at *“kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst”* (Dysthe, 2001, s.42). Læring skjer dermed ikke primært gjennom individuelle prosesser, og derfor er interaksjon og samarbeid ansett som grunnleggende for læring. Deltakelse i sosiale praksiser hvor læring skjer står sentralt (Dysthe, 2001).

Russeren Lev Vygotsky (2001) la grunnlaget for den sosiokulturelle læringsteorien og vektla læring som et resultat av samhandling. En av hans teorier bygges på noe som han kaller *sonen for den nærmeste utvikling*, som er avstanden mellom elevenes eksisterende utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivået. Det eksisterende utviklingsnivået vil si barnets eksisterende mentale nivå, som et resultat av allerede fullførte utviklingssyklus. Han mener at et essensielt trekk ved læring er at den skaper sonen for den nærmeste utvikling. Dette vil si læring som setter i gang indre utviklingsprosesser som kun fungerer når barnet samhandler med menneskene rundt seg, enten voksne eller jevnaldrende. Han mener at språket i utgangspunktet oppstår som et kommunikasjonsmiddel, før det senere forvandles til indre tale hos barnet der de begynner å organisere tankene sine (Vygotsky, 2001).

Paulo Freire tar for seg uttrykkene bank-oppfatning av undervisning og frigjørende undervisning. Vi må se begrepene til Freire i et historisk og kontekstuel perspektiv. Han vokste opp i Brasil på midten av 1900-tallet. I 1929 ble Brasil rammet av den økonomiske krisen og familien til Freire tapte mye, og gikk fra middelklasse til fattigdom. Han oppdaget at det fattige miljøet kunne holdes fast i en undertrykket situasjon, hvor de ikke hadde muligheten til å forbedre hverdagen. Fattige hadde ikke overskudd til å tenke gjennom situasjonen, protestere, legge planer, utvikle kritisk bevissthet eller reagere kreativt (Nordland, 1999). Det var dette som inspirerte Freire til å utvikle disse begrepene og vi må dermed se begrepene på en annerledes måte i dag. Undervisningen i Norge er ikke undertrykkende og vi kan ikke se på begrepene bank-oppfatning av undervisning og frigjørende undervisning som ytterpunkter, men heller se på essensen i begrepene.

Bank-oppfatningen av undervisning mener Freire (1999) er undervisning hvor elevene blir ansett som en oppbevaringsboks, og lærerens rolle er å oppbevare. Læreren formidler, lærer bort, velger, snakker og tenker, mens elevene blir opplært, mottar og bevarer innholdet og kunnskapen. I en slik undervisning blir elevene de undertrykte, mens lærerne blir undertrykkerne og dette vil medføre at elevenes skaperkraft reduseres. Med en slik undervisning mener han at det skapes et skille mellom mennesket og tilværelsen og at mennesket ikke blir et bevisst vesen, men kun en eier av en bevissthet. Mennesket blir dermed en passiv oppbevarer av deler av virkeligheten, med det han betegner som et tomt sinn (Freire, 1999). Elevene blir her sett på som tomme ark som læreren skal utfylle.

Løsningen på dette er ifølge Freire (1999) en *frigjørende undervisning*, hvor man ikke integrerer elevene inn i en undertrykt struktur, men omformer strukturen slik at elevene kan “være til for seg selv”. En slik endring vil undergrave interessene til de som undertrykker. Den revolusjonære læreren må fra begynnelsen anstrenge seg for å engasjere til kritisk tenkning. Læreren må være en medarbeider til elevene og skape et fellesskap - et fellesskap som bank-undervisningen ikke tillater. Frigjørende undervisning er basert på erkjennende handling, i motsetning til overføring av kunnskap. Motsigelsen mellom lærer og elev vil oppløses og gjennom dialog vil lærer-til-elev og elev-til-lærer opphøre å eksistere. Dette skaper et nytt begrep: lærer-elev med elev-lærer. Læreren er ikke lenger kun en som lærer bort, men en som selv også lærer i dialog med elevene. De er gjensidig ansvarlig for en prosess hvor alt utvikler seg (Freire, 1999).

Freire (1999) tar også for seg viktigheten med dialog. Han sier at “*dialog er møte mellom mennesker, formidlet av verden for at man skal kunne gi verden navn*” (Freire, 1999, s.72). Det er når menneskene sier sin mening og gir verden navn, at de forandrer den, og dialogen tvinger seg frem som menneskenes måte å nå betydning som mennesker på. Dialog er derfor en eksistensiell nødvendighet. Selve essensen i dialogen er ordet, og ordet er ikke kun et redskap for å skape dialog, men består av to sentrale dimensjoner: refleksjon og handling. Refleksjon og handling vil igjen skape praksis. Handling og refleksjon står i et grunnleggende samspill, og hvis en av disse ofres, vil den andre lide. Ved å skille disse to elementene vil man skape inautentiske ord, som ikke vil være med på å forandre virkeligheten. Ved tap av handling vil refleksjonen lide og ordet vil endres til pjatt og verbalisme. Det vil bli tomme ord som ikke vil skape forandring, fordi forandring ikke kan skje uten handling. Slik er det også den andre veien. Ved tap av refleksjoner vil ordet bli omformet til aktivisme, som er handling for handlingens skyld. Dette vil svekke handlingsdimensjonen. Siden dialog er et møtepunkt hvor den enhetlige refleksjon og handling hos dem som fører dialogen, rettes mot verden som skal forandres og gjøres menneskelig, kan ikke denne dialogen reduseres til en handling hvor en person overfører ideer til en annen (Freire, 1999).

3.3 Habitus, sosial kapital og kulturell kapital

I dette delkapitlet skal vi ta for oss tre begreper hos den franske sosiologen Pierre Bourdieu; habitus, sosial kapital og kulturell kapital. Grunnen til at vi har tatt for oss Bourdieu og noen av begrepene hans er for å vise de sosiokulturelle forholdene rundt holdningene og verdiene som mennesker utvikler og tar til seg.

Bourdieu (2005) definerer begrepet *habitus* som et produkt av de sosiale betingelsene rundt oss og er delvis felles for individer som lever under de samme sosiale betingelsene. Han mener at habitus er et produkt av de samfunnsmessige, kulturelle og utdannelsesmessige erfaringene vi har med oss gjennom oppveksten. Habitus er godt forankret og kan reprodusere seg selv, men den kan også til en viss grad forandres gjennom bevisstgjørelse og pedagogisk innsats. Habitus er ikke medfødt, men noe man opparbeider seg over tid (Bourdieu, 2005).

Sosial kapital består av nettverk og forbindelser, kontakter og medlemskap i grupper, hvor man kan dra nytte av hverandre og utveksle informasjon og tjenester. En person kan tilhøre flere grupper og ofte føler man en tilhørighet til grupper hvor man deler et felles “navn”. Eksempler på slike navn er familienavn, skoleklassen man tilhører, skolen, nabolag og lignende. Sammen vedlikeholder og styrker man den sosiale kapitalen. En blir ikke født inn i et nettverk. Et nettverk av sosiale relasjoner er et produkt av investeringer, både individuelle og kollektive, bevisste og ubevisste, som er med på å etablere eller vedlikeholde sosiale relasjoner (Bourdieu, 1986).

Den *kulturelle kapital* kan skapes gjennom sosiale overføringer fra eksempelvis familie eller samfunnet man lever i, slik som nabolaget man bor i eller fotballaget man spiller på. Den kulturelle kapitalen påvirker måten vi oppfører og fører oss på og setter seg i kroppen vår. Den skapes i stor grad ubevisst og det er alltid de tidligste påvirkningene som sitter lengst og er mest tydelig, slik som dialekt og uttale. Dette er med på å bestemme verdien på den kulturelle kapitalen (Bourdieu, 1986). I dagens samfunn har utdanning fått en større betydning, og hvilken utdanning man har eller velger å starte på vil være del av ens kulturelle kapital (Steensen, 2014). Elever med foreldre med høyere utdanning vil ha en annen kulturell kapital, enn elever med foreldre med lavere eller ingen utdanning.

3.4 Fordommer og rasisme

For å forklare hva vi legger i fordommer og rasisme skal vi ta for oss fem begreper. Disse er stereotypier, fordommer, etnosentrisme, kulturel relativisme og rasisme. Begrunnelsen for at vi starter med stereotypier er da vi mener dette danner grunnlaget for forståelsen av de neste begrepene.

3.4.1 Stereotypier

Dahl og Habert (1986) definerer stereotyper som forenklete og generaliserte forestillinger om andre mennesker eller grupper (Dahl & Habert, 1986). Moldrheim (2001) understreker dette videre med at skille mellom oss og de andre er en nødvendig dikotomi for identifikasjonsprosessen (Moldrheim, 2001). Vi kan også tale om at *“alle former for sosial identitet skapes gjennom kontraster til dem som står utenfor gruppen; det finnes ikke et eneste fellesskap absolutt alle deltar i”* (Eriksen & Sajjad, 2012, s.56). For å kalle seg nordmann trenger man svensker, og for å kalle seg kvinne trenger man menn. Selv om grensene flyter, er de nødvendige for at grupper overhode skal kunne eksistere (Eriksen & Sajjad, 2012).

Stereotypier kan både være fullstendig feil, være basert på halv-sannheter eller ha en kjerne av sannhet i seg (Dahl & Habert, 1986). En grunn til at de kan være feil, er at den eller de som sitter med definisjonsmakten bruker seg selv som utgangspunkt. “De andre” blir da definert ut fra deres mangler (Samnøy, 2015). En stereotypi kan både være positiv eller negativ, og inkluderende eller ekskluderende. Med dette menes det at dersom to personer har den samme ekskluderende stereotypien, kan den ene ha en negativ innstilling til denne, mens den andre har en positiv innstilling. Forklart på en annen måte: den ene har en så negativ stereotypi at den ikke kan omgås mennesker som disse stereotypiene er rettet mot. Den andre derimot, ser på de samme gruppene av mennesker med beundring, men ikke på likeverdig vis (Moldrheim, 2001). Et eksempel her kan være at en person har en positiv ekskluderende stereotypi av innvandrere. Denne personen ser på innvandrere med beundring, men ikke på likeverdig vis. Enkeltmennesket blir satt til side og verdien av kulturen og levemåten er det som blir sett på med beundring. En person som har en negativ ekskluderende stereotypi vil i ekstreme tilfeller se på alle innvandrere som kriminelle.

3.4.2 Fordommer

Mange stereotypier henger tett sammen med våre negative fordommer. Fordommer er når vi “dømmer” andre mennesker til å være på en bestemt måte før vi i det hele tatt vet noe særlig om dem (Koritzinsky, 2012). Vi lager oss altså bilder av noen og dømmer de ut i fra dette bildet, uten at vi har all den kunnskapen vi trenger om dem. Den manglende kunnskapen kan man eksempelvis få gjennom skolegangen. Fordommer er med på å skape og forsterke grenser mellom mennesker og påvirker atferden vår ovenfor “de andre” (Børhaug m.fl., 2008). Slik vi ser det, er forskjellen på stereotypier og fordommer; kunnskap. Koritzinsky (2012) skriver at stereotype oppfatninger kan være stive og uforanderlige helt til de blir

nyansert gjennom kunnskap, erfaringer og opplevelser (Koritzinsky, 2012). Dette understreker at dersom man ikke øker kunnskapen, kan stereotypier gå over til fordommer. Med å øke kunnskap, gi erfaringer og opplevelser i skolen kan man vise elevene at stereotypier kan være noe positivt, og er med på å definere elevene som personer, altså deres identitet.

Fordommer er som det ligger i ordet, forhåndsdommer. Ofte kan man si at fordommer er svært motstandsdyktige, da det ofte setter følelser i kok når våre egne fordommer blir motsagt. Kunnskap om stereotypier og fordommer kan være til hjelp i en kommunikasjonssituasjon, men de kan også hindre tverrkulturell forståelse. Det er viktig at vi er klar over hvilke stereotypier og fordommer som styrer våre handlinger og vår kommunikasjon med andre mennesker (Dahl & Habert, 1986). Kunnskapsmangel er en sentral faktor i utviklingen av negative stereotypier og fordommer. De mest sentrale kunnskapsmanglene er en mangel på biologiske, historiske og kulturgeografiske kunnskaper. Ved å ha dette vil myter om egen fortreffelighet få større spillerom (Koritzinsky, 2012). Om en elev uttrykker sterke fordommer i klasserommet, kan dette være et tegn på kunnskapsmangel.

3.4.3 Etnosentrisme og kulturrelativisme

Begrepet etnosentrisme stammer fra det greske ordet “ethnos”, altså folk eller folkeslag og det latinske “centrum”, midtpunkt. Man plasserer sitt eget “ethnos” i sentrum og rangerer alle andre på en skala over hvor mye de ligner en selv (Eriksen, 2010; Eriksen & Sajjad, 2012). Etnosentrisme går ut på at en rangerer sitt eget folk eller folkeslag som bedre enn andres. Vi har ofte en oppfatning av at vår egen kultur er den beste, den mest avanserte, den mest naturlige og den som er mest riktig. Eksempelvis, det som er galt med de andre er at de ikke er “norske nok”. Til tross for dette skriver Dahl og Habert (1986) at etnosentriske oppfatninger ikke nødvendigvis er gale eller ugyldige, og at etnosentriske holdninger ikke behøver å gå ut over andre. Vi finner etnosentriske oppfatninger i alle kulturer (Dahl & Habert, 1986).

Det motsatte av etnosentriske holdninger er kulturrelativistiske holdninger. Dette er læren om at folkeslag er kvalitativt forskjellige på vesentlige måter, og at det derfor ikke er mulig å rangere den på en skala vi selv har funnet opp (Eriksen, 2010). Dette går ut på at synspunktet om andre kulturer er relative og kan kun forstås ut fra en selv, og det vil være umulig å

rangere kulturer etter kvalitet, moral eller utviklingsnivå. Alt vil anses som like bra, forutsatt at det er “en del av kulturen”. Eksempler kan være kannibalisme og omskjæring av jenter som vil kunne forsvares innenfor et rendyrket kulturrelativistisk perspektiv, forutsatt at handlingene er meningsfylte for de som utfører dem (Eriksen & Sajjad, 2012).

Det er verken mulig eller ønskelig i praksis med en ren etnosentrisk eller en ren kulturrelativistisk holdning. En ren etnosentriker blir i ytterste fall ute av stand til å kommunisere med resten av verden, da han kun ser forvrengte speilbilder av seg selv hvor enn han snur seg. En ren kulturrelativist blir på sin side ute av stand til å ta moralske stillinger til noe som helst, da den viktigste innsikten fra kulturrelativismen er at alt mennesker gjør må forstås i sin egen lukket kontekst hvor “alt er like godt” (Eriksen, 2010; Eriksen & Sajjad, 2012).

3.4.4 Rasisme

Selv om etnosentriske holdninger er utbredt, er det nødvendig å være bevisst på dem, da de kan utvikle seg til rasistiske holdninger. Poliakov (1978) bemerker dette med å skrive at:

Skal ein gå frå etnosentrisme til rasisme, må eitt vilkår vere til stades – men det er også nok: I tankeverda til rasisten kjem ein innbilt skilnad i tillegg til dei objektive skilnadene: den falske overtvinginga om ein biologisk skilnad mellom offeret og han sjølv. Og er det slik, så følgjer av det eit sterkt ønske om å øydeleggje den andre (Poliakov, 1978, s.32).

Poliakov (1978) definerer rasisme som det menneskesynet, de holdninger eller den politikk som bygger på ideen om den egne gruppens naturgitte overlegenhet. Det som kjennetegner rasisme er at intellektuelle, emosjonelle eller moralske særtrekk ses på som en direkte følge av fysiske eller biologiske kjennetegn (Poliakov, 1978).

Rasistiske tenkemåter og handlingsmønstre er når vi retter vår diskriminering og aggresjon mot mennesker med synlige biologiske og etniske kjennetegn som er forskjellige fra våre egne. Eksempelvis hudfarge, og vi knytter disse til negative stereotypier (Koritzinsky, 2012).

I dette kapitlet har vi redegjort for begrepene holdning og verdi. Vi har brukt Martinussen (2008), Hellevik (2001, 2002) og Hunnes (2015) som utgangspunkt for dette. Videre har vi sett på læring gjennom dialog, hvor vi tok for oss Dysthe (2001), Vygotsky (2001) og Freire

(1999). Deretter tok vi for oss Bourdieu (1986, 2005) og hans begreper habitus, sosial kapital og kulturell kapital. Avslutningsvis tok vi for oss teoretiske perspektiver på fordommer og rasisme, hvor vi gikk nærmere inn på begrepene stereotypier, etnosentrisme og kulturell relativisme. I neste kapittel skal vi redegjøre for metoden i denne masteravhandlingen, samt andre viktige aspekter med gjennomføringen av forskningen.

4 Metode

I dette kapitlet skal vi redegjøre for metoden vi har benyttet oss av gjennom denne forskningen. Vi vil begrunne valget av (4.1) kvalitativ tilnærming før vi videre går inn på forskningsmetoden kvalitativt intervju. Deretter skal vi begrunne (4.2) utvalget vårt, hvor vi vil komme med presentasjoner av informantene våre. Vi vil gå gjennom prosessen med kvalitativt intervju ved å først se på utformingen av (4.3) intervjuguide, deretter (4.4) gjennomføringen av intervjuene, etterfulgt av (4.5) transkriberingen av intervjuene. Etter dette vil vi redegjøre for (4.6) analysen vår og analyseprosessen vi har gjort av datamateriale vårt. Videre diskuterer vi prosjektets (4.7) reliabilitet og validitet i forhold til den forskningen vi har gjort, samt (4.8) forskningsetikk tilknyttet prosjektet.

4.1 Kvalitativ tilnærming

For vår oppgave har vi valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitative studier er studier hvor man er på jakt etter dybde i empirien man samler, i stedet for å jakte etter mengde. Det er ofte færre informanter det forskes på, men til gjengjeld får man mer informasjon ut av hver enkelt informant (Thagaard, 2013). I vårt prosjekt er vi ute etter å studere samfunnsfaglæreres forståelse av, og arbeidet med, fenomenet holdninger og verdier. For å gjøre dette søker vi dybdeinformasjon fra et fåtall av samfunnsfaglærere. Ut fra problemstillingen og formålet med forskningen mener vi dermed at en kvalitativ tilnærming egner seg best for vår masteravhandling.

Videre vil dette prosjektet være fenomenologisk. Fenomenologi, når det er snakk om kvalitativ forskning, er et begrep som beskriver bevisstheten og livsverden til forskningsobjektene. Det handler om å forstå sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver og det å belyse informantenes eksakte beskrivelse for å få tak i den sentrale meningen. Målet i et fenomenologisk studie er å få økt forståelse av, og innsikt i, andres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015; Christoffersen & Johannessen, 2012). Dermed anser vi dette som relevant for vår masteroppgave. Vi skal se på lærernes erfaringer og tanker om et bestemt fenomen - holdninger og verdier i samfunnsfaget.

4.1.1 Kvalitativt intervju

I et kvalitativt forskningsintervju er man ute etter å forstå verden sett fra informantenes side. Ved å ha denne tilnærmingen vil det være intervjupersonens egne meninger som vil være i fokus. Kvalitative intervjuer blir ofte omtalt som ustrukturerte-, ustandardiserte- eller delvis

strukturerte intervjuer. Vi valgte å benytte oss av betegnelsen «delvis strukturert intervju». Det som kjennetegner slike intervjuer er at mange beslutninger fattes på stedet, mens intervjuet pågår (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Intervjuene vi utførte kunne minne om en samtale som ble styrt av de temaene som vi som forskere hadde valgt. Temaet for intervjuet som skulle utforskes var fastlagt, men rekkefølgen på de ulike temaene bestemte vi oss for underveis. Vi valgte denne typen intervju fordi vi hadde som ambisjon at intervjuene skulle være åpne, informantene skulle få mulighet til å ta opp temaer som ikke var planlagt og vi ville få frem deres tanker og refleksjoner. Vår intensjon var å ikke ha et helt ustrukturert intervju hvor alt ble for åpent. Dette begrunner vi med at vi så viktigheten med å få empiri som kunne hjelpe oss å besvare vår problemstilling og som la grunnlag for en sammenligning av intervjuene.

Vi valgte å utføre både individuelle intervjuer og et gruppeintervju. Et gruppeintervju går ut på at forskeren introduserer temaer i en gruppe, og så diskuterer deltakerne temaene og spørsmålene seg imellom. Det legges her opp til at deltakerne kan gi respons på hverandres synspunkter. På denne måten kan deltakerne utdype de temaene som de anser som relevante. Faren med et slikt intervju er at noen av deltakerne kan bli dominerende. Vår rolle i dette intervjuet ble derfor å styre diskusjonene og oppmuntre alle til å delta (Thagaard, 2013).

Den største forskjellen mellom gruppeintervju og individuelle intervju var for oss at vi ble mer sidestilt i gruppeintervjuet. Intervjuet ble mer en samtale mellom informantene, enn en samtale mellom oss og informantene. Gruppeintervjuet var også preget av mer diskusjon, da informantene kunne diskutere og reflektere sammen. I gruppeintervjuet vi gjennomførte merket vi at informantene hadde gode relasjoner seg imellom. Samtalen hadde en naturlig flyt, og det var alltid en av informantene som tok initiativ til å starte en diskusjon. Vi merket at det var vanskelig for oss å bryte inn og gå videre til neste tema/spørsmål dersom diskusjonen sporet av. Dette var ikke noe som forekom ofte og derfor anser vi ikke dette som et stort problem for innsamlingen av empiri.

4.2 Utvalg

Vi valgte å intervju samfunnsfaglærere som underviser på ungdomsskoler i Troms. I planleggingsfasen av intervjuene bestemte vi oss for fire kriterier som vi anså som hensiktsmessige. Disse var yrke, fag, skolenivå og lokasjon. De to første kriteriene, yrke og fag, begrunner vi med at vi betraktet det som avgjørende for forskningen vår at informantene

var lærere og hadde samfunnsfag som undervisningsfag. Videre ble skolenivå viktig, da vi anså ungdomsskolen som optimal å forske på. Dette fordi vi har erfart at elever på disse trinnene er mer bevisste på egne valg, holdninger og verdier kontra elever på lavere trinn. Det siste kriteriet for oss ble lokasjon. På grunn av oppgavens omfang og vår egen mobilitet, ble fokuset for vår forskning på skoler i Troms. Vi gjorde dermed et strategisk utvalg hvor vi valgte informanter på bakgrunn av deres karakteristikk (Thagaard, 2013).

Da vi skulle starte prosessen med å kontakte aktuelle informanter, var det veilederen vår som først tok kontakt med skoler og rektorer via e-post. Dette førte oss i kontakt med en skole hvor tre lærere meldte seg frivillige til intervju. Det var her vi utførte et gruppeintervju. For oss hørtes det interessant ut med gruppeintervju, da vi tenkte dette kunne gi oss innsyn i viktige refleksjoner og diskusjoner innad i intervjugruppen. Videre i prosessen med å kontakte informanter møtte vi motstand. Få skoler hadde tid eller mulighet til å delta, og veilederen vår hadde problemer med å få svar fra skolene. Dette medførte at vi måtte bruke våre egne kontakter i skolemiljøet til å få kontakt med lærere som var villige til å delta i forskningsprosjektet. En slik utvalgsprosess kalles for et tilgjengelighetsutvalg, og baserer seg på de informantene som er tilgjengelig og villige til å delta. En utfordring med en slik utvelgelse er at utvalget kan bli skjevt. Dette betyr at det er en fare for at lærere som melder seg frivillige ikke nødvendigvis er representative nok for resten av populasjonen. Informanter som melder seg frivillige er ofte tryggere på seg selv, og føler at de mestrer egen livssituasjon (Thagaard, 2013). Forklart på en annen måte, det kan være andre lærere i populasjonen som kunne ha hatt andre betydningsfulle og innholdsrike perspektiver som vi nå gikk glipp av. For vår oppgave anså vi ikke dette som problematisk, da vårt mål for oppgaven ikke er å generalisere funnene våre. Så lenge informantene oppfylte kravene våre anså vi ikke dette som et problem.

For å avgjøre utvalgets størrelse måtte vi se på informantenes metningspunkt. Utvalgets størrelse avhenger av om empirien fra forskningen gir nok informasjon til å kunne besvare prosjektets forskningsspørsmål (Thagaard, 2013). I dette tilfellet skulle vi undersøke samfunnsfagslæreres forståelse av begrepene holdninger og verdier, samt deres didaktiske arbeid rundt begrepene. Etter intervju med seks informanter hadde vi tilstrekkelig med informasjon og empiri, og så derfor ikke nødvendigheten med å utføre flere intervjuer.

4.2.1 Presentasjon av informantene

Videre skal vi presentere informantene. Lærernes navn og skoletilhørighet vil anonymiseres, og de vil i oppgaven bli referert til som lærer 1 = L1, lærer 2 = L2, lærer 3 = L3, lærer 4 = L4, lærer 5 = L5 og lærer 6 = L6.

L1: har 5-9 års erfaring i yrket og underviser på 8.trinn og 9.trinn. Hovedgrunnen til at han ble samfunnsfagslærer var at han liker fagets innhold og har interesse for vitenskap og forskning. Han anser samfunnsfaget som et fint fag hvor lærerne kan bidra med å utvikle kritisk tenkning hos elevene, noe han synes er viktig.

L2: har 10-14 års erfaring og underviser på 8. trinn. Hun liker å forstå faget, og er spesielt interessert i historiedelen. Hun liker samfunnsfaget fordi det er et fag hvor man kan diskutere, samt gi elevene kunnskap om god diskusjon og argumentasjon.

L3: har 35-39 års erfaring og arbeider på 10.trinn. Hun har alltid vært interessert i samfunnsfag. Økonomi, og sammenhengen mellom samfunn, makt og økonomi stikker seg frem i interessefeltet. Hun synes det er spennende å ta tak i det som skjer i samfunnet og verden, for så å sette det inn i en sammenheng og diskutere dette.

L4: har 40-44 års erfaring og arbeider på 8. og 10. trinn. Hun beskriver skolen hun arbeider på som en nytenkende skole med elever fra alle samfunnsfaglige lag. Hun synes samfunnsfaget er et gøy fag, hvor man sjeldent kjeder seg. Informanten synes det er interessant at det er et fag som endrer seg med tiden, noe som gjør at undervisningen og praksisen hennes også må endres. Dette gjør at det straks blir mer interessant å være lærer, da man ikke setter seg fast i egne rutiner.

L5: har 15-19 års erfaring som lærer og underviser på 10. trinn. Hun synes alt med samfunnsfaget er interessant, og mener det er et fag som tar for seg temaer som er en stor del av livet til folk flest. Hun liker å følge med på nyhetsbildet og samfunnsfaget krever at man som lærer er oppdatert, og dermed får hun uttelling for interessen sin i dette faget.

L6: har 0-4 års erfaring i skolen og arbeider på 8.trinn. Han synes spesielt historie og samfunnskunnskap er spennende. Han begrunner dette med at disse tar for seg mennesker og

deres innvirkning på verden. Informanten synes det er interessant å se på hvordan mennesker blir påvirket av både samfunn og natur, samt at det er spennende å se på hvordan et samfunn er bygd opp.

Alle informantene arbeider på ungdomsskoler og har relevant og høy utdanning innenfor samfunnsfaget. De er alle ansatt på relativt store skoler, men klassetrinn varierer. Vi fikk inntrykk av at alle informantene var svært positive til samfunnsfaget, og har stor interesse for ulike temaer som faget tar for seg. Det virket som om de alle har et stort engasjement for faget og dets betydning.

4.3 Intervjuguide

Da vi startet prosessen med å utforme en intervjuguide var det flere faktorer vi måtte tenke over og få med. Fordi vi hadde valgt å gjennomføre delvis strukturerte intervjuer, var vi enige om at intervjuguide skulle være åpen og at vi ikke måtte låse oss til denne i intervjuene. I delvis strukturerte intervjuer vil guiden inneholde en oversikt av emner og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi bestemte oss for å starte med å finne noen hovedtema som intervjuet skulle sentrere seg rundt. Videre formulerte vi spørsmål som var knyttet til prosjektet og temaene for intervjuene.

“Et godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en god intervjuinteraksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s.163). Vi valgte å både benytte oss av tematiske og dynamiske spørsmål i intervjuene. Tematiske spørsmål er spørsmål som er knyttet til intervjuets “hva”. Dette innebærer teoretiske oppfatninger som er knyttet til temaet som forskes på og produksjonen av ny kunnskap. Dynamiske spørsmål derimot er knyttet til intervjuets “hvordan”. Dette er spørsmål som er knyttet til informantenes opplevelser og følelser og her bør spørsmålene være korte og lett forståelig. Målet er å skape en god dialog (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter at vi hadde bestemt oss for intervju med både tematiske og dynamiske spørsmål, begynte vi å planlegge hvordan vi ville at intervjuets gang skulle være. I prosessen med å formulere spørsmål måtte vi lage en oversikt over hva målet for intervjuet var, for så å lage oss spørsmål som kunne hjelpe oss med å skaffe empiri til forskningen. For oss ble det mest naturlig å starte med noen lette, dynamiske spørsmål - slik at vi fikk en fin start på intervjuet. I denne delen stilte vi eksempelvis følgende spørsmål: “hvorfør valgte du å bli samfunnsfagslærer?”. Videre gikk vi over til tematiske spørsmål, hvor vi ville se på lærernes begreps- og temaforståelse. Eksempler på spørsmål vi stilte her var “hva er din

forståelse av begrepet holdning?” eller “har du en grense for hva du lar elevene ytre i klasserommet?”. Avslutningsvis i intervjuet gikk vi tilbake til den dynamiske dimensjon, slik at vi fikk en åpen og rolig avslutning på intervjuet. Her valgte vi å stille spørsmål som lot informantene dele sine tanker. Eksempel på spørsmål vi stilte var “har du/dere noen eksempler fra undervisning?” eller “har du/dere noe dere vil tilføye?”.

Vi formulerte noen hovedspørsmål som vi hadde bestemt at vi måtte få stilt i løpet av intervjuet. Dette er spørsmål som Rubin og Rubin (2005) kaller for “main questions”, og disse er selve skjelettet i intervjuet. Dette er spørsmål som introduserer temaene for forskningen (Rubin & Rubin, 2005). Noen av disse spørsmålene hadde også underspørsmål som var knyttet til hovedspørsmålene. Fordi vi planla et semistrukturert intervju hvor vi ikke skulle følge intervjuguiden til punkt og prikke, var vi også klar over at vi ville være nødt til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Rubin og Rubin (2005) tar for seg slike oppfølgingsspørsmål, og kaller dette for “follow-up questions”. Her lytter intervjueren nøye til informantens tanker, for så å komme med ekstra spørsmål til det som blir sagt, for å utforske og granske mer i tanker og refleksjoner til informantene. Dette for å vise interesse og for å få avklart hva de egentlig tenker (Rubin & Rubin, 2005).

Vi benyttet den samme intervjuguiden i de individuelle intervjuene som i gruppeintervjuene. I ettertid oppdaget vi at vi skulle ha omformulert og kuttet ned på noen av spørsmålene, da tidsbruken i gruppeintervjuet ble lengre enn i de individuelle intervjuene. Dette fordi det var flere synspunkt og tanker som skulle inn i samme intervju, samt at diskusjonen og refleksjonen rundt spørsmålene var større. Til tross for dette fikk vi gjennomført alle intervjuene, og vi fikk mye interessant empiri.

4.4 Gjennomføring av intervjuer

I forkant av intervjuene gjennomførte vi et prøveintervju. Ved å utføre et prøveintervju på tre medstudenter kunne vi endre intervjuet vårt til det bedre. Vi fikk forsikret oss om at spørsmålene vi hadde formulert fungerte, og fikk innblikk i hvilke spørsmål som kunne oppfattes som utydelige eller uforståelige. Våre tanker rundt et prøveintervju støttes opp av Dalen (2011) som sier at det alltid må utføres prøveintervjuer i forkant av de faktiske intervjuene. Gjennom prøveintervju får man testet både intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Dette skaper muligheten til å få innspill og tilbakemeldinger på spørsmålene man har utformet og egen væremåte i intervjusituasjonen. Prøveintervju gir også god mulighet til å

få testet det tekniske utstyret (Dalen, 2011). Etter prøveintervjuet gjorde vi noen endringer i samsvar med medstudenter og veileder. Eksempler på endringer var at vi kortet ned noen spørsmål, samt at vi omformulerte noen av spørsmålene slik at vi var sikker på at de ikke ble førende.

Et forskningsintervju er en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. Det skapes ny kunnskap i skjæringspunktet mellom partene og man får personlig kontakt og kontinuerlig innsikt i informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Med at man i et slikt intervju baserer seg på det mellommenneskelige møtet mellom to parter kan det oppstå noen utfordringer. Informanten kan svare det han eller hun tror at forskeren ønsker å høre, og informasjonen som blir gitt kan da gi et feilaktig bilde av virkeligheten (Thagaard, 2013). Vi opplevde ikke at informantene ga feilaktig informasjon, men i noen tilfeller kunne det virke som om tematikken i intervjuet og formuleringene ble kompliserte eller uforståelige. Dette medførte at vi i enkelte av intervjuene fikk lignende spørsmål som: “Spør dere etter ...?” eller “Når dere sier ...?”. Dette kan forklares med at tematikken i intervjuguiden vi hadde formulert ikke hadde noe klart fasitsvar og var ganske åpent. Disse erfaringene tok vi med oss videre, og fikk rettet på til de neste intervjuene.

Selv om vi i gjennomførelsen av intervjuene ikke skulle følge intervjuguiden til punkt og prikke, anså vi det som nødvendig at vi fulgte strukturen vi hadde utformet i intervjuguiden. Her la vi vekt på at vi skulle starte med dynamiske spørsmål, før vi senere kom inn på de tematiske. Avslutningsvis gikk vi tilbake til dynamiske spørsmål. Vi hadde hovedvekt på hovedspørsmålene med underspørsmål, hvor hovedspørsmålene styrte intervjuet mens underspørsmålene hjalp oss å få en dypere forståelse i intervjuene. Vi ble også enige om at vi under intervjuet skulle holde oss stille da informantene pratet, slik at de ikke ble avbrutt. Da det passet, stilte vi de oppfølgingsspørsmålene som vi hadde notert oss underveis. Et eksempel var da noen informanter trakk inn medias påvirkningskraft. Da spurte vi mer om dette, slik at vi fikk en dypere forståelse av deres tanker rundt dette. Det var nødvendig at vi ga dem små nikk eller “mhm” underveis, for å signalisere at det informanten sa var verdifull informasjon og at vi var interessert i å høre mer. Dette er det Rubin og Rubin (2005) kaller for “probes”, som er teknikker for å holde samtalen gående og for å oppnå klarhet (Rubin & Rubin, 2005).

Underveis i intervjuene fordelte vi roller. Da en av oss spurte spørsmål, noterte den andre ned observasjoner og stikkord. Begge noterte ned oppfølgingsspørsmål som vi kunne stille til informantene. Det var viktig at disse ble skrevet ned slik at vi slapp å avbryte informantene, og slik at oppfølgingsspørsmålene kom på et naturlig tidspunkt (Rubin & Rubin, 2005). I intervjusituasjonen var vi mer usikker på vår rolle i de første intervjuene, fordi situasjonen var ny for oss begge. Samtidig følte vi en trygghet med at vi var to som intervjuet sammen, og vi tror dermed ikke at vår usikkerhet har påvirket resultatet av intervjuet på noen måte. Hvis en av oss slet med å formulere et spørsmål, kom den andre inn og hjalp til. En faktor som vi mener spilte inn var hvor forberedt informanten var da intervjuet ble gjennomført. Vi sendte ut intervjuguiden til alle informantene i god tid før intervjuet, men skrev at det var frivillig å se gjennom denne. Informantenes forberedelse varierte derfor. Dette medførte at vi på enkelte spørsmål fikk noen vage svar. Eksempel på dette er at informantene hadde vanskeligheter med å definere begrepene holdning og verdi. Dette er noe vi må ta på vår egen kappe, at dette kan ha vært med på å påvirke resultatene av intervjuene.

4.5 Transkribering av intervjuer

En transkripsjon er avgjørende da den legger grunnlaget for analysen etterpå. Når man transkriberer er det viktig at man finner tema og sentrale hendelser i intervjuet. Dette slik at man kan kode intervjuet senere i ulike konsepter, tema og hendelser, noe som vil styrke analysen (Rubin & Rubin, 2005).

Da vi utførte intervjuene benyttet vi oss av en lydopptaker. Fordelen med en lydopptaker er at vi som intervjuere kunne konsentrere oss mer om samtalen, emnet og informasjonen vi fikk. Pauser, ord, uttrykk og lyder blir registrert, og man får oversikt over dette når man lytter på opptakene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjorde også at empirien vi samlet hadde godt grunnlag for å bli transkribert så nøyaktig og riktig som overhode mulig. Vi valgte å transkribere hver for oss, slik at vi fikk dobbeltsjekk at alt vi transkriberte ble skrevet og tolket riktig. En ulempe med at vi valgte å transkribere hver for oss var tidsaspektet. Det tok lang tid, spesielt med tanke på at vi måtte gå gjennom transkripsjonene sammen i etterkant, for å se at begge transkripsjonene samsvarte. Fordelen er at vi fikk gått gjennom intervjuene grundig og vi fikk reflektert rundt svarene slik at vi kunne forsikre oss om at alle poeng og meninger var tatt med og tolket så riktig som mulig. Dersom det er flere som skal transkribere det samme, må man sørge for at man bruker samme prosedyre med skrivingen. Hvis ikke dette gjøres, vil det være vanskelig å utføre en språklig sammenligning av intervjuene (Kvale

& Brinkmann, 2015). Vi hadde på forhånd planlagt hvordan vi skulle transkribere. Til tross for dette ble de to første transkripsjonene ulike, da vi ikke hadde bestemt oss for om vi skulle transkribere på nord-norsk dialekt eller på bokmål. Dette gjorde at transkripsjonene ble ulike og dermed vanskeligere å sammenligne. En av faktorene som gjorde det vanskelig var at ord og uttrykk noen ganger mistet meningen da det ble oversatt fra nord-norsk til bokmål. Det var også en utfordring å finne passende ord med samme betydning.

Å transkribere er ikke ukomplisert. Transkripsjon er en fortolkningsprosess, hvor en rekke problemer kan oppstå, problemer som er knyttet til forskjellene mellom muntlig språk og skrevne tekster. Transkribering kan ses på som en transformering hvor noe skifter form, og er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Dette medfører for det første at lydopptaket blir svekket, da man mister den fysiske tilværelsen som for eksempel kroppsspråk. For det andre medfører transkripsjonen enda en svekkelse - man mister lyden, som innebærer eksempelvis stemmeleie og åndedrett (Kvale & Brinkmann, 2015).

Under vår transkripsjon mistet vi dermed mye av det muntlige språket. Vi valgte å kun ta med uttrykk som “eh” og “mhm” eller latter, hvor vi følte det var relevant og hvor disse uttrykkene ga ett poeng til det som ble sagt. Dette medførte at setninger og kommentarer som var ment humoristisk eller ironisk mistet dette i oversettelsen. Det at vi har valgt å ta bort det muntlige språket kan ha hatt påvirkning på resultatet vårt, noe vi skal nærmere på i analysekapitlet. Etter at intervjuene var avsluttet ble alle informantene spurt om de ønsket å godkjenne vår transkribering. Dette for å sikre korrekte uttalelser og for å unngå feiltolkninger. Dette var det kun fåtallig av informantene som ønsket, noe som gjorde at vi hele tiden måtte gå tilbake til intervjuene og tolke utsagnene slik at vi var sikre på at vår tolkning kunne anses som “riktig”.

Fordelen med transkribering er at med å endre fra muntlig form til skriftlig form blir intervjusamtalen mer strukturert. Dermed egnet materialet seg bedre for analyse og det ble enklere for oss å få oversikt over empirien vi hadde (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette merket vi, og mange av poengene til informantene ble klarere og mer forståelig da vi transkriberte. Dette fordi vi gikk nøye gjennom det som ble sagt, og det var lettere å se sammenhengene fordi samtalen ble mer strukturert. Under intervjuet gikk det noen ganger litt hurtig, og mange av poengene og meningene til informantene var tunge å skjønne der og da, til tross for oppfølgingsspørsmål. Vi merket særlig dette under gruppeintervjuet da vi måtte forholde oss til flere informanter på samme tid hvor de kunne ha diskusjoner seg mellom.

4.6 Analyse

Datainnsamling og dataanalyse i kvalitativ forskning er gjentatte og dynamiske prosesser. Man kan ikke angi et klart startpunkt eller en klar avslutning. Et skille man kan tenke seg er analysen som foregår underveis i forskningsprosjektet og analysen man gjør av det ferdig innsamlede materiale (Postholm, 2010). Underveis i forskningsprosjektet skrev vi ned spontane tanker, observasjoner og refleksjoner i en forskerlogg. Tanken bak loggen var at den skulle fungere som et hjelpemiddel, slik at vi kunne unngå at spontane tanker ble glemt. I tillegg ble intervjuene transkribert etter hver datainnsamling, og på denne måten fikk vi en kontinuerlig analyse gjennom datainnsamlingsprosessen. Dette gjorde også at vi fikk mulighet til å endre de siste intervjuene og se over hvilke tema eller spørsmål vi trengte mer empiri på.

Hermeneutikk er med på å fremheve betydningen av å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende når man fortolker menneskers handlinger. En slik tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en endelig sannhet, men at fenomener må tolkes på flere nivåer. En forstår delene av studiet bedre i lys av helheten (Thagaard, 2013).

Begrepene samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen, og det legges vekt på forhåndskunnskapene om tekstens tema hos den som tolker det. Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldige og allmenne forståelser av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015).

Slik vi forstår hermeneutikk så handler det om vår forståelse av forskningsprosjektet og hvilke oppfatninger vi har med oss på forhånd. Dette vil være med på å påvirke vår forståelse av datamaterialet og vår analyse vil alltid være preget av vår oppfattelse. Dette er en sentral del av hermeneutikken, hvor det ikke finnes en endelig sannhet, men alt vil bestandig være påvirket av vår oppfattelse. Slik vi så i transkripsjonene ble det muntlige språket omgjort til skriftlig språk. Dette medførte at vi mistet mye av de kvalitetene som det muntlige språket hadde. Det at vi har valgt å ta bort det muntlige språket kan ha hatt påvirkning på resultatet vårt, men vi har gjort gjentatte refleksjoner og utvelgelser slik at vi på best mulig måte fikk frem det informantene faktisk mente.

Vi har en temasentrert tilnærming i analysen. Kort fortalt er dette en tilnærming hvor vi ser på temaene som er presentert i prosjektet, og går i dybden på de enkelte temaene i forhold til informasjonen vi har innhentet i intervjuene. Dette er til forskjell fra en personsentrerte

tilnærming hvor man retter oppmerksomheten mot personene (Thagaard, 2013). Vi oppdaget etter de to første intervjuene at vi manglet noe informasjon under noen av temaene, så vi valgte derfor å ha hovedfokus på disse i de to siste intervjuene. Dette gjorde at vi fikk tilstrekkelig informasjon på de ulike temaene slik at vi kunne sammenligne og se sammenhenger mellom informasjonen fra informantene og få en dyptgående forståelse av hvert tema.

Vi valgte å kode og kategorisere materiale som vi fikk ut av intervjuene. Koding går ut på at man definerer hva dataen man analyserer handler om. Vi startet med å ta for oss alle sitatene fra intervjuene, for så å trekke ut essensen av disse. Dermed fikk vi stikkord til alt av empiri. Se eksempel på dette i tabellen under:

Tabell 1 : Eksempler på sitat og stikkord

Sitat	Stikkord
“Det er jo filosofering i klasserommet tenker jeg, men også gruppearbeid hvor man tar opp dette. Det er jo stort sett diskusjoner [...]”	Filosofering Gruppearbeid Diskusjon
“[...] da kunne jeg ha kjeftet og lagt det død, men vi tok diskusjonen, eller vi pratet og jeg stilte kritiske spørsmål hvor eleven måtte begynne å tenke litt. Jeg tror det er bedre enn å si kutt ut sånn sier man ikke.”	Diskusjon Prat Kritiske spørsmål Refleksjon

Kodingen skal være med på å identifisere og registrere ett eller flere sitater av tekst eller andre dataelementer som på en eller annen måte eksemplifiserer den samme teoretiske eller beskrivende ideen. Vanligvis er flere sitater identifisert og de er da knyttet til et navn for den ideen - koden. Koding blir en måte å kategorisere teksten for å etablere et rammeverk med tematiske ideer. Ut fra stikkordene vi trakk ut av sitatene, bestemte vi oss for koder som passet til empirien og forskningen. Dette muliggjør for flere former for analyse (Gibbs & Flick, 2007). Vi valgte å bruke en analyse hvor vi samlet sitater med samme tema som alle var eksempler på det samme fenomenet eller ideen. Eksempel på dette er at vi samlet alle

utsagnene som tok for seg ulike former for diskusjon under samme kode. Dette er illustrert i tabellen under.

Tabell 2 : Eksempler på koding

Kode	Sitat
Diskusjon	<p>“Jeg kan ikke lære de at de skal ha et sånn og sånn syn, vi må <u>diskutere</u> dem.”</p> <p>“Det er jo filosofering i klasserommet tenker jeg, men også gruppearbeid hvor man tar opp dette. Det er jo stort sett <u>diskusjoner</u>.”</p> <p>“...så er det jo kjempeviktig å <u>ta opp</u> hva er det egentlig du mener med dette. Altså pirke litt i det.”</p>
Kildekritikk	<p>“Forhåpentligvis så vil elevene gjennom for eksempel <u>kildekritikk</u>, ha med seg noen redskaper som gjør at de i hvert fall kan gjennomskue de tynneste påstandene. Sånn for ettertiden.”</p> <p>“Nettopp fordi media har så sterk virkning er <u>kildekritikk</u> viktig.”</p> <p>“For vi lever i en verden hvor vi leser på sosiale media. Ofte på det som støtter opp om den meningen du allerede har, i stedet for å <u>innhente kunnskap på flere plasser</u> for å få et mer nyansert syn på ting.”</p>

Denne måten å analysere på er svært nyttig for å organisere dataene, og gjorde det mulig for oss å undersøke dataen på en strukturert måte (Gibbs & Flick, 2007). Da tidsrommet mellom de to første intervjuene og de to siste var på noen uker, bestemte vi oss for å starte analysen av de to første intervjuene før vi hadde gjennomført de to siste. Da vi startet på analysen av de to siste intervjuene oppdaget vi at vi hadde flere koder som gikk på det samme, og vi valgte derfor å slå sammen noen av disse, slik at vi ikke fikk for mange koder. For å være helt sikker på at kodene ikke gikk på det samme, hentet vi ut sitater fra intervjuene for å se om vi hadde dekket alle kodene med empiri fra intervjuene. Også i denne prosessen måtte vi slå sammen og fjerne noen koder. Eksempel på dette kan være at vi hadde en kode kalt diskusjon og en annen kalt dialog/samtale. Vi oppdaget at utsagnene fra intervjuene som tilhørte kodene gikk ut på det samme, og vi anså det derfor som greit å slå disse sammen.

Vi var klar over at det finnes ulike programmer på datamaskinen hvor man kan gjennomføre analyse, men vi valgte å gjøre en papirbasert analyse. En papirbasert analyse tok lang tid, men

her brukte vi fordelene med at vi er to som arbeider sammen. Dynamikken oss imellom er god, noe som gjorde at vi hadde en god flyt i arbeidet med analysen av intervjuene. Ved å gjøre dette ble vi også godt kjent med intervjumaterialet og så på dette som tilstrekkelig for vår oppgave.

I en analyse må man bevege seg bort fra å kun beskrive fenomener, over til et mer kategorial, analytisk og teoretisk nivå i kodingen. Dersom dette er gjort i noen intervjuer, kan man se sammenhenger med de andre intervjuene og man har da begynt å kategorisere dataene (Gibbs & Flick, 2007). Vi lagde oss kategorier som vi plasserte de ulike kodene under. Vi oppdaget imidlertid at kategoriene våre ikke samsvarte med problemstillingen vår, og måtte derfor gjøre endringer i forhold til dette. Da vi hadde gjennomført de siste intervjuene, og sett på nye kategorier opp mot problemstillingen, så vi oss sikre på at kategoriene dekket forskningens formål. Vi endte til slutt opp med fem kategorier for vårt datamateriale og disse er følgende: begrepsforståelse, verdigrunnlaget i skolen, samfunnsfagets rolle, didaktisk arbeid og arbeid med fordommer og rasisme. I tabellen under viser vi en oversikt over kategoriene og eksempler på hva hver av disse innebærer.

Tabell 3 : Beskrivelse av kategoriene

Kategori:	Eksempler:
Begrepsforståelse	Denne kategorien tar for seg lærernes forståelse av begrepene holdning og verdi. Koder som hører til under denne kategorien er eksempelvis: “utøvelse”, “forhold mellom begrepene”, “ikke statistisk”.
Verdigrunnlaget i skolen	Denne kategorien omhandler hvilke verdier og holdninger skolen skal fremme. Eksempler på koder som hører til under denne kategorier er: “demokrati”, “kritisk tenkning”, “likestilling”.
Samfunnsfagets rolle	Denne kategorien tar for seg samfunnsfagets rolle i arbeidet med holdninger og verdier. Koder som er knyttet til denne kategorier er eksempelvis: “muntlig fag”, “diskusjonsfag”, “temaer”.

Didaktisk arbeid	Denne kategorien kartlegger det didaktiske arbeid lærerne utfører med holdninger og verdier. Eksempler på koder som kommer under denne kategorien er: “dialog”, “demokrati i klasserommet” og “tverrfaglighet”.
Arbeid med fordommer og rasisme	Denne kategorien omhandler lærernes erfaringer med fordommer og rasisme. Koder som er knyttet til denne kategorien er eksempelvis: “dialog”, “bevisstgjøring”, “kunnskap”, “kilder” og “utfordringer med arbeidet”.

Avslutningsvis, kvalitativ forskning og analyse går ut på å finne mønster og forklaringer. Det finnes to ulike tilnærminger, induktiv og deduktiv, hvor en kvalitativ undersøkelse vanligvis bruker begge. Forskningen starter gjerne induktivt, med at man går fra tema til teori. Etter hvert vil man gå over til deduktiv analyse hvor man ser tilbake på empirien og ser om det er noen mangler. Dette betyr at selv om prosessen starter induktivt, vil den deduktive tenkningen spille en betydningsfull rolle mens analysen går fremover (Creswell, 2014; Gibbs & Flick, 2007). Vi startet induktivt med å finne tema og å se hvilken teori som kunne vært relevant. Etter at vi hadde gjennomført intervjuene gikk vi tilbake til teorien og så etter mangler. Det var spesielt etter at intervjuene var gjennomført at vi fikk en fullstendig oversikt over teorien vi anså som viktig i teorikapitlet. På denne måten fikk vi opplevd nødvendigheten med å ikke låse seg til kun induktiv eller deduktiv analyse.

4.7 Reliabilitet og validitet

Vi vil i dette kapitlet ta for oss forskningens reliabilitet og validitet som omhandler forskningens pålitelighet og gyldighet. Reliabilitet kan knyttes til en kritisk vurdering av forskningsprosessen, og om den kan anses som pålitelig og tillitsvekkende (Thagaard, 2013). Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om andre forskere ville kommet frem til de samme resultatene ved å intervju de samme informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Formulering av spørsmål, ordbruk og intervjuerens rolle under intervjuet er faktorer som kan ha hatt påvirkning på forskningens reliabilitet.

På den ene siden er det ønskelig med høy reliabilitet av funnene for å forhindre vilkårlig subjektivitet. På den andre siden kan et for stort fokus på reliabilitet forhindre kreativ tenkning og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi kan med dette trekke konklusjonen

med at kvalitative intervju og analyse alltid vil inneholde et subjektivt preg, hvor det er våre oppfatninger og tolkninger som preger intervjuene og analysen. Derfor er det viktig at vi skiller mellom hva som er våre tolkninger, informantenes tolkninger og litteraturens tolkninger. Dersom flere forskere deltar i prosjektet, vil reliabiliteten kunne styrkes. Det åpnes da opp for å kunne diskutere avgjørende beslutninger i forskningsprosessen, både til kvaliteten av informasjonen prosjektet baserer seg på og til hvordan informasjonen fra feltet anvendes og videreutvikles (Thagaard, 2013). Da vi er to som har forsket sammen, kunne vi diskutere og reflektere rundt hvilken teori som skulle anvendes og hvordan intervjuguiden skulle se ut. Dette kan bidra til å sikre kvalitet i transkripsjonen og analysen vi har gjort, og dermed forsterke reliabilitet i prosjektet.

Validitet handler om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og om forskningens resultater er gyldige. Vi har valgt intervju som metode, nærmere bestemt semistrukturert intervju. Valideringsprosessen er ikke bare en inspeksjon på slutten, men den skal fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadiene av intervjuundersøkelsen, fra start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2015). Da vi hadde valgt semistrukturert intervju måtte vi se på fordeler og ulemper med dette og hvordan denne metoden påvirket validiteten. Med at intervjuformen var semistrukturert og informantene kunne prate fritt rundt tema, var det nødvendig med oppfølgingsspørsmål underveis slik at vi var sikre på svarene de gav oss. Vår egen bekjentskap til temaet kan ha påvirket vår analyse og tolkning, noe som reduserer gyldigheten, og et for stort fokus på problemstillingen kan komme i veien for annen betydningsfull empiri. Det er essensielt at utledningen fra teori til forskningsspørsmålet er logisk slik at studiens forutantakelser er solide. Ved at vi hadde et semistrukturert intervju som metode kunne informantene prate fritt, og kunne prate om tema som vi ikke hadde tenkt på forhånd. Vi måtte hele tiden gå tilbake til funnene våre å se over dem for å se om de var valide eller gyldige. Dette så vi særlig under analysedelen, da vi skulle kode og kategorisere funnene i intervjuene. En fordel var at vi var to som forsket sammen, dette gjorde at vi kunne sammenligne argumentene våre og se om de var fornuftige, sanne og gyldige. I transkripsjonen og i analysedelen kunne vi gjøre det hver for oss, før vi senere kunne sammenligne. Vi hadde transkribert og analysert ganske likt og mener at dette styrket prosjektets validitet.

I forbindelse med vurderingen av begrepene reliabilitet og validitet anså vi det som nødvendig å tematisere et siste begrep, overførbarhet. Det er viktig at vi utvikler en forståelse av de

fenomenene som vi skal studere. I et kvalitativt studie legger denne forståelsen og tolkningen grunnlag for overførbarhet, hvor man ser på om de ulike tolkningene som utvikles innenfor rammene av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Da utvalget vårt er relativt like vil det være vanskelig å generalisere funnene våre. Vi har fokus på samfunnsfaget i denne forskningen, men ser at tema og funn kan overføres til andre fag i skolen også. Dermed ser vi at forskningen kan være relevant i andre sammenhenger enn kun innenfor rammene for vårt prosjekt.

4.8 Forskningsetikk

Prosjektet vårt ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), da vi gjennom datainnsamlingen kom tett innpå intervjupersonene. Mastergradsavhandlingen kan dermed komme til å inneholde sensitive personopplysninger, til tross for at intervjupersonene fikk fiktive navn. Vi søkte til NSD tidlig i forskningsprosessen, fordi vi anså det som nødvendig å komme i gang med forskningen i god tid før innlevering. Vi gikk ikke i gang med intervjuene før vi hadde fått godkjenning fra NSD, se vedlegg 3. Da prosessen med å gjennomføre intervjuene tok lenger tid enn forventet, sendte vi en ny søknad til NSD om å forlenge fristen til å holde på sensitiv informasjon, se vedlegg 4.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) definerer forskningsetikk som en sammenfatning eller kodifisering av praktisk vitenskapsmoral og viser til mangfoldet av verdier og normer som er med på å konkretisere forskersamfunnet (NESH, 2016).

I forkant av intervjuet ble informanten informert om at vi kom til å bruke en lydopptaker og at det kun var vi som skulle høre på opptakene. Disse opptakene kunne inneholde sensitive opplysninger om enkeltpersoner, og det er derfor viktig at disse lagres forsvarlig.

Opplysningene skulle heller ikke oppbevares lenger enn nødvendig, og slettes straks forskningsprosjektet er fullført (NESH, 2016). Opplysningene vi fikk ble anonymisert og sikret ved at vi brukte pseudonymer. Dette vil si at vi lagde navn eller forkortelser i stedet for å bruke deres ekte navn (Postholm, 2010).

Informantene fikk også informasjon om at deres deltagelse var frivillig og at de til enhver tid kunne trekke seg fra forskningen uten å måtte gi oss en begrunnelse. Etter at vi hadde gitt alle disse opplysningene til informantene, var det opp til dem om de ville delta eller ikke. Svarte

de ja til å delta, har vi et informert samtykke til å drive forskningen (Postholm, 2010). Etter at vi hadde intervjuet informantene og transkribert intervjuene ble resultatet fremlagt til informanten for en godkjenning, dersom dette var noe informantene ønsket. På denne måten kunne vi forsikre oss om at vår oppfatning av det informantene har sagt var så korrekt som mulig (Postholm, 2010).

Vi hadde ikke til hensikt å samle inn informasjon angående elevene på skolene hvor vi intervjuet lærerne, men i enkelte tilfeller kom det opp sensitiv informasjon om elevene. Dette fjernet vi da barn og unge har særlig krav på beskyttelse. Vi måtte også ta hensyn til tredjeparten i dette forskningsprosjektet, som er skolene (NESH, 2016). Dersom vi fikk sensitiv informasjon eller beskrivelser som var med på å øke gjenkjennerbarheten til skolene ble også dette fjernet. Ethiske prinsipper går foran forskningsprosjektets målsettinger (Postholm, 2010).

5 Funn, analyse og drøfting

I dette kapitlet skal vi presentere et utvalg av funn fra våre intervju med seks samfunnsfagslærere og vår analyse av disse funnene. Utvalget av funnene er bestemt ut fra kategoriene vi lagde etter at intervjuene var gjennomført. Disse er:

- Begrepsforståelse
- Verdigrunnlaget i skolen
- Samfunnsfagets rolle
- Didaktisk arbeid
- Arbeid med fordommer og rasisme

Videre skal vi knytte funnene våre opp mot de teoretiske perspektivene og begrepene som vi har presentert i kapittel 2 og 3. Vi anser det som mest hensiktsmessig å ikke ha et eget drøftingskapittel, men heller drøfte funnene underveis i presentasjonen. Dette mener vi vil tydeliggjøre sammenhengen mellom funn og drøfting av data i lys av teoretiske tilnærminger på best mulig måte.

5.1 Begrepsforståelse

Da vi startet intervjuene mente vi det var nødvendig å først kartlegge hvordan informantene forstår begrepene holdning og verdi. Med å gjøre dette fikk vi et innblikk i deres forståelser, samt at vi hadde større grunnlag for å tolke utsagnene deres i transkriberingen og analysen.

Begrepene henger sammen og er vanskelig å skille

Mange av informantene hadde vanskeligheter med å skille begrepene fra hverandre og forklare dem separerte. Informantene benyttet gjerne et av begrepene for å forklare det andre. L3 sa eksempelvis: *“For meg er verdiene det som ligger i bunnen, og ut fra verdiene så får du holdninger til ting, og ut fra holdningene ytrer du meningene dine.”* Dette sitatet illustrerer utfordringen med å definere begrepene uavhengig av hverandre. Begrepene ble ansett som grunnleggende, men vanskelige å komme med en direkte definisjon på. Dette da informantene mente at begrepene bygger på mye av det samme.

Modellene til Hellevik (2002) og Hunnes (2015), se figur 1 og 2, som vi redegjorde for i delkapittel 3.1.3 tar for seg forholdet mellom holdninger og verdier. Disse modellene viser at

begrepene henger sammen (Hellevik, 2002; Hunnes, 2015) og dette kan være en av grunnene til at det er vanskelig å skille begrepene fra hverandre. Vår tolkning av modellene er at det er en klar forbindelse mellom begrepene. De påvirker hverandre og må ses på bakgrunn av hverandre. Verdiene er det som sitter dypest, og ut fra disse får man holdninger. Holdningene påvirker så atferden og væremåten vår. På bakgrunn av dette tolker vi L3 sin forklaring som lik Hellevik (2002) og Hunnes (2015) sine tanker om begrepene, og det er forståelig at det er utfordrende å forklare begrepene isolert fra hverandre. I dagligtalen er det nok mange som bruker begrepene om hverandre da de bygger på mye av det samme. Ordene blir ofte brukt, men sjeldent definert. Ved at vi ba informantene om å definere begrepene hver for seg, kan det være en faktor til at mange av definisjonene gikk inn i hverandre.

Holdninger er noe du utøver i større grad

Holdninger ble av informantene ansett som mer aktive enn verdier. Mange av informantene mente at man i større grad utøver holdninger enn man utøver verdier. I forklaringen av at holdninger er noe som utøves, kom L4 med et godt eksempel. Hun sa at dersom man ønsker å ha en holdning knyttet til miljøbevissthet, holder det ikke at man kun tenker det. Man må utøve det også, slik at det vises i din atferd/handling. Videre kom det frem at holdningene ofte har utspring fra verdiene. L6 brukte seg selv som utgangspunkt da han skulle forklare dette. Han sa følgende *“Jeg utøver holdninger ut i fra mine verdier.”*

Synet på at holdninger er noe som utøves kan ses i sammenheng med definisjonen til Martinussen (2008). Holdninger kommer til uttrykk i hvordan man reagerer i gitte situasjoner og utøver holdningene (Martinussen, 2008). Slik L4 uttrykket det så holder det ikke å kun tenke en holdning, men man må faktisk reagere og uttrykke denne for å få en full utfoldelse av sin egen holdning. Dersom man tenker at man er miljøvennlig, men kaster søppel i naturen eller kjører 500 meter til butikken hver dag, kan man da anses som miljøvennlig? Videre kan informantenes forståelse av at holdninger utøves i større grad enn verdier ses i sammenheng med både modellen til Hellevik (2002) og Hunnes (2015). I begge modellene ligger holdninger nærmere atferd/handling enn verdiene gjør, og på denne måten kan det være at holdninger i større grad blir ansett som mer utøvende.

Holdninger og verdier er ikke statiske

Noen av informantene pratet om at holdninger og verdier ikke er noe statisk. L2 sa det slik: *“Jeg er veldig opptatt av holdninger og verdier ikke er noe statisk, det er noe som hele tiden*

endrer seg.” Videre fikk vi også inntrykk av at flere informanter mente at holdninger er enklere å endre enn verdier. Dette kan forklares med at informantene mente at verdiene ligger dypere enn holdningene. L4 sa følgende om dette:

“Jeg tror verdier sitter dypere. Jeg tenker at verdier er et tankesett som du ikke har fremme i pannen. Det styrer hva du gjør, men du er kanskje ikke bevisst på at det er verdiene som styrer deg [...]. Man har verdier uten å ha reflektert over dem. Man kan også ha reflekterte verdier og jeg tror også at man kan endre verdiene.”

Slik vi har sett, ligger holdninger nærmere atferd/handling i modellene til Hellevik (2002) og Hunnes (2015). At holdninger blir ansett som noe som er lettere å endre enn verdier, kan dermed ses i sammenheng med disse modellene. Her vises det at verdiene ligger i dybden, og på den måten kan være vanskeligere å endre. Men Hellevik (2001) redegjør også for tre ulike effekter som fører til verdiendring. Disse er generasjonseffekten, periodeeffekten og livsfaseeffekten (Hellevik, 2001). Dette viser at verdiene til en gruppe eller et individ kan endres over tid. Ut fra modellene og funnene fra intervjuene er det en felles oppfattelse av at holdninger ikke ligger like dypt og de er dermed mindre statiske og enklere å endre. Slik vi ser det så spiller tidsaspektet inn her, med at holdninger kan endres raskere enn verdier og dermed vil en slik endring bli mer synlig utad.

Viktigheten med holdninger og verdier i skolen

Da informantene skulle definere begrepene, kom flere inn på viktigheten med å fokusere på holdninger og verdier i skolen og samfunnsfaget. Med å ha fokus på holdninger og verdier bidrar man aktivt med å oppdra elevene. Flere av informantene uttrykte at en bevisstgjørelse av egne holdninger og verdier er med på å hjelpe elevene å samhandle med mennesker i samfunnet. L5 bemerket at *“Skolen er en situasjon hvor man blir veldig synlig og holdningene man har overfor medelever og medmennesker kommer frem.”* Ved at elevene blir mer synlig i skolen så vil de kjenne på forventningene som stilles til dem.

Dette kan ses ut fra at man har en holdning dersom man blant annet reagerer ut fra forventninger (Martinussen, 2008). Vi ser ut fra dette at det er nødvendig at læreren er tydelig på hvilke forventninger som stilles til elevene, slik at elevene ikke blir usikre på hva som forventes av dem. En slik situasjon kan føre til at uønskede holdninger kommer frem i samhandlingen mellom elevene. Et eksempel på dette kan være at elevene ikke oppfatter at

respekt for andre kulturer og mennesker er en forventning i skolen. Dette kan da føre til uønskede holdninger, som for eksempel rasistiske holdninger. Vi ser derfor at det er avgjørende at lærere på en skole stille de samme forventningene, slik at elevene opplever at forventningsgrunnlaget i skolen er samkjørt.

Hovedfunnet i dette delkapitlet var at informantene definerte begrepene holdning og verdi ut fra hverandre. Vi har sett i modellene til Hellevik (2002) og Hunnes (2015) at begrepene henger sammen, og at informantenes forståelse samsvarer med deres teoretiske perspektiver. Videre skal vi å se på hvilke holdninger og verdier som er grunnleggende i skolens virke.

5.2 Verdigrunnlaget i skolen

I dette delkapitlet har vi konsentrert oss om opplæringens verdigrunnlag og det som står skrevet der. Den nye generelle delen er enda ikke tatt i bruk, og vi anså det derfor som problematisk å spørre informantene direkte om denne. I de tilfellene vi kom inn på ulike temaer fra den nye generelle delen, var det i situasjoner hvor vi var sikker på at det var samsvar mellom den gjeldende generelle delen og den nye. Vi har dermed ikke spurt informantene direkte om hvilke holdninger og verdier de mener skal fremmes i skolen, men har heller trukket ut ulike temaer som vi anså som relevant og som gikk igjen i de to dokumentene. Slik vi så i kapittel 2, så er opplæringens verdigrunnlag oppdelt i seks hovedtemaer. Skolens skal fremme verdier knyttet til menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, og demokrati og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Etter å ha satt oss inn i verdigrunnlaget for opplæringen, samt sett over intervjuene, er det spesielt tre funn vi ser på som interessante. Dette er at verdigrunnlaget har et historie-, nåtid- og fremtidsrettet preg, det er stort fokus på demokrati og vi setter spørsmålsteget vedrørende verdigrunnlagets verdinøytralitet. Det er disse tre funnene vi vil ha hovedfokus på videre i dette delkapitlet.

Både historie-, nåtid- og fremtidsrettet

Da vi satt oss inn i opplæringens verdigrunnlag fikk vi inntrykk av at den var både historie-, nåtid- og fremtidsrettet. I intervjuene var ikke dette noe vi spurte informantene om, men i analysen har vi sett at det er funn fra intervjuene som passer inn her. Spesielt ble demokrati og kritisk tenkning trukket frem i intervjuene, hvor informantene så på disse som både historie-, nåtid- og fremtidsrettet.

I gruppeintervjuet hadde informantene en samtale om historien til demokratiet og viktigheten med at elevene kjenner til denne. L3 bemerket dette ved å si:

“Men demokratiske verdier går jo mot grunnlaget [...], hva var demokratiets vugge med opplysningstiden og tankene som kom. Hva var det som har skjedd etter dette i Europa. Det har ikke kommet helt av seg selv. Altså de her nye tankene og folkene som har grepet fatt i det også har vi den norske grunnloven som ble skrevet på rekordtid.”

De diskuterte også viktigheten med demokrati både i dagens samfunn og for fremtiden. Vi så videre i intervjuene at kritisk tenkning og kildekritikk var noe informantene anså som betydningsfullt både for nåtiden og for fremtiden. Eksempelvis sa L5 følgende:

“Forhåpentligvis så vil elevene gjennom for eksempel kildekritikk, ha med seg noen redskaper som gjør at de i hvert fall kan gjennomskue de tynneste påstandene. Sånn for ettertiden.”

Opplæringens verdigrunnlag skal *“hjelp oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid”* (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.5). Det er flere av delene i verdigrunnlaget til opplæringen som vi mener tar for seg både historie, nåtid og fremtid. I innledningen for verdigrunnlaget uttrykkes verdier som samlet Norge som samfunn, og disse verdiene er grunnlaget for vårt demokrati. Her trekkes det historiske frem. Vi har også sett i den sjettede delen av verdigrunnlaget, *demokrati og medvirkning*, at denne retter fokus mot fremtiden og at elevene skal forberedes til å bli ansvarlige samfunnsborgere. Informantene trakk det historiske frem, ved at elevene må forstå at et demokrati ikke har kommet av seg selv. De så også på nåtiden og fremtiden ved at elevene må delta for å vedlikeholde demokratiet. Vi kan dermed se at det samsvarer mellom hva informantene forteller om demokrati og hva verdigrunnlaget for opplæringen redegjør for om demokrati og demokratiske verdier.

I verdigrunnlagets tredje del, *kritisk tenkning og etisk bevissthet*, redegjøres det for viktigheten med å utvikle kritisk tenkning hos elevene, evnen til å vurdere ulike kilder, samt å handle med etisk bevissthet. I den nye læreplanen som kommer i 2020 blir kritisk tenkning og refleksjon ansett som nødvendig og elevene skal lære seg dette i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette viser at myndighetene anser kildekritikk og kritisk

tenkning som viktig for fremtiden. Dette var noe informantene også bemerket i intervjuene. Slik som L5 fortalte, kan kildekritikk være et redskap som kan hjelpe elevene for ettertiden. De vil bli bedre rustet til kritisk tenkning slik at de kan ta et reflektert standpunkt til kildene deres til kunnskap. Slik vi ser det så er ikke kritisk tenkning kun rettet mot nåtiden og fremtiden, men også fortiden. I samfunnsfaget, og ikke minst historiefaget, skal elevene lese en rekke fakta om hendelser som har skjedd tidligere i historien. Kildekritikk og kritisk tenkning er da avgjørende for at elevene skal kunne finne riktig fakta om hva som faktisk skjedde og hva som er myter eller eventuelt usanne historier. I dagens samfunn kan man finne alt på internett, og dersom en elev ikke er kildekritisk til informasjonen eleven finner, kan dette lage et forvrengt bilde av historien.

Fokus på demokrati

Videre fikk vi inntrykk av at demokratiske verdier står sterkt i skolen. Gjennom intervjuene sto demokrati og medvirkning frem som sentrale tema, både da mange av spørsmålene var rettet mot dette og fordi mange av informantene anså dette som viktig og trakk det inn selv. I intervjuene spurte vi informantene hva de la i begrepet demokratiske verdier. Det som gikk igjen var at informantene trakk inn begreper som menneskerettigheter, likestilling og plikt. L2 sa følgende:

“Jeg tenker at demokratiske verdier er noe som er gjennomsyret i skolen. En demokratisk verdi er også det at en lærer tar en avgjørelse i klassen som klassen kan være imot. Det er også en demokratisk verdi fordi slik er faktisk verden der ute.”

L4 og L6 snakket også om viktigheten med demokrati i skolen. For at elevene skal lære seg demokrati, må de også utføre det. De sier begge at de bruker demokratiske metoder i undervisning.

Slik vi tolker det, er det spesielt to deler av opplæringens verdigrunnlag som har fokus på demokrati og demokratiske verdier. Det er den første delen, *menneskeverdet*, og den sjettede delen, *demokrati og medvirkning* (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I den første delen er ikke demokrati nevnt, men vi trekker flere linjer fra dette til det som vi forstår som demokratiske verdier. For det første nevnes likestilling og for det andre snakkes det om å ytre seg fritt, noe vi kobler til yringsfrihet. Dette er to begreper som vi personlig knytter tett opp mot demokrati og demokratiske verdier. Gjennom intervjuene ser vi også at disse begrepene knyttes til

demokrati i lærernes forståelse av demokratiske verdier. Informantene trakk i tillegg inn menneskerettigheter da de skulle definere hva demokratiske verdier er, noe som samsvarer med det som står skrevet under dette punktet.

Den sjettede delen går direkte inn på demokrati og medvirkning. Her inngår det at elevene ikke skal lære kun om demokratiet, men de skal også oppleve demokratiet i praksis. De skal ha en medvirkning i sin opplæring og skal oppleve å bli hørt (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette samsvarer med det L2, L4 og L6 vektla med å bruke demokratiske metoder i undervisningen sin. Dette slik at elevene ikke lærer kun om demokrati, men at de også lærer hvordan man opprettholder et demokratisk samfunn. L2 mente også at demokratiet er gjennomsyret i skolen og dermed er det ikke bare betydningsfullt i samfunnsfaget.

I tillegg til at demokrati står sentralt i verdigrunnlaget, vil det også i fagfornyelsen komme tre hovedtemaer som skal integreres i alle fag, og blant disse tre finner vi “demokrati og medborgerskap”. Dette vil gjøre at fokuset på demokrati ikke kun vil ligge i samfunnsfaget, men på hele skolen og i alle fag. Vi tolker dette som at myndighetene anser demokrati og medborgerskap som betydningsfullt i opplæringen. På lærerutdanningen i Tromsø hadde de som går 1.året et seminar om demokrati i alle fag, og dette var vi så heldige å få være med på. Det var et seminar som gikk over en hel dag og det var mange spennende aspekter som kom frem. Vi hadde ikke dette da vi gikk 1.året, men siden demokrati og medborgerskap skal inn i alle fag, ser vi på dette seminaret som viktig og interessant. Ved at fremtidige lærere får innføring i dette tidlig, vil dette øke kunnskapen om hvordan man skal knytte dette inn i alle fag i skolen.

Verdinøytralt?

Under intervjuene spurte vi fire av informantene om hva de synes om formuleringene om kristen og humanistisk arv og tradisjon. Videre spurte vi også om de syntes verdigrunnlaget i skolen er verdinøytralt. Svarene her varierte. L2 sa det slik: *“Som samfunnsfagslærer styrer jeg mot de demokratiske verdiene, så lar jeg KRLE-læreren styre den andre veien.”* L3 fortsatte med: *“Det blir jo humanistiske verdier også. Vi kan ikke undervise i historie, samfunnskunnskap og geografi uten å komme innom religion. Jeg tenker at det henger veldig sammen.”* Hun trakk frem viktigheten med kunnskap, spesielt med tanke på sosiale medier sin innflytelse på folk flest. Informanten mente at vi ofte lever i stereotyper fordi vi innhenter kunnskap fra steder som understøtter de meningene vi selv har, i stedet for å få kunnskap fra

flere plattformer. Det er lett at folk hiver seg med og plutselig lever man i et forvrengt bilde som kan føre til hatytringer. Informanten mente derfor at det er umulig å undervise i samfunnsfag uten å trekke inn religion eller de verdiene som er sentrale for oss og vår historie.

Da vi stilte dette spørsmålet til L4 svarte informanten at hun ikke tror den norske skolen kan være verdinøytral. Informanten forklarte det slik:

“Vi har jo våre verdier som vi har vokst opp med. Selv om vi ikke har statskirke lengre, så er det så kort tid siden vi hadde det. Det er mange spor av tro i alt vi tenker og gjør. Vi tenker demokrati fordi vi er født inn i et demokrati. Vi tenker kristendom uten å være klar over det. Selv om noen er vokst opp som ateist, så må man ta inn over seg at okei, det går ikke an å stille seg på siden, for vi lever i et samfunn som er tuftet på disse verdiene.”

Videre la hun til tanker om at vi ofte tenker mye mer kristendom enn det vi tror selv. Informanten trekker også inn den litteraturen vi leser og det vi hører om vi samfunnet, og mener at mye av dette påvirker oss mer enn vi tror. Hun tror også at lærere og skolen har mange verdisett som man trekker på elevene uten å være klar over det. Informanten mente at dette er noe man må være mer bevisst på.

Vi anser spesielt den andre delen, *identitet og kulturelt mangfold*, av verdigrunnlaget som et punkt som kan knyttes til spørsmålet om verdinøytralitet i opplæringen. Det er blant annet under dette punktet at kristen og humanistisk arv og tradisjon trekkes frem og beskrives som en del av vår kulturarv og som en viktig faktor for utviklingen av demokratiet vårt. Under dette punktet uttrykkes det også at alle elevene skal ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Vi tolker formuleringene under dette punktet som at skolen skal tilrettelegge for hver enkelt elev uansett bakgrunn, slik at eleven får en trygg forankring inn i den norske skolen. Vi forstår hva som menes med dette, men ser også at dette kan medføre et dilemma for lærere. På den ene siden skal man lære elevene opp på norske verdier og holdninger. På den andre siden skal elevene bevare de verdiene og holdningene som de har med seg fra sin kultur.

Opplæringens verdigrunnlag gir oss retningslinjer og forklarer hvilke verdier som er sentrale og som skal utvikles og fremmes i skolen. Spesielt biter vi oss merke i at skolens

verdigrunnlag skal bygge på verdier knyttet til kristen og humanistisk tradisjon, samt demokratiske verdier. Etter å ha satt oss nøye inn i opplæringens verdigrunnlag, vil vi si oss enige med Koritzinsky (2012) som sier at verdigrunnlaget i skolen ikke er verdinøytralt (Koritzinsky, 2012). L4 uttrykte at hun ikke tror skolen kan være verdinøytral, og at de verdiene som skal fremmes er godt plantet i oss, uten å være klar over det. Det er verdier som vi er vokst opp med og som har vært med på å definere landet vårt. Hvor vektlagt de kristne og humanistiske verdiene er i undervisningen vil variere. L2 sa blant annet at hun heller konsentrerer seg om de demokratiske verdier i sin undervisning, og at de kristne og humanistiske verdiene kommer bedre frem i KRLE-faget. L3 mente det er vanskelig å undervise i samfunnsfaget uten å komme innom religion, da alt henger sammen.

Slik vi ser det så kan det som lærer være utfordrende at grunnlaget for de verdiene som skal fremmes har røtter i kristen og humanistisk arv. Verden er blitt mer globalisert, og klasserommet er blitt mer flerkulturell. I dagens samfunn møter man i større grad andre religioner og livssyn enn før, og elevene vil ha med seg verdier og holdninger inn i klasserommet som de har utviklet og skapt i hjemmet. Dette er dermed noe lærere må være bevisst på. Samtidig beskrives disse verdiene, som er knyttet til den kristne og humanistiske tradisjon, som verdier som ofte går igjen hos mange av verdens ulike religioner og livssyn. Dermed vil disse verdiene være verdier som mange relatere seg til og verdsetter. I tillegg knyttes det opp mot menneskerettighetene, rettigheter som er gjeldende for alle.

Hovedfunnene i dette delkapitlet var at opplæringens verdigrunnlag både har et historie-, nåtids og fremtidsrettet preg. Vi har også sett at verdigrunnlaget har stort fokus på demokrati og demokratiske verdier. Dette er skrevet både direkte og indirekte inn i verdigrunnlaget. Til slutt så vi at opplæringen ikke er verdinøytral, da den nye generelle delen gir oss retningslinjer for hva som skal fremmes. Spesielt så vi at opplæringen skal bygge på kristen og humanistisk arv og tradisjon, samt demokratiske verdier.

5.3 Samfunnsfagets rolle

Videre undersøkte vi hva samfunnsfagets rolle er i utviklingen av holdninger og verdier hos elevene. Vi skal her se på hva informantene sa om samfunnsfaget og knytte dette opp mot formålet og læreplanen i samfunnsfag.

Samfunnsfagets viktighet og temaer som tas opp

Da vi spurte informantene om de synes samfunnsfaget har en spesiell rolle i utviklingen av holdninger og verdier hos elevene, svarte alle informantene ja. Det første vi oppdaget under denne kategorien var at samfunnsfaget ble av informantene ansett som sentral i arbeidet med holdninger og verdier. L1 forklarte det slik: *“Ja, jeg tror ikke de får respekt for andre kulturer og religioner gjennom for eksempel matematikk. Så jeg vil vel si at det kanskje er litt viktigere enn noen andre fag.”* Dette var tanker som gikk igjen i alle intervjuene. L5 mente at det er KRLE som har holdninger og verdier mer direkte inn i K06-målene, og at temaet er mer flettet inn i samfunnsfaget. Informanten forklarer dette ytterligere slik: *“Når man ser på hvilke tema man jobber med i samfunnsfaget så er det veldig ofte tema hvor verdisynet til elevene kommer frem, så det er absolutt et fag man må ta i betraktning.”* Informantene ble videre spurt om det var noen spesielle emner eller temaer innenfor samfunnsfaget de mente var knyttet opp mot holdninger og verdier. Mange av informantene listet opp alle temaene de kom på, og vi fikk inntrykk av at det var mange emner som de mente hang sammen med holdninger og verdier. L3 uttrykket at holdninger og verdier går som en rød tråd gjennom hele samfunnsfaget, og derfor er det vanskelig å kun nevne noen temaer.

Informantene mente at samfunnsfaget har en viktig rolle i utviklingen av holdninger og verdier hos elevene. Dette begrunnes blant annet med de sentrale og dagsaktuelle temaene som faget tar for seg. Slik vi har sett i formålet og kompetansemålene for samfunnsfaget, ser vi at samfunnsfaget skal ta for seg mye. I formålet nevnes demokrati og medvirkning, politikk, kultur og mangfold, identitetsutvikling og bærekraftig utvikling som sentrale sider som faget skal konsentrere seg rundt (Utdanningsdirektoratet, 2013). Vi har også sett at samfunnsfaget har endret seg i takt med samfunnsendringene som skjer. Eksempler på dette er da samfunnskunnskapen ble satt inn som eget fag fordi oppdragelsen av demokratiske borgere ble nødvendig (Koritzinsky, 2012; Børhaug m.fl., 2008). I 2013 kom utforskeren som et svar på den teknologiske utviklingen og behovet for et økt fokus på kildekritikk ble ansett som viktig (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vi ser derfor at samfunnsfaget er et fag som tar for seg dagsaktuelle temaer. L1 sitt utsagn om at samfunnsfaget muligens er noe viktigere enn andre fag, fordi han mener at man ikke nødvendigvis får respekt for andre kulturer gjennom matematikk, er et godt eksempel på dette. Fordi samfunnsfaget tar for seg dagsaktuelle temaer, som for eksempel rasisme, flyktningstrømmer, kulturelt mangfold og kritisk tenkning, blir faget avgjørende i utviklingen av holdninger og verdier hos elevene. På bakgrunn av dette mente L5 at samfunnsfaget er et fag hvor verdisynet til elevene blir synlig.

Vi ser også en sammenheng mellom verdigrunnlaget for skolen og de verdiene som nevnes i formålet for faget. Verdigrunnlaget i skolen skal ta for seg verdier knyttet til menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, og demokrati og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Vi ser klare likhetstrekk fra verdigrunnlaget og de temaene som samfunnsfagets formål tar for seg. Ut fra dette trekker vi den konklusjonen at formålet til samfunnsfaget ikke kan anses som verdinøytralt. I likhet med formuleringer i verdigrunnlaget i skolen, er også formuleringene i formålet vage og generelle. Dette medfører at undervisningen til elevene kan variere da den påvirkes av læreres- og lærebøkers tolkninger (Koritzinsky, 2012).

Samfunnskunnskap sentralt, men de andre delene av samfunnsfaget trekkes også inn

Vi oppdaget at flere av temaene informantene nevnte gikk på mål under samfunnskunnskapen. Vi så dermed at samfunnskunnskap var det mest fremtredende området innenfor samfunnsfaget i arbeidet med holdninger og verdier. Informantene mente at samfunnskunnskapen tar for seg holdninger og verdier i størst grad, men at det også er del av de andre områdene i faget. Vi spurte derfor informantene om de hadde eksempler på hvordan holdninger og verdier kunne komme inn under de andre områdene av samfunnsfaget.

L2 trakk frem utforskeren og dens formål. Informanten mente at utforskeren er med på å hjelpe i prosessen med å danne holdninger og verdier hos elevene, og snakket om dens rolle i skolehverdagen. Videre sa L2: *“Jeg tenker på utforskeren. Den skal gjøre elevene nysgjerrig. De skal gjøres bevisst på sitt eget ståsted og finne informasjon og tilegne seg kunnskap om både seg selv og verden rundt.”* Historiefaget ble også nevnt av informantene. Eksempelvis snakket en av informantene om koloniseringen av USA, hvor man blant annet vil komme inn på holdninger til urbefolkningen. For geografi var det samfunnsgeografien som ble trukket frem i forhold til holdninger og verdier. Noen av informantene mente at naturgeografien tilhører naturfaget og håper at denne blir flyttet over dit når den nye læreplanen kommer. De anså heller viktigheten med samfunnsgeografien, hvor man ser på samspillet mellom mennesket og naturen. For å komme med eksempler på holdninger og verdier i geografi, ble fordeling av naturressurser og påvirkning på klima nevnt. Informantene anså dette som mer nødvendig enn å kunne navn på alle hovedstedene i Europa.

Slik vi har sett så har de ulike områdene innenfor samfunnsfag kommet etter hvert som det har vært behov for dem. Ut fra et historisk syn er det geografi og historie som har lengst tradisjon i skolen, og det vi i dag omtaler som samfunnskunnskap kom nesten 100 år etter som obligatorisk fag da skolen skulle få større ansvar i oppdragelsen av demokratiske borgere (Koritzinsky, 2012). Samfunnskunnskapen er kommet inn i skolen fordi det ble ansett som viktig med opplæring i temaer som omhandlet samfunnet, og utforskeren kom da det har blitt et større behov for kritisk tenkning og kildekritikk.

I kompetansemålene i samfunnsfag kommer holdninger og verdier, både direkte og indirekte inn. Med indirekte mener vi at mange tema innenfor samfunnsfag kan knyttes opp mot arbeid med holdninger og verdier, men begrepene står ikke i målene. Slik vi så i delkapittel 2.2 kan man knytte inn arbeid med holdninger og verdier innenfor alle de fire områdene i samfunnsfaget. Mer direkte inn i samfunnskunnskapen, og mer indirekte i de andre områdene. Det var også dette vi satt igjen med etter å ha analysert intervjuene. Informantene beskrev i først omgang mål og tema innenfor samfunnskunnskapen, før de senere kom med forslag hvor holdninger og verdier kunne knyttes opp mot de andre områdene også.

Samfunnsfag er et muntlig fag

Under intervjuene snakket også informantene om at samfunnsfaget har en stor rolle i utviklingen av holdninger og verdier hos elevene, fordi det er et muntlig fag hvor dialog og diskusjon står sentralt. L4 sa følgende: *“Akkurat som KRLE, det er diskusjonsfag. Jeg tenker at en ting er å få dem til å reflektere over det, en annen ting er å se på de lange linjene.”* Samfunnsfag som et muntlig fag ble dratt frem i flere av intervjuene, hvor mange mente at det gir store muligheter. L6 uttrykket det slik:

“Jeg er veldig glad for at samfunnsfag er et muntlig fag, og jeg vil at det skal være et muntlig fag. Det å ha idemyldringer, la elevene sette ord på ting, som jeg håper ende opp med at de har bygd opp en slags ja ... En holdning og verdier til samfunnet og menneskene rundt seg.”

Dette kan knyttes opp mot den grunnleggende ferdigheten, muntlige ferdigheter, hvor elevene skal kunne forstå, beskrive, sammenligne og analysere kilder og problemstillinger. Dette skal de gjøre ved å bruke fakta, teorier, definisjoner og fagbegreper i blant annet presentasjoner og meningsytringer. Muntlige ferdigheter innebærer også evnen til å lytte, vurdere, gi respons på og videreutvikle innspill fra andre. Gode muntlige ferdigheter går ikke ut på å snakke løst og

mye om samfunnsforhold generelt, men elevene skal kunne uttrykke seg saklig og faglig (Utdanningsdirektoratet, 2013; Overrein & Madsen, 2014).

Mange av informantene anser samfunnsfaget som et muntlig fag, og gjennom å høre om deres arbeid i skolen får vi inntrykk av at spesielt de muntlige ferdighetene blir benyttet ofte. L4 trakk frem samfunnsfaget som et diskusjonsfag, hvor elevene kan reflektere og trekke lange linjer. Informantene trakk også frem fordelene med dette, og uttrykket at ved at elevene uttrykker seg muntlig i samfunnsfaget så vil læreren få innsikt i hva elevene sitter inne med av tankesett. Dette kan hjelpe i det holdningsdannende arbeidet i samfunnsfaget. L6 uttrykket også at han er glad for at samfunnsfaget er et muntlig fag. Dermed ser vi at selv om samfunnsfaget ikke blir nevnt i læreplanen som et muntlig fag, anses og oppfattes det slik på grunn av fagets temaer og kompetansemål.

Hovedfunnet i dette delkapitlet var at informantene anser samfunnsfagets rolle som sentral i arbeidet med holdninger og verdier. Dette på grunn av tema og kompetansemål som samfunnsfaget tar for seg, samt at faget ble ansett som et muntlig fag hvor meninger blir synliggjort.

5.4 Didaktisk arbeid

Videre undersøkte vi hvordan informantene arbeider didaktisk med holdninger og verdier i samfunnsfag. I denne delen av intervjuet kom det frem mange ulike metoder. Vi kommer til å ta utgangspunkt i de som ble nevnt i størst grad. Disse er dialog og diskusjon, demokrati i klasserommet, samt andre metoder som rollespill og film.

Dialog og diskusjon

Gjennom intervjuene var det spesielt en metode som gikk igjen da vi spurte om didaktisk arbeid rundt holdninger og verdier. Dette var dialog og diskusjon. Blant annet sa L4 følgende: *“Det er jo filosofering i klasserommet tenker jeg, men også gruppearbeid hvor man tar opp dette. Det er jo stort sett diskusjoner [...]”* Da vi startet med å analysere materialet fra intervjuene, så vi at det ble nevnt mange ulike typer diskusjon eller måter å skape samtaler på. Eksempler på dette er provokasjon, speiling og konfrontasjon. L1 fortalte om eget arbeid med provokasjon. Det ble gitt ut informasjon til elevene om at alle som hadde blå øyne kom til å lykkes i livet. Denne var falsk, men det fikk ikke elevene vite. Da elevene leste dette, begynte straks elevene med blå øyne å se ned på de med annen øyefarge. Etter en liten stund fikk

elevene vite at informasjonen de hadde fått var falsk. Dette fikk mange av elevene til å tenke, og informanten fortalte at det så ut som om mange fikk øynene opp for hvor enkelt de lot seg manipulere og bli lurt av falsk fakta. Elevene fikk erfare hvordan de selv reagerte i en slik situasjon og hvor raskt de “så ned på” de andre elevene, samt at de ble konfrontert med egen væremåte. I tillegg til disse fordelene med opplegget tilføyde også informanten at det er en god måte å fremstille falsk informasjon på. På denne måten fikk elevene øynene opp for hvor nødvendig kritisk tenkning og kildekritikk er. Det er en fin måte å få elevene til å forstå at de også må være kritiske til det som læreren sier. Opplegget skapte god diskusjon i klassen og elevene fikk reflektert omkring det som nettopp hadde skjedd.

L6 hadde følgende å si om samfunnsfagets muligheter til å skape diskusjon:

“Jeg tenker at samfunnsfaget er et fantastisk fag, der man kan ta opp disse temaene [...] Jeg kan ikke lære de at de skal ha et sånn og sånn syn, vi må diskutere det. Det må komme innenfra. Jeg kan ikke si at det er feil å oppføre seg slik, de må forstå det også.”

Et viktig poeng som L5 diskuterte da hun snakket om diskusjon, var at diskusjon mellom elevene kan fungere bra, men det må tas noen forbehold. Blant annet må læreren være observant på at alle får muligheten til å delta og ytre seg. Informanten mente at ved å kun ha felles diskusjon i klassen står man i fare for at noen elever ikke kommer til ordet eller velger å ikke delta i samtalen. Informanten mente derfor at metoden IPG (individuell-par-grupper), kan være løsningen på å få alle til å delta. Dette går ut på at elevene først arbeider og reflekterer for seg selv, før de senere blir satt i par hvor de kan diskutere sammen. Senere kan man lage større grupper, eventuelt hele klassen, hvor man kan legge frem synspunkter, meninger og refleksjoner. Informanten hadde opplevd at ved et slikt opplegg turte flere å ytre sine meninger, da de hadde fått snakket med medelever først. En annen fordel var at det kunne være med på å styrke elevenes egenskaper til å delta i klasserommet. På denne måten kan man hjelpe elevene til å mestre å ytre seg, samt lære om ytringsfrihet, noe som er en av de demokratiske verdiene som er vektlagt i det overordnede verdisynet i skolen.

L4 knyttet dialog opp mot viktigheten med å få hørt hva elevene tenker og mener. Informanten sa følgende:

“Jeg tenker det er veldig greit å høre hva de sitter på av tankesett. Dersom du gjør det veldig strengt så vil du aldri vite hva de egentlig bærer på. Men dersom du får tatt opp utsagn eller vanskelige temaer, så har du elever utsagnene angår i klasserommet, så er det jo kjempeviktig å ta opp hva er det egentlig du mener med dette. Altså pirke litt i det.”

Vi får inntrykk av at informantene i stor grad bruker dialog og diskusjon som metode når de arbeider med holdninger og verdier. L5 sa at hun synes diskusjon mellom elevene kan fungere bra og kommer med eksempel på metoden IPG. Vi ser sammenheng med det informanten sa og det som Dysthe (2001) og Vygotsky (2001) uttrykker om læring. Dysthe (2001) mener at læring skjer gjennom deltakelse og samspill, mens Vygotsky (2001) legger vekt på at utvikling og læring skjer i den nærmeste utviklingssonen. De indre utviklingsprosessene fungerer kun når barnet samhandler med voksne eller jevnaldrende (Dysthe, 2001; Vygotsky, 2001). I eksemplet til L5 vil dette være jevnaldrende medelever. Læring skjer dermed ikke primært gjennom individuelle prosesser og derfor er interaksjon og samarbeid ansett som grunnleggende for læring. Ved å bruke metoden som informanten nevner, kan elevene lære i samhandling med hverandre og utvikle kunnskap i et fellesskap. Sagt på en annen måte: læringen til elevene skjer i den nærmeste utviklingssonen, hvor de ved hjelp av medelever skaper kunnskap. Informantenes bruk av diskusjon, dialog og samarbeid understøtter dermed det som Dysthe (2001) og Vygotsky (2001) sier.

Informanten hadde også opplevd at flere elever var mer med i diskusjonen og dette kan være en indikator på at flere lærte det de skulle lære med å samhandle med medelever. Vi har selv brukt denne metoden i praksis og har i de aller fleste tilfellene lyktes med å få flere elever muntlig aktiv i klassen. Det har også virket som om elevene liker å jobbe på denne måten og flere sitter igjen med en mestringsfølelse i ettertid. Ved å bruke denne metoden kan elevene også få hørt flere sider av en sak i mindre grupper, noe som vi ser på som avgjørende i bevisstgjøringsprosessen rundt holdninger og verdier.

L6 la vekt på at han ikke kan lære elevene at ting er “sånn og sånn”, men at det må komme innenfra. De må forstå og reflektere omkring det. Dette kan vi knytte opp mot Freires (1999) begreper bank-oppfatning av undervisning og frigjørende undervisning. Ut fra dette kan vi si at informanten sa at han ikke kan drive med bank-oppfatning av undervisning, fordi elevene må forstå og reflektere for å faktisk lære. Det han fortalte om er dermed frigjørende undervisning, hvor samspillet mellom lærer-elev er viktig, og de skaper en forståelse gjennom

samhandling. Slik vi har sett på i teorien, mener Freire (1999) også at dialog er en eksistensiell nødvendighet. Dialog er et møtepunkt hvor refleksjon og handling rettes mot verden som skal forandres. Dialogen kan ikke reduseres til en handling hvor en person overfører ideer til en annen (Freire, 1999). Dette samsvarer også med det som L6 sier, hvor han presiserer at han ikke kan overføre hans ideer og tanker til elevene, men at de selv må forstå det. Ved at læreren legger opp til et klasserom hvor dialog og samhandling står sentral kan dette være med på å hjelpe elevene i prosessen med å forstå blant annet sine egne holdninger og verdier.

Demokrati i klasserommet

Slik vi har sett så er demokrati sentrale sider i både verdigrunnlaget og i formålet for samfunnsfaget. Gjennom intervjuene fikk vi inntrykk av at informantene mente det var nødvendig med demokrati i klasserommet når man skal utvikle demokratiske verdier hos elevene. Elevene kan ikke kun lære om demokrati, de må oppleve det i praksis også. L6 sa følgende: *“Demokratiske verdier i et klasserom eller på en skole - det er jo viktig at elevene har, vi har jo noe som heter elevmedvirkning, at de kan ha et ord med i laget.”* Informanten trakk inn medbestemmelse som en betydningsfull del av utviklingen av demokratiske verdier. Eksempler som ble nevnt er medvirkning på arbeidsmetoder eller vurderingsform. Videre sa han også at mange elever ikke vet at de har rett til medbestemmelse. L4 poengterte også viktigheten med å bevisstgjøre elevene på at de er med på en demokratisk prosess, slik at de har noe å relatere kunnskapen om demokrati til. Hun sa at man som lærer bør presisere dette og si *“Dette er en demokratisk prosess, dette er demokrati i klasserommet, slik fungerer demokratiet.”*

Koritzinsky (2012) tar for seg opplæring *om, i og for* demokrati. *Om* demokrati omfatter kunnskap, innsikt og forståelse av demokratiet. Opplæring *i* demokrati innebærer ferdigheter og handlingskompetanse. *For* demokratiet tar for seg verdier og holdninger (Koritzinsky, 2012). Gjennom demokrati i klasserommet får elevene mulighet til å oppleve hvordan et demokrati faktisk fungerer og vil kunne skape gode kunnskaper og ferdigheter som er sentrale i et demokrati. Elevene skal ikke kun lære *om* demokrati, de skal også læres opp *i* demokrati og *for* demokratiet. L6 og L4 syn på demokrati i skolen samsvarer med det Koritzinsky (2012) sier om opplæring *i* demokrati. Ved at elevene opplever å ha medbestemmelse og får delta i demokratiske prosesser, vil de ha noe å relatere kunnskapen sin til. L4 legger også vekt på viktigheten med å bevisstgjøre elevene på at de deltar i en demokratisk prosess, for så å

knytte det opp mot teori om hvordan demokrati fungerer. Ved at man lærer elevene opp om, i og for demokrati vil dette være med på å styrke elevenes kunnskaper og ferdigheter også når de er ferdige på skolen.

Andre metoder

Det var dialog, diskusjon og demokrati i klasserommet som var de metodene som i størst grad ble vektlagt i intervjuene. Informantene nevnte andre metoder også, men disse ble ikke utdypet i like stor grad. I flere av intervjuene ble metoder som film og rollespill nevnt. Flere av informantene anså rollespill som en god metode hvor elevene kan gå inn i en rolle som ikke er deres egen, samt at de får mulighet til å se ting fra ulike sider. Mange ganger blir elevene konfrontert med egne fordommer gjennom å delta på rollespill. L4 sa at de også pleier å få besøk av ulike organisasjoner eller politiet, som har foredrag og samtaler med elevene.

Slik vi har sett tidligere så er ikke holdninger og verdier noe som direkte er knyttet til samfunnsfaget. Gjennom intervjuene fikk vi inntrykk av at informantene mente dette er et tema som derfor kan arbeides tverrfaglig med. Fag som informantene nevnte som relevant i et tverrfaglig samarbeid med samfunnsfag var blant annet engelsk, norsk og KRLE. Dette fordi disse fagene har emner på planene sine som helt innlysende kan trekkes linjer til temaet holdninger og verdier. I gruppeintervjuet fortalte informantene også om et felles opplegg som de har gjennomført med hele skolen, hvor alle klassetrinnene på ungdomsskolen skulle delta i arbeidet.

Hunnes (2015) skriver at undervisning om holdninger og verdier skjer indirekte i alle fag gjennom kommentarer, arbeidsmåter og relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev. Verdi og holdningsarbeid skjer både gjennom undervisningstema, undervisningsmetoder og deltakernes væremåter, og kan kort forklares at det foregår gjennom helheten i læringsprosessene (Hunnes, 2015). Dette samsvarer med det mange av informantene uttrykket da de snakket om dette temaet som noe som kan arbeides tverrfaglig med. Spesielt trakk de inn de fagene hvor undervisningstemaene passet til holdninger og verdier. Ved at det i gruppeintervjuet kom frem at de hadde gjennomført et opplegg om holdninger og verdier på hele skolen, viser dette at det er et tema man godt kan arbeide tverrfaglig med.

L4 sa også at de får besøk av foredragsholdere eller politiet, som snakker med elevene om viktige temaer. Dette kobler vi til Hunnes (2015) som snakker om at en lærer kan velge å løfte

frem andre personer som har handlet på en bestemt måte som anses som positivt (Hunnes, 2015). Det er dermed ikke kun læreren som kan modelleres som forbilde, men også andre mennesker. I dette tilfellet var det personer som har holdninger og verdier som blir ansett som positive og som kan snakke med elevene om dette. Ved at elevene blir modellert fra flere instanser kan dette være med på å styrke utviklingen til det positive i holdningsdannende arbeid.

Hovedfunnet i dette delkapitlet var at informantene i stor grad benyttet dialog, diskusjon og demokrati i klasserommet i undervisningen om holdninger og verdier. Vi har sett at mange av deres synspunkt kan ses i sammenheng med både Dysthe (2001), Vygotsky (2001) og Freire (1999), hvor alle legger vekt på dialog og dens betydning for læring. Videre nevner også informantene eksempler på andre metoder som de har brukt i tidligere undervisning, eksempelvis rollespill.

5.5 Arbeid med fordommer og rasisme

Vi har tidligere i oppgaven sett på hvordan informantene arbeider didaktisk med holdninger og verdier. Videre ville vi nå se på hvilke erfaringer informantene har i arbeidet med fordommer og rasisme. Under dette ble utfordringer og lærerrollen trukket frem. Deretter skal vi se på hvordan informantene arbeider for å motarbeide fordommer og rasisme.

Utfordringer

Da vi snakket med informantene om deres arbeid med holdninger og verdier, og rasisme og fordommer trakk flere frem utfordringer som ofte oppstår. Første utfordring var knyttet til begrepsforståelse hos elevene. L2 snakket om demokrati og ytringsfrihet og mistolkninger elevene har rundt disse begrepet. Informanten sa at elevene ofte bruker ytringsfrihet som begrunnelse eller som unnskyldning for det de sier. Mange elever sitter med inntrykket av at ytringsfrihet dreier seg om at alle kan ytre alt, og at demokrati innebærer at alle får det slik de vil. Dette var noe som mange av informantene trakk frem i intervjuene. L2 mente at det er nødvendig å snakke om ytringsansvaret man har i samfunnet. Hun sa det finnes to rammer – hvor ytringsfrihet er den ene rammen, mens den andre rammen er loven som sier at man ikke skal krenke, trakassere eller diskriminere. For å følge loven har man et ytringsansvar om å ikke krenke noen. Dette er et betydningsfullt poeng som er viktig å få frem i undervisning, mener informanten.

Andre utfordring var knyttet til håndtering av uakseptable utsagn. Flere av lærerne mente at uønskede utsagn ikke kan skyves bort, men må tas frem og diskuteres. L1 kom med et eksempel hvor en elev kom med et rasistisk utsagn i klasserommet. Videre forklarte han hvordan han håndterte situasjonen slik:

“[...] da kunne jeg ha kjeftet og lagt det død, men vi tok diskusjonen, eller vi pratet og jeg stilte kritiske spørsmål hvor eleven måtte begynne å tenke litt. Jeg tror det er bedre enn å si kutt ut sånn sier man ikke.”

Tredje utfordring som ble nevnt var at elevene kan ha så grunnleggende og dype holdninger med seg inn i klasserommet som lærerne synes er vanskelig å håndtere. Informantene snakket om vanskeligheten med å prøve å endre disse holdningene, da de er så godt plantet i elevene. Da vi spurte informantene om de kunne utdype dette mer, trakk de inn at det ofte er holdninger som elevene har utviklet i hjemme og som elevene har blitt påvirket av gjennom foreldre, annen familie eller venner. Noen av informantene uttrykker også at området rundt skolen og den kulturen som er der, spiller en stor rolle når det kommer til hvilke holdninger og verdier elevene sitter med. En av informantene gjorde en sammenligning av to skoler informanten har arbeidet på. På den første skolen var det elever fra alle samfunnslag og det oppsto gjerne små subkulturer hvor elevene ofte kunne komme med rasistiske uttrykk og utskjellinger. Da informanten begynte på ny skole var det store ulikheter fra dette og informanten hadde derfor begynt å reflektere rundt det sosiokulturelle rundt skolen. Vi synes dette var interessant å høre om, og spurte derfor om informanten trodde dette kunne henge sammen med foreldrenes utdanningsnivå og påvirkningskraft. Informanten sa at foreldrene har enorm påvirkningskraft, men at det nødvendigvis ikke trenger å være fordi foreldrene på den nye skolen har forskjellige holdninger og verdier i hjemmet eller på grunn av deres utdanningsnivå. Informanten tror heller det henger sammen med hvordan elevene blir oppdratt og at foreldrene på den siste skolen i større grad konfrontere barna sine slik at de er nødt til å tenke seg mer om. I andre hjem er kanskje ikke foreldrene like interessert i å høre om barnas skoledag. Informanten sa at på skolen som informanten arbeider på nå, blir ofte foreldrene overrasket når det blir ringt hjem, og de tar tak i det barnet sitt har gjort eller sagt.

Dette kan ses i sammenheng med begrepene habitus, sosial kapital og kulturell kapital (Bourdieu, 1986; Bourdieu, 2005). Vi mener at begrepene til Bourdieu (1986, 2005) henger sammen, og at alle er med på å forklare bakgrunnen til elevene og begrunnelser for deres

eventuelle fordommer. Ut fra disse begrepene kan det tenkes at holdningene ligger i elevenes habitus, hvor de gjennom årene har blitt påvirket av sosiale og samfunnsmessige erfaringen fra oppveksten. Bourdieu (2005) mener at habitus er godt forankret i mennesket, men at gjennom bevisstgjørelse og pedagogisk innsats kan den til en viss grad forandres (Bourdieu, 2005). Slik vi forstår dette er det, gjennom skolens arbeid og pedagogiske arbeid, mulig å ha innflytelse og påvirkning på habitusen til elevene og videre - holdningene deres.

Slik vi ser det så skapes den kulturelle kapitalen ubevisst, mens den sosiale kapitalen er mer bevisst. Elevene blir påvirket i hjemmet av foreldrene helt fra de er små og man er dermed ikke like bevisst på denne, mens ved at man går inn i eksempelvis medlemskap eller grupper skjer dette mer bevisst. Elever vil komme inn i klasserommet med holdninger og verdier hjemmefra og fra grupper. Disse kan være så dypt innlagt i deres habitus eller ulike kapitaler, at det for lærerne kan være en stor utfordring å endre disse. Samtidig kan det være vanskelig å skulle endre elevenes holdninger, da man som lærer skal oppdra dem til å bli kritiske og dermed ikke ønsker å plante holdninger og verdier hos elevene uten at det bevisstgjøres. Det er viktig at lærerne ikke driver med det vi så på tidligere om Freires (1999) begrep bankoppfatning av undervisning, hvor man behandler elevene som tomme ark som skal fylles.

Lærerens rolle i arbeidet med fordommer og rasisme

I intervjuene snakket også informantene om læreren som forbilde og lærerens rolle i arbeidet mot fordommer og rasisme. L4 uttrykket at hun tror på ringer i vannet. Videre sa hun at læreren er et stort forbilde til elevene og at man som lærer har stor påvirkningsmulighet. Vi spurte informantene om de hadde en grense for hva de ytret i klasserommet. En av informantene var tydelig på at man selvfølgelig må ha en grense da man som lærer er en rollemodell og dermed har påvirkning på elevene. L1 fortalte at han ytret mye, men at det var avgjørende at det ikke skulle være noen forkynnende meninger som ble ytret. Videre sier informanten at selv om han ytrer mye, finnes det selvfølgelig en grense for hva som ytres og ikke. Eksempelvis sier L1 at han selvsagt ikke kan ytre rasisme og liknende i klasserommet.

Når læreren er et forbilde og skal ytre egne meninger, er det nødvendig at det tas noen hensyn, eksempelvis hvor partisk utsagnene er. Relasjon mellom lærer og elev er også sentralt her, slik at elevene har et samsvar mellom tillit til person og tillit til budskap (Koritzinsky, 2012; Manger & Lillejord, 2013). Ved at læreren handler på en måte som kan modelleres eller imiteres av elevene, slik som å ikke ytre rasistiske holdninger, vil læreren være et godt

forbilde som elevene kan se opp til (Hunnes, 2015). Flere av informantene nevnte viktighetene med læreren som forbilde og påvirkning i forhold til arbeid mot fordommer og rasisme. For at elevene skal se på læreren som forbilde må det være en god relasjon mellom lærer og elev. Ved at elevene har tillit til læreren som person vil det være større mulighet for at de lytter til budskapene læreren kommer med. Dermed vil læreren ha større påvirkningskraft. En lærer kan bruke denne påvirkningskraften til sin fordel ved å modellere for elevene hvordan de skal oppføre seg. Det er avgjørende at læreren er bevisst i denne modelleringen slik at ikke elevene vranglæres.

Demokratiske verdier som motvekt mot fordommer og diskriminering?

Vi spurte blant annet informantene om deres tanker rundt følgende utsnitt fra opplæringens verdigrunnlag: *“Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering”* (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.9). Her var det en viss variasjon i hvordan informantene så på dette. I gruppeintervjuet virket som om de enstemmig mente at dette stemmer og at det kan motvirke fordommer. L1 sa *“Ja, absolutt”*, før L2 fulgte opp med *“Ikke bare gjennom samfunnsfaget. Jeg tenker at det er kjempeviktig overfor jobben, altså for skolen.”*

Ikke alle informantene var like enige i dette. Noen mente at det å fremme demokratiske verdier som motvekt mot fordommer og diskriminering, og for å skape økt toleranse, ikke nødvendigvis var tilfelle. Eksempelvis sa L4 følgende:

“Nei, jeg tenker at skal vi bli mer tolerant så må vi bli mer selvbevisst og hvert fall den aldersgruppen jeg underviser, er ikke helt der. De er veldig sånn «me, myself, and I», og de er under ombygging og har mer enn nok med å kjempe med det som skjer inne i kroppen deres.”

Her trekkes modenhet inn som en viktig faktor for informantens svar. Videre sa også informanten at det er vanskelig å bekjempe rasisme og fordommer fordi man kjemper mot foreldre og medias innflytelse. L4 poengterte også at selv om hun mener dette, må man ikke gi opp og hun tror på det lille du sår. Informanten la stor vekt på at man i alle fall er med på å bevisstgjøre og å starte en prosess, slik at elevene i fremtiden vil ha utbytte av det hun har prøvd og lært dem. L6 la også vekt på modenhet da han snakket om hvilken innvirkning demokratiske verdier kan ha. Informanten problematiserte det hele med å stille følgende spørsmål: *“Jeg tenker at når vi snakker om 8.klasse som bruker rasistiske ord og uttrykk - er*

det fordi verdiene deres er gale eller fordi de ikke har nok kunnskap?” Informanten snakket videre om at dagens ungdom ofte leser ting på nettet eller påvirkes av andre og bruker disse tankene og holdningene uten å egentlig vite hva det betyr.

På spørsmålet om informantene tror at demokratiske verdier kan virke som motvekt mot fordommer og diskriminering, ser vi dermed at informantene har ulike synspunkter. Noen informanter kom med et klart ja på dette spørsmålet, mens andre var mer usikker.

Informantene som uttrykte usikkerhet mente at modning var en avgjørende faktor. Hellevik (2001) tar for seg individuelle endringer i verdisyn, som han kaller for livsfaseeffekter (Hellevik, 2001). Vi trekker linjer til det L4 sa om modningsprosess, selvbevissthet og at elevene er under ombygging, til hans tanker om på individuelle endringer. Det skjer mye både innvendig og utvendig i ungdomsskolealderen og elevene har nok med å takle dette.

Individuelle endringer i verdisyn kobles hos Hellevik (2001) til konsekvenser av å bli eldre, hvor fysiske og psykiske endringer spiller inn.

Videre spurte vi informantene om hvordan de arbeider med fordommer og rasisme. For å ikke skape gjentakelse i drøftingen kommer vi ikke til å redegjøre mer for eksemplene som vi har tatt for oss under delkapittel 5.4, men vil heller vektlegge metoder som skiller deg ut fra de foregående funnene.

Kunnskap og bevisstgjøring

Da vi snakket med informantene om arbeidet mot rasisme og fordommer, poengterte flere av lærerne at kunnskap er nødvendig og at rasisme er et tegn på lite kunnskap. L1 forklarte det slik: *“Rasisme er mangel på kunnskap og med mer kunnskap, jo mindre rasisme er det i verden.”* Et slikt syn på rasisme hadde flere av informantene, som mente kunnskap er veien til å motarbeide fordommer og rasisme. Ved hjelp av deres arbeid vil elevene forhåpentligvis ha større grunnlag og plattform til å ta valg. I arbeidet mot rasisme kom også bevisstgjøring frem som en viktig faktor i intervjuene. L3 sa det slik:

“Det er en bevisstgjøringsprosess hos elevene gjennom det å få kunnskap. Kunnskap er så viktig. For vi lever i en verden hvor vi leser på sosiale media. Ofte på det som støtter opp om den meningen du allerede har, i stedet for å innhente kunnskap på flere plasser for å få et mer nyansert syn på ting.”

L2 støttet opp rundt bevisstgjøring med følgende utsagn:

“[...] og ikke minst bevisstgjøringen av egne fordommer, både som lærer og elev. En kan bli satt i situasjoner hvor man blir bevisst på egne fordommer og stereotypier. Det å bevisstgjøre seg om hvorfor tenker jeg disse tankene - jo fordi man får masse informasjon fra blant annet media.”

Kunnskapsmangel er en sentral faktor i utviklingen av negative stereotypier og fordommer (Koritzinsky, 2012; Børhaug m.fl., 2008). Ut fra dette bekreftes det også i teorien at mangel på kunnskap fører til rasisme og fordommer. En kan også dømme andre ut fra deres mangel på kunnskap og komme med rasistiske utsagn hvor intellektuelle trekk dømmes ut fra fysiske eller biologiske kjennetegn (Poliakov, 1978). Slik vi forstår dette så er kunnskap en sentral faktor når vi snakker om rasisme. Dette både i forhold til kunnskapsmangel, men også i forhold til hvis en person føler seg overordnet kunnskapsmessig, kan dette være med på å utvikle fordommer og rasistiske holdninger. Sett ut fra det L1 sa - rasisme er mangel på kunnskap og ved at skolen og samfunnsfaget har et fokus på dette, så mener vi ut fra funn og teori at dette kan være med på å begrense fordommer og rasisme. Ved hjelp av lærernes arbeid vil elevene forhåpentligvis ha større grunnlag for å ta valg både nå og i fremtiden.

I det ene målet i samfunnskunnskap, som vi tok for oss i delkapittel 2.2, står det at elevene skal kunne gjøre rede for begrepene holdning, fordommer og rasisme. Videre sier dette målet at elevene skal vurdere hvordan de blant annet kan motarbeide fordommer og rasisme (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ved at dette er med i samfunnsfaget er man som lærer “tvunget” til å undervise om rasisme. Det er opp til læreren hvor mye vekt man legger på de ulike målene, inkludert dette, men ved at dette er et mål så er det fokus i skolen på å øke kunnskapen til elevene om rasisme. Vi mener arbeidet med rasisme er viktig i dagens mangfoldige samfunn, noe vi fikk inntrykk av at informantene også synes. Gjennom samfunnsfaget mener vi man har en unik mulighet til å utvikle kunnskapen til elevene, både om kulturer og ulikheter i verden, og på den måten være med på å forme elevene til reflekterte mennesker. På denne måten kan kunnskap virke som motvekt mot fordommer og rasisme.

Martinussen (2008) skriver at holdninger er byggesteiner i bevisstheten. Holdningene dine kan fungere som mentale kart og hjelpe til å forklare og tolke ulike fenomener i omverden (Martinussen, 2008). Dette kan vi se i sammenheng med hva L3 og L2 fortalte om

bevisstgjøringsprosess gjennom kunnskap og bevisstgjøring av fordommer. Gjennom økt kunnskap og bevissthet rundt fordommer vil elevene styrke sine mentale kart slik at fenomener eller hendelser blir enklere å forklare og tolke. Slik L2 poengterte så vil ikke dette kun gjelde elevene, men også læreren. Begge informantene trakk linjer til medias påvirkning og at det er ekstra nødvendig i dagens samfunn med bevissthet rundt sine egne holdninger. Kildebruk og kildekritikk skal se vi se nærmere på i neste avsnitt.

Kildebruk og kildekritikk

Gjennom intervjuene fikk vi inntrykk av at mange av informantene mente det er vanskelig å forholde seg til medias innflytelse. Dagens ungdom er mye på nett, leser kommentarfelt, og må være i stand til å håndtere informasjon fra ulike hold. Arbeidet med kildekritikk og kritisk tenkning anså flere av informantene derfor som sentralt i arbeidet mot fordommer og rasisme. L5 sa følgende: *“Nettopp fordi media har så sterk virkning er kildekritikk viktig.”* L2 snakket også om bevisstgjørelsen av egne tanker, og hvor avgjørende det er at elevene vet bakgrunnen til sine tankesett. Informanten sa følgende *“Altså det å bevisstgjøre seg om hvorfor tenker jeg disse tankene? Jo fordi man har blitt pøst på med informasjon fra media.”*

L5 kom også med et eksempel hvor elevene skulle vurdere læreren som kilde. Læreren holdt et foredrag for elevene, hvor læreren hadde satt inn ord og uttrykk som ikke burde brukes. Det var da opp til elevene å fange opp dette og stille spørsmål til kildebruken til læreren. Dette åpner opp for et klasserom hvor man skal drive med kritisk tenkning og det er en fin øvelse for å venne elevene til å stille spørsmål ved kilder i samfunnet. Flere av informantene nevnte også at de ønsker at den nye læreplanen skal ta for seg bruk av kilder i større grad, da det er nødvendig i dagens samfunn.

Ut fra det informantene sa så trekker vi linjer til utforskeren. I samfunnsfaget har vi en utmerket mulighet til å arbeide godt med dette ut fra formålet og kompetansemålene under utforskeren. Formålet med utforskeren er å skape samfunnsfaglig forståelse gjennom undring, nysgjerrighet og skapende aktiviteter. Sentralt for utforskeren er at den skal stimuleres til kritisk vurdering kunnskap ved å benytte seg av kilder og kildekritikk (Utdanningsdirektoratet, 2015). Gjennom skolen er vi med på å forme elevene til å bli aktive samfunnsborgere. Media og lignende plattformer er nok kommet for å bli, og derfor vil kildekritikk og kritisk tenkning være viktig i fremtiden også. Medias innflytelse i samfunnet er stort og dagens ungdom leser mye på internett. L2 la vekt på at elevene ikke bare skal

kunne bruke kilder riktig og vurdere disse, men at de også må bevisstgjøres på tankene deres og hvorfor de har disse tankene. Gjennom intervjuene ble det ikke kun snakket om kildekritikk og kritisk tenkning opp mot internett. L5 uttrykte også at det er betydningsfullt at de blir kritiske til det som læreren og andre mennesker sier. Eksemplet hennes viser en god metode for å innøve elevene på dette. Informantene uttrykte også at de ønsker at den nye læreplanen skal innebærer mer omkring kildekritikk. Ut fra føringene som er gitt angående den nye læreplanen, kan det virke som om dette er tilfelle og at kilder og kritisk tenkning skal sterke inn i læreplanene.

Hvem bestemmer stereotypiene?

Til slutt i dette delkapitlet vil vi diskutere rundt følgende spørsmål: Hvem er det som bestemmer stereotypiene som ligger til grunn for fordommer og rasisme? Dette er et spørsmål hvor vi ikke har noen funn fra intervjuene, men har valgt å ta dette med da vi anser dette som viktig.

De som sitter med definisjonsmakten tar seg selv som utgangspunkt, og så blir “de andre” definert ut fra sine mangler (Samnøy, 2015). Dette kan ses ut fra begrepene etnosentrisme og kulturrelativisme, hvor disse er ytterpunkter og verken mulig eller ønskelig å praktisere i ren form (Eriksen, 2010; Eriksen og Sajjad, 2012). Vi er enige i at etnosentrisme og kulturrelativisme ikke må praktiseres i ren form, da dette kan føre til negative stereotyper uten en særlig begrunnelse. Verden blir da kun bestående av dikotomier, hvor det enten er det ene eller det andre. Vi er mer opptatt av at de stereotypiene man sitter på bevisstgjøres og at man kan se en sammenheng mellom stereotyper og identitet. Slik vi har sett så finnes det både positive og negative stereotyper (Moldrheim, 2001). De positive er nødvendig i identitetsprosessen, med å se seg selv opp mot andre for å finne likheter og ulikheter. De negative er viktige å være mer bevisste på slik at de ikke utvikler seg til fordommer og rasisme. Slik vi forstår det oppstår og bekreftes stereotyper gjennom ulike forum, slik som i lærebøker og i media. Det er ikke så enkelt som at vi individuelt lager egne stereotyper, da vi blir påvirket uansett hvor vi snur og vender oss. Slik vi ser det oppstår ikke stereotyper av seg selv, og vil ha bakgrunn i en påvirkning fra for eksempel skole, foreldre, fortellinger, litteratur og media.

Hovedfunnene i dette delkapitlet er at informantenes erfaringer med arbeidet om fordommer og rasisme i stor grad knyttes opp mot utfordringer som kan oppstå. Eksempler som nevnes er

mistolknninger av ytringsfrihet, håndtering av rasistiske utsagn, samt at elevene kan ha dype holdninger og verdier som de har med fra hjemmet. Slik vi har sett kan begrepene til Bourdieu (1986, 2005) være en forklaring på hvorfor dette er utfordrende. Videre ble lærerrollen trukket inn som sentral, da informantene anser lærere som forbilder. Det er derfor nødvendig å være bevisst på egen væremåte og ytringer. I arbeidet med fordommer og rasisme trekker informantene inn kunnskap og bevisstgjøring. Flere av informantene mener at rasisme er mangel på kunnskap og at kunnskap er veien til makt. Dermed er økt fokus på rasisme betydningsfullt i skolen. Kildekritikk og kritisk tenkning ble trukket frem for å øke bevisstheten og kunnskapen om fordommer og rasisme.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering

Da vi skulle analysere datamaterialet vårt, valgte vi å lage oss fem kategorier som vi benyttet oss av i resultat og drøftingskapitlet. Disse mener vi var med på å strukturere oppgaven og besvare problemstillingene våre.

Som bakgrunn for oppgaven valgte vi å se på informantenes begrepsforståelse av holdninger og verdier. Dette for å kartlegge hvordan informantene forstår begrepene slik at vi fikk et større grunnlag for å tolke utsagnene deres. De ulike informantenes begrepsforståelse varierte, da flere av informantene hadde problemer med å definere holdninger og verdier isolerte fra hverandre. Samtidig så vi at hovedtrekkene i deres forståelse samsvarte godt med begrepsdefinisjonen til Martinussen (2008), samt Hellevik (2002) og Hunnes (2015) sine modeller som tar for seg forholdet mellom holdninger og verdier.

Hovedproblemstillingen for denne masteravhandlingen var følgende *“Hvilke holdninger og verdier skal fremmes i skolen, og hva er samfunnsfagets rolle i dette arbeidet?”* Denne problemstillingen er todelt, og tar for seg kategoriene “verdigrunnlag i skolen” og “samfunnsfagets rolle”.

Den første delen av problemstillingen går på kategori to, verdigrunnlaget i skolen. Slik vi har sett er opplæringens verdigrunnlag oppdelt i seks hovedtemaer. Skolens skal fremme verdier knyttet til menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, og demokrati og medvirkning. Vi oppdaget at opplæringens verdigrunnlag har både et historie-, nåtids og fremtidsrettet preg. Videre så vi at demokrati og medvirkning står sentralt i verdigrunnlaget og er sterkt vektlagt. Demokrati har både et eget punkt i verdigrunnlaget, samt at verdier som kobles til demokrati er nevnt i flere av de andre punktene. Dermed er demokrati og medvirkning både skrevet direkte og indirekte i verdigrunnlaget. Ut fra tolkningen vår anser vi derfor ikke verdigrunnlaget som verdinøytralt. Dette fordi det står skrevet hva som skal vektlegges og fremmes i skolen. Etter å ha satt oss godt inn i opplæringsloven og verdigrunnlaget for skolen, så vi at skolen skal bygge på blant annet verdier knyttet til kristen og humanistisk arv og tradisjon, samt demokratiske verdier.

Den andre delen av problemstillingen går på kategori tre, samfunnsfagets rolle, i arbeidet med holdninger og verdier. Her valgte vi å se på formålet og kompetansemålene for samfunnsfaget. Sentralt i formålet for samfunnsfaget står demokrati og medborgerskap, kultur og mangfold, politikk og bærekraftig utvikling. Ut fra dette så vi en klar sammenheng mellom verdigrunnlaget i skolen og formålet med samfunnsfaget. Samfunnsfaget skal danne elevene til aktive medborgere og dette er poeng som også nevnes i verdigrunnlaget. Videre studerte vi kompetansemålene for samfunnsfag, hvor begrepene holdninger og verdier kommer frem både direkte og indirekte. Grunnen til at vi mener det er indirekte, er fordi mange av målene kan knyttes opp mot temaet “holdninger og verdier”, men begrepene står ikke direkte skrevet i målene.

Informantene mente enstemmig at samfunnsfaget har en viktig og sentral rolle i utviklingen av holdninger og verdier hos elevene. En av begrunnelsene er at samfunnsfaget tar opp temaer som elevene ofte har tanker og meninger om. På denne måten er samfunnsfaget med på å redegjøre for viktige temaer, samt at det setter elevene på prøve, på den måten at de får kunnskap og blir konfrontert med de holdningene og verdiene de har. Verdisynet til elevene kommer ofte frem i samfunnsfaget, begrunnet de temaene som faget tar opp. Spesielt ble temaer og mål innenfor samfunnskunnskapen nevnt, men informantene kom også med eksempler fra de andre områdene innenfor samfunnsfaget. Vi fikk dermed inntrykk av at holdninger og verdier er et tema som kan knyttes opp til alle disse. Videre mente flere av informantene at samfunnsfaget er et muntlig fag, hvor diskusjon og dialog står sentralt, og dette gir store muligheter i arbeidet med holdninger og verdier. Vi trakk derfor konklusjonen at våre informanter ofte bruker muntlige ferdigheter i sin undervisning.

Videre hadde vi formulert to underspørsmål. Det første var *“Hvordan arbeider samfunnsfagslærer didaktisk med holdninger og verdier?”* Denne koblet vi sammen med den fjerde kategorien, didaktisk arbeid. Gjennom intervjuene fikk vi inntrykk av at informantene bruker mange ulike metoder i deres undervisning. Den metoden som det ble lagt mest vekt på i intervjuene og som informantene anså som viktigst var dialog og diskusjon. Videre trakk også mange av informantene inn demokrati i klasserommet som en god metode for å skape forståelse for demokrati og medvirkning, og de sentrale begrepene rundt dette. Andre metoder som informantene nevnte var rollespill, film og foredrag fra enten politi eller ulike organisasjoner. Informantene snakket også om at holdninger og verdier er et tema som det

kan arbeides tverrfaglig med, både med andre fag og som opplegg for hele skolen. Fag som ble nevnt hvor de ofte arbeidet tverrfaglig var KRLE, engelsk og norsk.

Det andre underspørsmålet var *“Hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere i arbeidet med fordommer og rasisme?”* Denne koblet vi til den siste kategorien, arbeid med fordommer og rasisme. Informantenes erfaringer med arbeidet om fordommer og rasisme knyttes i stor grad opp mot utfordringer som kan oppstå. Flere av informantene trakk inn mistolkninger av demokrati og ytringsfrihet. Mange elever ytrer sterke synspunkt, og begrunner dette med ytringsfrihet. Informantene trakk derfor frem viktigheten med å skape forståelse av disse begrepene. En annen utfordring som ble nevnt er at elevene har med seg grunnleggende holdninger og verdier hjemmefra, og lærerne føler at de ikke kommer gjennom til alle. Slik vi har sett kan begrepene til Bourdieu (1986, 2005) være en forklaring på hvorfor det er utfordrende. Lærerrollen ble trukket inn som sentral, da informantene anser lærere som forbilder. Det er derfor nødvendig å være bevisst på egen væremåte og ytringer.

I intervjuene kom det frem at det ikke var alle informantene som var like enige i at demokratiske verdier kan betraktes som motvekt mot fordommer og rasisme. Dette da noen mente at arbeidet med holdninger og verdier ikke er med på å motarbeide fordommer og rasisme mens elevene går på skolen, men at det kommer i ettertid når elevene har blitt mer moden. I arbeidet med fordommer og rasisme fremhevet flere av informantene kunnskap. Flere poengterte at rasisme er et tegn på lite kunnskap og at det derfor er nødvendig at samfunnsfaget har fokus på kunnskap om rasisme. Kildekritikk og kritisk tenkning ble nevnt som en metode for å øke bevissthet og kunnskapen til elevene om fordommer og rasisme.

Det viktigste vi sitter igjen med er at skolen og samfunnsfaget alene ikke er årsaken eller løsningen på fordommene og rasistiske utsagn hos elevene. De blir påvirket fra mange hold, men til tross for dette er det nødvendig at skolen ikke slutter å ha et fokus på dette.

6.2 Refleksjon og veien videre

Rapporten til Statistisk sentralbyrå som vi tok for oss i innledningen viser at holdningene til innvandrere har blitt noe bedre de siste årene og det er de yngre som har de mest vennlige standpunktene i forhold til innvandrere (Statistisk sentralbyrå, 2017). Vi har sett i denne oppgaven at kunnskap og bevisstgjøring er viktig i arbeidet med holdninger og verdier, og fordommer og rasisme. Både verdigrunnlaget for opplæringen, formålet i samfunnsfag og

kompetansemålene i samfunnsfag vektlegger i stor grad disse kunnskapene og dette er noe vi ser på som positivt.

Etter at forskningen vår er over, ser vi noen momenter som ville vært interessant å forske videre på. Den nye læreplanen kommer ut i 2020, og for videre forskning kunne man ha sett på disse planene. I føringene for den nye læreplanen nevnes det at verdigrunnet i større grad skal inn i alle fag. Hvordan kommer dette inn i samfunnsfaget? Hva er endret og hva er beholdt fra K06?

Referanseliste

- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I Richardson, J. (red.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s.241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2005). Habitus. I Hillier, J. & Rooksby, E. (red.). *Habitus: A sense of place* (s.43-49)(2.utg.). Aldershot: Ashgate.
- Børhaug, K., Christophersen, J., Aarre, T. (2008). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk* (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.; International student ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Dahl, Ø. & Habert, K. (1986). *Møte mellom kulturer: Tverrkulturell kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O.Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s.33-72). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Ensrud, P. (2017). Verdier og holdninger i samfunnsfag. (Masteroppgave). Hentet fra <https://www.duo.uio.no>
- Eriksen, T. H. (2010). *Små steder, store spørsmål: Innføring i sosialantropologi* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2012). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Overs. Sissel Lie. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Overs. av *Pedagogia de oprimido*, Rio de Janeiro: Paz E Terra, [1970].
- Gereluk, D. (2012). *Education, extremism and terrorism: what should be taught in citizenship education and why*. London: Continuum.
- Gibbs, G. & Flick, U. (2007). *Analyzing qualitative data* (Vol. 6). London: SAGE.
- Halvorsen, E. M. (2005). *Verdier og skole: Om verdiformidling og verdikonstruksjon i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Harwood, A. M. & Hahn L. (1990). *Controversial Issues in the Classroom*. ERIC Digest. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=ED327453>
- Hellevik, O. (2001). *Velstandsvekst og verdiutvikling*. I Baldersheim, H., B. Hagtvedt og K. Heidar (red.). *Statsvitenskapelig utsyn: Politiske tema og tenkemåter i en oppbruddstid* (s.257-266). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hellevik, O. (2002). *Forskning på verdier: Eksempler fra kvantitativ samfunnsforskning*. I K.I. Johannessen og U. Schmidt (red.). *Verdier: flerfaglige perspektiver* (s.11-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hess, D. (2002). *Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning form Skilled Teachers*. *Theory & Research in Social Education*. Vol.30(1), p.10-41. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473177>.
- Hess, D. (2005). *How do teachers' political views influence teaching about controversial issues?* *Social Education*, 69(1), 47-48.

- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. og Samnøy, Å. (red.). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s.123-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ipsos (2017). Norsk Monitor – En sosiokulturell studie. Hentet fra <https://www.ipsos.com/nb-no/NorskMonitor>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. & Lillejord, S. (2013). Livet i skolen. I T., Manger, S. Lillejord, T. Nordahl og T. Helland (red.). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s.9-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinussen, W. (2008). *Samfunnsliv: Innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
- Moldrheim, S. (2001). Framstillinger av “de andre”: Stereotypier i kategorier. I Ytrehus, L. A. (red.). *Forestillinger om de andre* (s.135-157). Høyskoleforlaget.
- NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordland, E. (1999). Innledning: i Freire, P. *De undertrykkes pedagogikk* (2. utg.). Overs. Sissel Lie. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Overs. av *Pedagogia de oprimido*, Rio de Janeiro: Paz E Terra, [1970].

NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag.*

NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser.*

Overrein, P. & Madsen, R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. I Skovholdt, K. (red.). *Innføring i grunnleggende ferdigheter: Praktisk arbeid på fagenes premisser* (s.126-172). Oslo: Cappelen Damm AS.

Poliakov, L. (1978). *Rasisme*. Oslo: Det norske samlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rubin, H. & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.

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

Statistisk sentralbyrå. (2017, 12. desember). Mer innvandrervennlige holdninger. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/mer-innvandrervennlige-holdninger>

Steensen, J. (2014). Om kapitalens betydning for inklusion. *KvaN: Et Tidsskrift for Læreruddannelsen Og Folkeskolen*. 34(100), 29-53.

Sæther, A. K. (2017, 13. september). Nye læreplaner: – Gi innspill! Utdanningsforbundet. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/nye-lareplaner--gi-innspill/>

Sæther, J. (1997). *Holdningsdanning og menneskesyn: Synspunkt i pedagogisk-psykologisk teori*. Bergen: NLA-Forlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 27.oktober). Å lese i samfunnsfaget. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/hva-vil-det-si-a-kunne-lese-i-samfunnsfag/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a, 5. mai). Ny generell del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b, 29. august). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>

Vygotsky, L.S (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s.151-165). Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide:

Innledning - bakgrunnsinformasjon

1. Kan du fortelle litt kort om skolen og elevsammensetningen?
2. Hvorfor valgte du å bli samfunnsfaglærer?

Holdninger og verdier

1. Hva er din forståelse av holdninger?
2. Hva er din forståelse av verdier?
3. Hva mener du skiller holdninger og verdier?
4. Hvilke temaer innenfor samfunnsfaget mener du kan knyttes opp mot holdninger og verdier?
5. Synes du samfunnsfaget har en spesiell rolle i utviklingen av holdninger og verdier hos elevene? Begrunn.
6. Fra læreplanen: *sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling.*
 - a. Hva legger du i begrepet demokratiske verdier?
 - b. Innenfor det didaktiske arbeidet med demokrati og demokratisk dannelse, hvilke holdninger og verdier er det du legger vekt på?

Fordommer og antirasistisk arbeid

I formålet for læreplanen i samfunnsfag står det: *“Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering”*

1. Tror du elevene, med hjelp av at skolen fremmer demokratiske verdier, øker sin toleranse og respekt for andre?
2. Har du en grense for hva elevene kan ytre i klasserommet?

Lærerrollen

1. I forhold til deg selv i klasserommet, føler du at du har noen begrensninger på hva du kan ytre eller ikke?
2. Noen eksempler fra egen undervisning?
 - a. Arbeid med holdninger og verdier.
 - b. Demokratiske verdier.
 - c. Antirasistisk arbeid.

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema



Institutt for
lærerutdanning og
pedagogikk

Integrert master i lærerutdanning 1.-7. og 5.-10.

MASTERGRADSSAMARBEID MELLOM STUDENT OG SKOLE

Student (navn, e-post adresse, telefonnummer)	Heidi Jenssen Strand, heidijstrand@hotmail.com , 47846955 Kristina Strifeldt, kristrif@hotmail.com , 97625450
Veileder (navn, e-post adresse, telefonnummer)	Tove Leming, tove.leming@uit.no , Tel: 77660427/mob: 41446609
Skole /sentralbord/e-post:	
Rektor (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Lærer/kontaktperson (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
I forbindelse med sin MA- oppgave skal studenten gjøre følgende:	Intervjue samfunnsfagslærere om deres forståelse av holdninger og verdier, samt didaktisk arbeid rundt dette og antirasistisk arbeid.
Taushetserklæring Studenten skal undertegne taushetserklæring som leveres til skolen. Se neste side.	
Personvern Hvis prosjektet er meldepliktig hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), skal studenten gi skolen kopi av godkjenning fra Personvernombudet for forskning.	

Dato og underskrift

Rektor

Studenter

Lærere/kontaktpersoner



TAUSHETSPLIKT

Studenter med oppgaver i skolen er i samme situasjon som ansatte i grunnskolen. De samme regler om taushetsplikt som gjelder for skolens ansatte, gjelder også studenter når de gjør intervjuer og observasjoner m.m. som grunnlag for mastergradsoppgaver.

Taushetsplikten pålegges gjennom Opplæringsloven § 15.1, med henvisning til Forvaltningsloven § 13.

- Taushetsplikten omfatter opplysninger studentene får om personlige forhold som gjelder elever, ansatte, foresatte eller andre.
- Taushetsplikten medfører både plikt til å tie med opplysninger og til å verne om dokumenter og notater med opplysninger.
- Taushetsplikten gjelder i arbeid så vel som i fritid, også etter at en har sluttet som student ved UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

TAUSHETSERKLÆRING

Jeg er kjent med overstående tekst, og plikter å holde meg etter den. Jeg vil være varsom dersom jeg skulle være i tvil om noe er underlagt taushetsplikt eller ikke.

Dato og underskrift

Vedlegg 3 – 1. godkjenningsbrev fra NSD



Tove Leming

9006 TROMSØ

Vår dato: 28.11.2017

Vår ref: 57300 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 20.11.2017 for prosjektet:

<i>57300</i>	<i>Holdninger og verdier i samfunnsfag</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tove Leming</i>
<i>Student</i>	<i>Heidi Jenssen Strand</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 04.03.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Heidi Jenssen Strand, heidijstrand@hotmail.com

Vedlegg 4 – 2. godkjenningsbrev fra NSD

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei.

Viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 30.01.2018.

Vi har nå registrert at prosjektslutt er endret til 15.05.2018 (opprinnelig 04.03.2018).

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Med vennlig hilsen

Lasse André Raas
Rådgiver I Adviser
Seksjon for personverntjenester I Data Protection Official
T: (+47) 55 58 20 59

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS I NSD - Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no