

## **Kulturelt mangfold i samfunnsfaget**

*En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres erfaringer med kulturelt mangfold*

**Erling Utvåg Paulsen & Vegard Norberg**

LRU-3905 Mastergradsoppgave i samfunnsfagsdidaktikk, mai 2019





## Sammendrag

Temaet for dette forskningsprosjektet var kulturelt mangfold i samfunnsfaget. Målet med prosjektet var å kartlegge hvilke erfaringer et utvalg av lærere hadde med kulturelt mangfold i samfunnsfag. For å kartlegge dette benyttet vi oss av kvalitativt intervju som metode på seks samfunnsfagslærere på ungdomsskoler i Troms.

Problemstillingen vi formulerte for denne masteravhandlingen var: *Hvilke erfaringer har lærere med kulturelt mangfold i samfunnsfag?*

For å spisse inn forskningen lagde vi tre underspørsmål. Disse var som følger: 1) *Hvordan forstår samfunnsfagslærere kulturbegrepet og kulturelt mangfold?* 2) *Hvilken rolle har samfunnsfaget knyttet til kulturelt mangfold?* 3) *Hvordan arbeider samfunnsfagslærere didaktisk med kulturelt mangfold i samfunnsfag?*

I dette studiet har vi funnet at våre informanter hadde ulike erfaringer med begrepet kultur. De hadde ulike forståelser av kultur, hvor spennet gikk fra en hverdagslig til en mer samfunnsvitenskapelig forståelse. Til tross for at det eksisterte ulike forståelser hos informantene i dette studiet, har vi funnet ut at de i stor grad bruker de samme metodene i undervisning tilknyttet kulturelt mangfold i samfunnsfag. Metodene som ble mest omtalt var dialog, diskusjon og rollespill. Disse ble løftet frem som godt egnet av informantene i dette arbeidet. Vi har også funnet ut at informantene i dette studiet mente at samfunnsfaget hadde en sentral rolle i arbeid med kulturelt mangfold i skolen. De argumenterte for dette med blant annet at faget har mange temaer som er knyttet til kulturelt mangfold, og at kulturelt mangfold var en del av alle fagets hovedområder.



## Forord

Denne masteravhandlingen markerer avslutningen av vårt femårige studieløp ved Universitetet i Tromsø. Arbeidet med avhandlingen har vært krevende og tidvis utfordrende, men veldig lærerikt og spennende.

Vi har gjennom disse fem årene lært utrolig mye. Spesielt har det siste halve året med lange dager og sene kvelder gitt oss dybdekunnskap innenfor kultur og kulturelt mangfold i samfunnsfag. Vi vil ta med oss denne kunnskapen videre inn i det neste kapitlet i livet, hvor vi ikke lenger skal være studenter ved universitetet, men lektorer i skolen.

Til vår veileder, Tove Leming, vi vil rette en stor takk for all hjelp og veiledning gjennom hele prosessen. Du har hele tiden vært tilgjengelig og bidratt med pensum, hjelp, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord da det har blåst som verst.

Vi må også få takke Glenn Johnny Johansen og Daniel Mikkelsrud som har stilt opp til prøveintervju og har vært våre sparringspartnere gjennom hele prosessen. Videre vil vi også rette en takk til øvrige medstudenter for godt humør, gode innspill og for både fruktbare og mindre fruktbare diskusjoner på lunsjrommet. I tillegg må vi få takke våre informanter som ved å stille opp til intervju, var med å gjøre dette prosjektet mulig.

Til sist må vi takke våre respektive samboere, familier og venner som har vært der for oss og bidratt med omsorg og kjærighet.

Alt i alt har denne prosessen vært både lang og svært lærerik. Vi sitter igjen med mange positive opplevelser, verdifulle erfaringer og ikke minst et godt vennskap. Vi har lært hverandre å kjenne gjennom å diskutere, kverulere, prokrastinere, og ikke minst le. Mye. Som vår kantinedame på Mellomveien så fint sa det: Kan man le sammen, kan man jobbe sammen.

Tromsø, mai 2019

Vegard Norberg og Erling Utvåg Paulsen



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og bakgrunn.....	1
1.2	Problemstilling .....	2
1.3	Tidligere forskning .....	3
1.4	Oppgavens struktur .....	4
2	Kulturelt mangfold i skolen og i samfunnsfaget .....	7
2.1	I opplæringen.....	7
2.2	I samfunnsfag .....	9
2.3	På ungdomstrinnet.....	10
3	Teoretisk bakgrunn.....	13
3.1	Kultur og kulturelt mangfold.....	13
3.2	Interkulturell pedagogikk og kompetanse .....	15
3.3	Teorier på læring gjennom samhandling og dialog.....	16
3.4	Transformativ læring.....	19
3.5	Læreplanteori .....	20
3.6	Stereotypier og fordommer .....	21
4	Metode.....	25
4.1	Kvalitativ tilnærming .....	25
4.1.1	Kvalitativt intervju .....	26
4.2	Utvalg .....	27
4.2.1	Presentasjon av informantene.....	29
4.3	Intervjuguide .....	31
4.4	Gjennomføring av intervjuer .....	32
4.5	Transkribering .....	35
4.6	Analyse.....	36
4.7	Validitet og reliabilitet .....	41
4.8	Etiske betraktninger.....	43
5	Funn, analyse og drøfting .....	47
5.1	Forståelse av kulturbegrepet og kulturelt mangfold.....	47
5.1.1	Ulik forståelse av kultur .....	47
5.1.2	Kultur og kulturelt mangfold er vagt i læreplan.....	50
5.2	Samfunnsfagets rolle knyttet til kulturelt mangfold.....	52
5.2.1	Samfunnsfaget er det viktigste på grunn av dets temaer .....	52
5.2.2	Kulturelt mangfold i alle hovedområdene.....	53

5.2.3	Ser samfunnsfaget i sammenheng med andre fag .....	55
5.3	Didaktisk arbeid .....	57
5.3.1	Dialog og diskusjon.....	57
5.3.2	Rollespill .....	60
5.3.3	Ønsker å gi elevene en kombinasjon av kunnskap, holdninger, verdier og ferdigheter .....	61
5.3.4	Vektlegger arbeid med fordommer og stereotypier .....	64
6	Oppsummering – Hva har vi funnet ut? .....	67
6.1	Refleksjon og veien videre .....	69
	Referanseliste .....	70
	Vedlegg 1. Intervjuguide.....	75
	Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	76
	Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD .....	78



## Tabelliste

Tabell 1: Eksempel på sitat og innledende koder .....	38
Tabell 2: Eksempel på koding .....	39
Tabell 3: Sammenslåing av kategorier .....	40
Tabell 4: Beskrivelse av kategoriene .....	41



# 1 Innledning

I innledningen vil vi først redegjøre for bakgrunn og valg av forskningstema før vi videre vil presentere vår problemstilling. Vi vil deretter se på tidligere forskning og litteratur før vi avslutter med å fortelle om oppgavens struktur.

## 1.1 Tema og bakgrunn

Hva det vil si å være samfunnsfagslærer endrer seg i takt med utviklingen av samfunnet. De samfunnsmessige endringene er mange og påvirker læringssituasjonen i den norske skolen på flere måter. Vi er vitne til en stadig økende globalisering hvor verden veves tettere og tettere sammen. Dette har blant annet ført til et stadig større mangfold i det norske samfunnet, og det finnes i dag et bredere spekter av kulturelle variasjoner innenfor våre landegrenser.

Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjorde 17,7 prosent av befolkningen i Norge ved inngangen av 2019 (Strøm, 25.03.2019). Vi er i større grad enn tidligere eksponert for et mangfold av kulturer i form av blant annet religioner, tradisjoner, språk, musikk, klær og matvaner. Både i storsamfunnet og i lokalsamfunnet får vi dermed en sammensmeltning av mennesker med ulik kulturell bakgrunn og måter å leve på.

Hvordan vi som mennesker møter hverandre vil være avgjørende for vår sameksistens i det kulturelt mangfoldige samfunnet. Skolen har her en sentral rolle i å påvirke unge.

Kunnskapsløftet fastslår blant annet at skolen skal legge til rette for at elevene skal kunne delta i et kulturelt mangfoldig samfunn gjennom å gi dem kunnskap om kultur og kulturell variasjon. Alle skolens fag har ansvar for å gi elevene dette. Særlig har samfunnsfaget en viktig rolle fordi kulturelt mangfold er sterkt knyttet til fagets innholdsside (Samnøy, 2015: 103).

Det var nettopp samfunnsfagets rolle knyttet til kulturelt mangfold som traff oss. I en diskusjon vi hadde om kulturelt mangfold i samfunnsfag ble vi oppmerksom på hverandres interesse og engasjement for dette. Dette var noe vi begge fant svært spennende og hadde hatt en særlig interesse for helt siden vi ble introdusert for temaet på universitetet. Hovedgrunnen til at vi interesserte oss for kulturelt mangfold var kompleksiteten ved det. Vi var nysgjerrige på hva og hvordan vi skulle behandle dette i samfunnsfag. Dette var særlig basert på noe så enkelt som hvordan vi skulle omtale denne tematikken. Skulle vi kalle det for flerkultur eller multikultur? Var det snakk om et mangfold eller kulturelle variasjoner? Var det interkulturell

pedagogikk, multikulturell utdanning eller flerkulturell pedagogikk? Spørsmålene var mange. I løpet av vår utdanning har vi arbeidet med denne tematikken, både igjennom forelesninger og oppgaver. Noe av det vi sitter igjen med etter dette er at kultur kan bety så uendelig mye, og at det er varierer fra person til person hvilken forståelse en har. Vi oppfattet også denne tematikken som diffus, vag, og utfordrende å konkretisere i læreplan. Kulturbegrepet ble på en måte hengende litt i løse luften.

I en forlengelse av dette undret vi hvilke erfaringer andre hadde med kulturelt mangfold i samfunnsfag. I den forbindelse kom vi over en rapport til kunnskapsdepartementet om framskritt og utfordringer i grunnskoleutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2013). I denne rapporten kom det blant annet frem at flere av lærerutdanningene i Norge hadde utfordringer med å gi flerkulturelle perspektiv den plassen i opplæringen som forskriften tilsa. De pekte på at flerkulturelle perspektiv måtte være en naturlig og normal del av arbeidet til lærerstudentene. Særlig ble samfunnsfaget løftet fram som et fag hvor fokuset på kultur og kulturelle variasjoner burde være stort. Dette med tanke på at faget inneholder flere emner som viser til flerkulturelle perspektiv, som for eksempel migrasjon, konflikt, globale perspektiv og geografi (ibid.). Denne rapporten fastslo med andre ord at de som tar lærerutdanning ikke får tilstrekkelig undervisning og dermed ikke god nok kompetanse i flerkulturelle perspektiv eller kulturelt mangfold. Med dette som utgangspunkt ønsket vi derfor å undersøke hvilke erfaringer lærere hadde med kulturelt mangfold i samfunnsfag og hvordan de forsto dette.

## **1.2 Problemstilling**

På bakgrunn av at vi opplevde kulturelt mangfold som komplekst i samfunnsfag og kultur som et vidt begrep, ønsket vi som fremtidige samfunnsfagslærere å finne ut hvilke erfaringer nåværende lærere har med kulturelt mangfold i samfunnsfag, på ungdomstrinnet. Formålet med dette prosjektet er å kartlegge et utvalg av samfunnsfagslæreres erfaringer tilknyttet kulturelt mangfold i samfunnsfagsundervisning. Problemstillingen som vi har formulert for denne masteravhandlingen er:

*Hvilke erfaringer har lærere med kulturelt mangfold i samfunnsfag?*

Dette er et stort tema, og for å avgrense og strukturere vår masteravhandling har vi derfor formulert tre underspørsmål. Underspørsmålene er som følger:

*Hvordan forstår samfunnsfagslærere kulturbegrepet og kulturelt mangfold?*

*Hvilken rolle har samfunnsfaget knyttet til kulturelt mangfold?*

*Hvordan arbeider samfunnsfagslærere didaktisk med kulturelt mangfold i samfunnsfag?*

Vår oppgave vil dermed spisses inn mot hvordan samfunnsfagslærerne forstår begrepet kultur, hvordan de erfarer samfunnsfagets rolle, og hvordan de arbeider didaktisk med kulturelt mangfold i samfunnsfagsundervisningen.

### **1.3 Tidligere forskning**

Da vi skulle finne tidligere forskning og litteratur på kultur og kulturelt mangfold oppdaget vi at det var mye å finne om selve kulturbegrepet. I vår oppgave har vi benyttet oss av Arne Martin Klausen (1992) og Thomas Hylland Eriksen (2011) og deres definisjon og forståelse av kultur. Da det kom til begreper tilknyttet kulturelt mangfold ble det mer utfordrende å skaffe seg en oversikt. Dette fordi det var svært mange ulike begreper som tok for seg mange av de samme aspektene. Blant annet ble det snakket om multikulturelle, flerkulturelle, krysskulturelle, tverrkulturelle og interkulturelle skoler og samfunn. Blant annet behandler Banks (2009), Spernes (2012), Bjelland (2016), Stålsett (2008) og Haugdal (2013) kultur og kulturelle variasjoner på hver sine måter.

Særlig mye litteratur og forskning fant vi på det som kalles multikulturell utdanning, som har en lang tradisjon innenfor amerikansk pedagogisk forskning (Banks, 2004: 12-13). En sentral skikkelse her er James Banks. I sitt arbeid har han fokus på hvordan skolen skal være en skole for alle og legge til rette slik at alle har lik mulighet for en god utdanning uavhengig av kulturell bakgrunn. Kari Spernes (2012) belyser den flerkulturelle skolen og hva det kan innebære å bruke elever og foreldre med innvandringsbakgrunn som ressurs. Camilla Bjelland (2016) har forsket på hvilke faktorer som påvirker læreres arbeid i et kulturelt mangfoldig klasserom, og blant annet funnet ut at dialog og samarbeid er betydningsfulle faktorer. Unn Stålsett (2008) diskuterer utfordringer som oppstår i kommunikasjon mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn og drøfter begrepet tverrkulturell kommunikasjon og skolens rolle. Ragnhild Haugdal (2013) ser i sin masteravhandling på om kulturelt mangfold i skolen er en

ressurs eller et problem, og diskuterer i hvilken grad lærere bruker minoritetselevs kulturelle kompetanse som faglig ressurs i samfunnsfaget.

Litteraturen og forskningen nevnt ovenfor forklarer slik vi ser det, hvordan en kan ha en inkluderende skole og bruke elevene som ressurs i en kulturelt mangfoldig skole. Vårt fokus er i større grad på lærernes erfaringer med undervisning tilknyttet kulturelt mangfold i samfunnsfag. Det som dermed ble mer relevant for vår oppgave var interkulturell pedagogikk og kompetanse som blant annet Portera (2014), Abdallah-Preteille (2006) og Lorentz (2013) omtaler. Dette fordi vi mener disse teoretiske perspektivene kan sees i sammenheng med didaktisk arbeid tilknyttet kulturelt mangfold.

Vi undersøkte videre hva som fantes av litteratur og forskning på kulturelt mangfold tilknyttet samfunnsfaget. En sentral skikkelse her var samfunnsfagsdidaktikeren Theo Koritzinsky (2014) og hans perspektiver. Han viser til at samfunnskunnskap står sentralt i opplæringen til flerkulturell forståelse, og diskuterer det flerkulturelle i læreplanen i samfunnsfag. Videre peker han på blant annet stereotypier og fordommer skal motarbeides til fordel for respekt, forståelse og samarbeid. Åshild Samnøy (2015) diskuterer blant annet hvordan samfunnsfaget har en særlig viktig rolle i flerkulturell kompetanse. Videre løfter hun frem at faget må arbeide med ord og begreper om *de andre*. Vi har i tillegg til dette sett på hvordan kulturelt mangfold blir omtalt i Kunnskapsløftet. Mer spesifikt i generell del, prinsipper for opplæringen og i kompetansemålene i samfunnsfag. Vi har også satt oss inn i ny generell del av læreplan, men siden den ikke trer i kraft før 2020 har vi fokusert på nåværende læreplan.

## **1.4 Oppgavens struktur**

Oppgaven vår har fem kapitler i tillegg til innledningen. I kapittel 2, *kulturelt mangfold i skolen og i samfunnsfag*, vil vi se på hvilket fokus opplæringen har på kulturelt mangfold og videre hvordan det er representert i læreplanen i samfunnsfag og i den nye generelle delen.

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 våre funn senere i oppgaven. Her skal vi belyse kulturbegrepet og kulturelt mangfold, før vi tar for oss interkulturell pedagogikk og kompetanse. Videre vil vi se nærmere på teoretiske perspektiver på dialog, rollespill, samt læreplanen, før vi til slutt i kapitlet vil ta for oss begrepene fordommer og stereotypier.

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*, vil vi presentere, analysere og drøfte funnene våre opp mot de teoretiske perspektivene i kapittel 2 og 3. Dette for å se en bedre sammenheng mellom funnene og deres betydning.

I kapittel 6, *avslutning*, vil vi gi en oppsummering av våre funn, samt våre tanker om veien videre.





## **2 Kulturelt mangfold i skolen og i samfunnsfaget**

I dette kapitlet skal vi kartlegge hvilket fokus opplæringen i grunnskolen har når det gjelder kulturelt mangfold og videre hvordan det er representert i læreplan i samfunnsfag og i den nye generelle delen. Mer spesifikt vil vårt fokus være på ungdomstrinnet. Vi vil først se på hvordan kulturelt mangfold kommer til uttrykk i dagens læreplan før vi ser på hvordan det er representert i den nye generelle delen. Videre vil vi undersøke hvilken rolle kulturelt mangfold har samfunnsfagets formål og kompetansemål.

### **2.1 I opplæringen**

I kunnskapsløftet fastslås det at skolen skal legge til rette for at elevene skal kunne delta i et multikulturelt samfunn gjennom å gi dem kunnskap om kultur og kulturell variasjon (Utdanningsdirektoratet: 25.08.2015). Videre stadfester læreplanen at elevene skal få innsikt i ulike kulturer og bli kjent med levemåter både i vårt eget samfunn, men også utenfor våre landegrenser (Utdanningsdirektoratet: 25.08.2015). En slik innsikt kan stimulere elevene til å se på deres eget samfunn utenfra, og videre få utfordret sine egne holdninger og verdier. Ifølge Kunnskapsløftet er det et mål at elevene skal få både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon i møtet med ulike kulturer og tradisjoner (Utdanningsdirektoratet: 25.08.2015: 3a).

For at elevene skal kunne delta i et mangfoldig samfunn må opplæringen også bidra til å utvikle verdier, holdninger og ferdigheter som respekt, toleranse og selvinnsikt (Utdanningsdirektoratet: 25.08.2015). En viktig faktor i denne sammenhengen er at lærerne har tilstrekkelig kompetanse i forhold til hva kulturelt mangfold innebærer. Grunnleggende i en slik kompetanse er forståelsen av kulturbegrepet som et dynamisk begrep. Videre må en ha kunnskap om og forståelse av ulike kulturer og levemåter, i tillegg til at en må evne å reflektere over eget samfunns historiske og kulturelle utvikling (Bergersen, 2016: 48). En slik kompetanse blir sett på som en forutsetning for å nå målene i norsk utdanningspolitiske styringsdokumenter for skole (ibid.).

I takt med stadig økende grad av globalisering endrer også læringssituasjonene seg for elever i den norske skolen. Klasserommet og samfunnet blir mer mangfoldig, og elever blir gjennom media og digitale plattformer eksponert for resten av verden (Samnøy, 2015: 103). I 2013 ble

Ludvigsen-utvalget nedsatt for å vurdere fag i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget publiserte blant annet *Elevenes læring i fremtidens skole* i 2014 og *Fremtidens skole* i 2015 som utgjorde noe av utgangspunktet for den nye læreplanen som i skrivende stund utbedres og vil tre i kraft i 2020. Utvalget pekte på behovet for både strukturelle og innholdsmessige endringer i læreplanen sett i lys av at fremtidens samfunn fører med seg nye krav og forventninger til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). I videreføringen av dette ble det i 2017 offentliggjort en ny generell del i læreplanen som det nye læreplanverket skal bygge videre på (Sæther, 2017). Siden vi forsøker å kartlegge hvilken plass kulturelt mangfold har i opplæringen vil det være naturlig også å se på den nye generelle delen selv om den ikke trer i kraft før 2020.

I den nye generelle delen står også kulturelt mangfold sentralt. Det som er nytt er at det blir skrevet eksplisitt om det i *Identitet og kulturelt mangfold*, som er den andre delen av opplæringens verdigrunnlag i den nye læreplanen. Her understrekes det at kulturforståelse stadig blir viktigere i en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og hvor verden stadig knyttes tettere sammen. Det fastslås også her at elevene i opplæringen skal tilegne seg kulturell og historisk innsikt og forankring, og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Elevenes skal gis en innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. I tillegg skal skolen formidle felles verdier slik at elevene kan møte og delta i mangfoldet (Utdanningsdirektoratet 22.10.2018).

Slik vi ser det blir kulturelt mangfold minst like sentralt i den nye læreplanen som i den gamle. Det blir omtalt i *Identitet og kulturelt mangfold*, men også i flere av de andre delene av opplæringens verdigrunnlag finner vi formuleringer som kan knyttes opp mot kulturelt mangfold. Det understrekes eksempelvis i *Menneskeverdet* at skolen og samfunnet er avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes, og at skolen derfor skal ta hensyn til mangfoldet av elever. Under *Demokrati og medvirkning* legges det vekt på at skolen skal skape respekt for at mennesker er forskjellige, dyrke mangfoldet og fremme verdier og holdninger som motvekt mot diskrimineringer og fordommer (Utdanningsdirektoratet 22.10.2018).

## 2.2 I samfunnsfag

Skolen har en avgjørende rolle med tanke på å formidle kunnskap om ulike kulturer og gi elevene flerkulturell kompetanse. Samfunnsfaget har en særlig viktig rolle med tanke på at denne kompetansen er så nært knyttet opp mot fagets innholdsside, selv om dette vil være relevant på tvers av alle skolefag (Samnøy, 2015: 103). Faget er et av de viktigste fagene med tanke på å bygge opp kunnskap som kan bidra til flerkulturell forståelse og kompetanse. I tillegg til kunnskap skal faget gi ferdigheter, verdier og holdninger. Elevene skal få ferdigheter blant annet innen kritisk refleksjon og samarbeid, i tillegg til å utvikle bestemte holdninger og verdier (Koritzinsky, 2014: 19-20).

I formålet til faget står det blant annet at:

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: 1).

Her blir både kultur og mangfold løftet fram som sentralt. Det understrekes at de holdningene og kunnskapene vi har med oss inn i skolen er påvirket av den kulturen vi har vokst opp i. Kunnskap og holdninger elevene har med seg inn i skolen vil være preget av hvor de kommer ifra, og vil i stor grad ha blitt utviklet i samspill med venner og familie. Skolen skal skape en dypere forståelse hos elevene av at samfunnet og kulturen stadig er i endring, og kulturen vår er ulik den kulturen våre foreldre og besteforeldre vokste opp i. På denne måten skal elevene kunne bli bevisstgjort, forstå og akseptere det mangfoldet av levesett og samfunnsformer som finnes. Samfunnsfaget skal gi elevene forståelse av at alle mennesker er likeverdige uavhengig av mangfoldet av måter å leve på (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Videre blir det stadfestet at elevene skal lære om det kulturelle mangfoldet både i fortid og i nåtid, og lære seg å reflektere rundt det moderne og tradisjonelle (Utdanningsdirektoratet, 2013). Undervisningen skal altså ta for seg det kulturelle mangfoldet i et historisk perspektiv og få elevene til å sette dette i sammenheng med situasjonen i dag. Noe av målet med denne undervisningen vil være å gi elevene en forståelse av at kulturelt mangfold i samfunn ikke er noe nytt fenomen. I den forbindelse vil det kunne være aktuelt å snakke om innvandring til

Norge, og hvordan dette har gitt oss et større kulturelt mangfold. Samtidig kan en ta opp at også nordmenns har en fortid som innvandrere og har dermed hatt innflytelse på andre kulturer. Vi har blant annet en historie som utvandrere til Amerika på 1800-tallet, hvor mange valgte å emigrere av sosiale og økonomiske årsaker. Nordmenn har også en historie som flyktninger. Under okkupasjon av Tyskland under andre verdenskrig, valgte flere å flykte til blant annet Sverige eller England. Å gi elevene innsikt i disse perspektivene kan være med på å gi de bedre forutsetninger for å forstå at samfunn har vært mangfoldig i lang tid, og nordmenn har vært med på å påvirke andre kulturer som innvandrere og flyktninger og vice versa.

### **2.3 På ungdomstrinnet**

I vårt prosjekt har vi konsentrert oss om læreres erfaringer med kulturelt mangfold i samfunnsfag på ungdomstrinnet. I læreplan er flere av kompetansemålene etter 10.trinn knyttet til kulturelt mangfold. Tre av de tolv kompetansemålene i samfunnskunnskap handler direkte om dette. Elevene skal eksempelvis arbeide med hvordan forholdet mellom kjærlighet og seksualitet kan variere i og mellom kulturer. De skal også kunne redegjøre for fordommer, rasisme og holdninger. I tillegg skal de gi eksempler på og diskutere kulturelle variasjoner og muligheter og utfordringer i flerkulturelle samfunn.

Temaer knyttet til kulturelt mangfold er slik vi ser det også inkludert i alle hovedområdene i faget. I utforskeren skal elevene skape fortellinger om mennesker fra ulike samfunn i et historisk perspektiv og i samtid, og vise hvordan levekår og verdier påvirker hvordan mennesker tenker og handler. I geografi blir kulturelt mangfold blant annet aktuelt gjennom at elevene skal kartlegge variasjoner i levekår i ulike deler av verden, samt se på vekst i befolkninger og flytting i nyere tid. Også i kompetansemålene til historie finner vi temaer tilknyttet kulturelt mangfold. Her skal elevene se på hovedtrekkene ved historien og kulturen til den samiske befolkningen. I tillegg skal de drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i et historisk og nåtidig perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2013). Denne korte gjennomgangen av læreplanen i samfunnsfag viser at temaer knyttet til kulturelt mangfold er implementert i kompetansemålene til alle hovedområdene i faget, og understreker samtidig at samfunnsfaget har en sentral rolle i arbeidet med dette.

I dette kapitlet har vi kartlagt kulturelt mangfolds plass i opplæringen og samfunnsfaget. Vi har sett på generell del og prinsipper for opplæringen, samt samfunnsfagets formål og

kompetansemål. I neste kapittel vil ta for oss den teoretiske bakgrunnen for prosjektet hvor vi vil redegjøre for relevante teoretiske perspektiver og begreper.



### 3 Teoretisk bakgrunn

I dette delkapittelet vil gjøre rede for begreper og teorier som vi blir å benytte gjennom denne masteravhandlingen. Vi vil først diskutere kulturbegrepet, og se dette i sammenheng med kulturelt mangfold. Videre skal vi ta for oss interkulturell pedagogikk og kompetanse, for så å belyse teori på læring gjennom dialog, samhandling og transformasjon. Deretter skal vi presentere teori om læreplan. Avslutningsvis skal vi redegjøre for begrepene fordommer og stereotyper.

#### 3.1 Kultur og kulturelt mangfold

I dette delkapitlet skal vi diskutere kulturbegrepet og videre kulturelt mangfold. Vi skal se dette i lys av Arne Martin Klausen (1992) og Thomas Hylland Eriksen (2011). Vi har inkludert disse teoretiske perspektivene for at disse skal anvendes til å diskutere informantenes forståelse av kultur og kulturelt mangfold i drøftingsdelen.

Kultur er et komplekst og vidt begrep som omtales som et av samfunnsfagenes vanskeligste ord (Eriksen, 2001: 60). Kultur er noe de fleste har et forhold til og et ord vi blir introdusert for i ganske ung alder. Hvem var vel ikke som liten på kulturhuset i hjembyen sin, eller spiste kavringer med kulturmilk og sukker på? På nyhetene får vi blant annet høre om ulike subkulturer, en ungdomskultur i endring og en ny politisk kultur. Ordet brukes i ulike sammenhenger og til å beskrive ulike fenomener. Et problem med dette er at et ord som brukes til så mye forskjellig også må bety forskjellige ting (Eriksen & Sajjad, 2015: 34). Allerede i 1950-årene kom Alfred Kroeber og Clyde Kluckhohn frem til over 164 ulike definisjoner. Det var ikke snakk om 164 ulike betydninger men likevel et bilde på hvor utfordrende dette begrepet er (Kroeber & Kluckhohn 1952 i Klausen, 1992: 21)

I følge Thomas Hylland Eriksen brukes begrepet kultur i dagligtalen i betydningen *kulturliv*. *Kulturliv* er i denne sammenhengen blant annet det som inkluderes i kultursidene i avisen (Eriksen, 2011: 60). Her diskuteres billedkunst, litteratur, og klassisk musikk for å nevne noe. Slik vi forstår Eriksen er dette en hverdagslig forståelse av kultur. Denne forståelse inkluderer folkelige virksomheter, som for eksempel hockey, håndball, skihopp, speideren og rockekultur (ibid.). Dette har muliggjort at alt fra kunstnere til skihoppere har kunne vært mottakere av kulturpriser rundt om i landet.

Professor i sosialantropologi Arne Martin Klausen viser på sin side til et beskrivende kulturbegrep som han definerer som:

*De ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon, og som man forsøker å bringe videre- ofte noe forandret- til den neste generasjonen (Klausen, 1992: 27)*

Klausen foretar seg et skille mellom samfunn og kultur som begreper. Han betrakter kultur som innholdet i et samfunn, hvor samfunn defineres som «en gruppe mennesker som står i bestemt forhold til hverandre og har noe til felles» (Klausen, 1992: 27). Dette kan være alt fra verdenssamfunnet til mindre samfunn som kirkesamfunn, nasjoner og minoritetsgrupper. Det som medlemmene i samfunnet har til felles kan forstås som kultur. Som en del av et samfunn blir vår tankemåte, væremåte, handlingsmønstre påvirket av de en interagerer med. Vi lærer og blir preget av de menneskene vi er mest sammen med.

Thomas Hylland Eriksen har en relativt lik forståelse av kultur men gjør et poeng av at Klausen vektlegger kultur som noe som er forankret i fortiden og dens historie og tradisjon. Eriksen mener at Klausens perspektivet på kultur er noe statisk og som overføres fra en generasjon til den neste, uten noe særlig forandring. Kultur vil i en slik sammenheng ikke la seg endres i særlig stor grad, og de verdiene og levemåter en mottar fra generasjonen over, må følges betingelsesløst (Eriksen, 2011:61). Eriksen har på sin side et noe større fokus på kulturbegrepet som dynamisk og mener kultur er rettet mot fremtiden i større grad enn fortiden. Kultur er i følge han ikke noe fastsatt og statisk som overføres fra en generasjon til den neste. Den norske kulturen er eksempelvis i stadig utvikling. Hva vi spiser, drikker, kler oss i, hører på av musikk er ikke den samme som for 50 år siden. Dette gjelder også holdninger, verdier og hvordan vi forstår verden. Kultur kan sees på som en programvare som stadig blir justert og oppdatert (Eriksen, 2011: 61). I skolekontekst er det avgjørende at lærere forstår dette og evner og formidle et slikt bilde av kultur til elevene.

I en verden hvor kultur kan forstås såpass ulikt, hvordan kan en da forstå kulturelt mangfold? Hvilken kultur er rådende i et samfunn, og er det bare èn? Kan eksempelvis norsk kultur bestå av flere ulike kulturer? Kulturelt mangfold er slik vi tolker det et samfunn som kjennetegnes av flere livsformer, kulturelle praksiser og handlingsmønstre som eksisterer i en samtidighet.



Dette støttes av Thomas Hylland Eriksen som ytrer at det er fullt mulig å tenke seg at et og samme samfunn har flere forskjellige kulturer og da betegnes som *flerkulturelt* eller for vår del kulturelt mangfoldig (Eriksen, 2011: 31). Det er viktig å presisere i denne forbindelse at det aldri er kulturer som møtes, men mennesker. Det er menneskene som er representanter for de ulike kulturelle praksisene i samfunnet (ibid.: 65). De fleste samfunn er i dag kulturelt mangfoldige og skolen kan i denne forbindelse forstås som et minisamfunn om er dermed en sentral arena for møter mellom ulike kulturer.

### **3.2 Interkulturell pedagogikk og kompetanse**

Vi vil i dette delkapitlet ta for oss teorier om interkulturalisme, interkulturell pedagogikk og målet med interkulturell pedagogikk, som er interkulturell kompetanse. Dette anser vi som relevant fordi disse teoretiske perspektivene omhandler didaktisk arbeid tilknyttet kulturelt mangfold.

Interkulturalisme kan forstås som interaksjoner i og mellom eksempelvis religiøse, etniske, kjønnsmessige, klassemessige, språklige kulturer. Dette dreier seg om hvordan disse kan sameksistere, påvirke og berike hverandre i et og samme samfunn (Lorentz, 2013:155). Her står oppløsning av kategorier og karakteristikk av mennesker sentralt. Når vi snakker om det kulturelle mangfoldet i samfunnet henvises det ofte til sammensetning av mennesker med ulik bakgrunn (Abdallah-Preteille, 2006). For at et samfunn da skal kunne omtales som kulturelt mangfoldig er det av betydning hvilken kategori eller karakteristikk som er til stede, for eksempel anser skoler seg som kulturelt mangfoldig med utgangspunkt i hvor mange nasjonaliteter de har. Konsekvensen er at en plasserer mennesker i en bestemt kategori som for eksempel hvor de kommer fra eller hvilken religiøs bakgrunn de har.

Problemet med dette er at ved en slik kategorisering vil en definere noen andres kultur på bakgrunn av den kategorien de er plassert i (ibid.). Vi tillegger for eksempel da et menneske med en muslimsk bakgrunn en bestemt kultur i kraft av dets religion Det er en slik kategorisering en i interkulturalismen ikke ønsker. I en slik forståelse blir identitet og kultur sett på som dynamiske prosesser i en konstant utvikling og dermed ikke som noe fastsatt og statisk (Portera, 2014). Vi er ikke et kulturelt mangfoldig samfunn fordi vi er flere etnisiteter, religioner eller klasser, men vi er mangfoldig i kraft av at vi er flere individer i samme samfunn.

Interkulturell pedagogikk har sitt utspring fra dette tankesettet. Det “..handler om utvikling av undervisning som speiler den etniske og sosiale kompleksiteten i samfunnet” (Horst, 2006 i Bjelland, 2016). Det er viktig å presisere at en slik pedagogikk ikke skal oppfattes som et emne i undervisning, men som et overordnet pedagogisk perspektiv. Dette støttes av blant andre førsteamanuensis i pedagogikk Kariane Westrheim som mener at dette “..bør være et tema som gjennomstrømmer undervisning og læring i alle fag på alle nivå” (Westrheim 2014 i Bergersen, 2016: 48). Det er viktig og nødvendig at dette ivaretas for alle som arbeider i en skole som befolkes av elever med ulike kulturelle, etniske eller religiøse bakgrunn (Lorentz, 2013: 57-58). Målet med en slik pedagogikk er å gi elevene det som omtales som interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse består av et sett av holdninger, kunnskaper og ferdigheter en må ha for å kunne mestre interkulturelle relasjoner (Portera, 2014). For at elevene skal få mulighet til å erverve seg denne kompetansen må de få en undervisning hvor perspektiver på egen kultur er representert så vel som andres. Videre må elevene få en mer inngående og grundig forståelse av den enkeltes levemåte (Aasen, 2012: 107). Læreren må søke å gi elevene begrunnelser for hvordan mennesker med ulik kulturell bakgrunn forstår verden, hvorfor de handler slik de gjør, og hva de begrunner sine holdninger og verdier i.

I arbeid med dette er det særlig tre sentrale aspekter (Aasen, 2012:107). For det første må en forklare elevene om de ulike kulturene og hva de inneholder. For det andre må det legges til rette for at kulturene blir gjenstand for sammenligning. Dette fordi at elevene skal få en inngående forståelse av kulturell variasjon ved å se på både likheter og forskjeller mellom ulike måter å leve på. For det tredje er det viktig at denne tematikken og all den kompleksitet skal løftes fram og diskuteres åpent i klasserommet både elevene seg imellom, og med læreren (ibid.).

### **3.3 Teorier på læring gjennom samhandling og dialog**

Vi vil her ta for oss teorier om samhandling og dialog i undervisningen. Vi vil redegjøre for Olga Dysthes (2001) syn på læring, som i stor grad bygger på en sosiokulturell tilnærming. Videre vil vi se på Lev Vygotskij (2001), en sentral teoretiker innenfor sosiokulturell læringsteori. Avslutningsvis i dette delkapitlet skal vi se nærmere på Paulo Freires (1999) begreper *bank- oppfatning av undervisning og frigjørende undervisning*, samt hans syn på dialog. Vi har valgt å inkludere disse teoretiske perspektivene fordi vi vil se de i sammenheng med didaktisk arbeid tilknyttet kulturelt mangfold.

Pedagogikkprofessor Olga Dysthe har gjennom mange års erfaring som lærer fått en forståelse av at læring er noe mer enn hva skjer inne i hodene på elevene. Læring har også med omgivelsene rundt å gjøre, altså konteksten. Hun forstår læring som noe som skjer gjennom deltakelse og samspill hvor språk og kommunikasjon er de sentrale verktøyene i dialogen for å lære (Dysthe, 2001: 35) Dysthes syn på læring som en sosial prosess føyer seg inn under sosiokulturell læringsteori. Læringsteori dreier seg om hvilket utgangspunkt og hvilken synsvinkel en forstår læring fra (ibid.). Noen ser eksempelvis på læring som individets indre prosesser (kognitivism), mens andre ser læring som det ytre og observerbar atferd (behaviourisme). Innenfor sosiokulturell læringsteori ser en på læring som sosial deltakelse. Innenfor denne retningen er det flere tilnærminger og det er derfor vanskelig å snakke om en bestemt sosiokulturell læringsteori, likevel er det innenfor mange pedagogiske miljøer særlig én skikkelse en forbinder med denne teorien, nemlig den russiske psykologen Lev Vygotskij (ibid.).

For Vygotskij er sosial samhandling selve utgangspunktet for læring og utvikling og fungerer som noe mer enn bare et rammeverk rundt individet. Det er språket som er det viktigste verktøyet i læringen i denne prosessen (Vygotskij, 2001). Innenfor hans teori er begrepet *den nærmest utviklingssonen* sentralt. Her forklarer han potensialet for utvikling eller læring som det som ligger mellom det individet klarer selv, og det individet klarer ved veiledning og hjelp fra en mer kompetent annen. Hvis noe er for vanskelig for eleven å skjønne selv med hjelp, er det utenfor *den nærmeste utviklingssonen*. For å realisere individets potensial fungerer eksempelvis læreren eller en medelev som et stillas for elevens utvikling og læring. Hvis eleven klarer å tilegne seg ny kunnskap eller forståelse ved sosial samhandling beveger denne nye kunnskapen seg til elevens indre, og læring har skjedd. Dette omtaler Vygotskij som internalisering (Dysthe, 2006: 76). Sagt med andre ord er ytre tale tett sammenvevd med den indre tenkningen. Han presiserer likevel at det er en kompleks prosess og ikke en direkte overføring (ibid.:81). Denne sammenkoblingen av språket og de kognitive prosessene er med på å danne et grunnlag for undervisning og læring som noe sosialt. Undervisning og læring bør i lys av Vygotskij legges til rette for språklig samhandling av høy kvalitet mellom elever og mellom lærere og elever (ibid.).

Pedagogen Paolo Freire løfter også frem det sosiale spillet og at en må være subjekt i eget liv som utgangspunkt for læring. Freire var kritisk til tradisjonell undervisning hvor læreren

føret elevene med den kunnskapen han eller hun hevdet var relevant. I en forlengelse av dette snakker Freire om en bank-oppfatning av undervisning (1999). Her er læreren det aktivt fortellende subjekt mens elevene er lyttende objekter som bare mottar innholdet fra læreren (Freire, 1999: 54). Elevene blir i følge Freire (1999) redusert til bankbokser hvor alt de trenger å gjøre er å oppbevare innholdet de får servert fra læreren. Hvor flink en lærer er vurderes da etter hvor mye han klarer å fylle i bankboksene til elevene. Et sentralt aspekt ved dette er det ikke er noen form for kommunikasjon mellom læreren og elevene. Læreren fungerer mer som en postmann som leverer innholdet (ibid.). Dette gjør elevene til de undertrykte og læreren får en rolle som undertrykker. Elevene blir ikke her et handlende vesen, altså et subjekt i deres liv, men heller vesener som kan tilpasses og er lette å styre (ibid.:56)

Freire presenterer en løsning for å unngå bank-oppfatningen av undervisningen. Løsningen ligger i en frigjørende undervisning. Denne undervisningen baserer seg på erkjennende handling og ikke overføring av kunnskap, slik som i bank-oppfatningen (Freire, 1999: 63). I denne formen for undervisning presiserer Freire (1999) at elever ikke er passive mottakere, men løfter frem mennesket som bevisst og aktivt. Å behandle elever som minnebrikker med et mål om å fylle dem opp må forkastes. Dette fordrer at forholdet mellom lærer og elev må endres. Dette maktforholdet som forklart ovenfor må oppheves slik at begge parter kan fungere som lærer og elev på samme tid (Freire,1999: 56). Dette gir oss et nytt begrep *lærer-elev med elev-lærer*. Med et slikt begrep blir ikke lærere sett på som kun noen som lærer bort, men også noen som lærer. Lærere og elever får et mer gjensidig forhold og utvikler seg sammen og lærer av hverandre.

Nøkkelen til en slik undervisning er dialog. Dialog er absolutt nødvendig innenfor denne undervisningsformen og i livet generelt (Freire,1999). Det er gjennom dialogen at bank-oppfatningens forhold mellom lærer og elev opphører i og med at dialog er møte mellom mennesker hvor de gir verden navn. Her kan ikke noen mennesker gi navn på andres vegne i og med at det er en skapende handling (ibid.: 73). Læreren lærer i dialog med elevene, som i sin tur lærer bort mens de lærer (ibid.: 64). I dialog er det ordet som er selve essensen i dette menneskelige fenomenet, men ordet er likevel i denne sammenheng mer enn bare et redskap som muliggjør dialog (ibid.: 71). For at ordet skal bære mening og gi mening er det to dimensjoner som er tilstede i et tett samspill, handling og refleksjon. Hvis eksempelvis handlingsdimensjonen ofres vil refleksjonen lide, som igjen resulterer i en dialog preget av

løst pjatt (ibid.). Gjennom dialog bestående av begge disse kan mennesket være med på å gi navn til verden. Straks dette er gjort vil mennesket søke å gi nye navn på verden og si sin mening, og med det utvikle og forandre verden. Det er dialogen som er menneskets måte å nå betydning som mennesket på, og er derfor en eksistensiell nødvendighet (ibid.: 72).

### **3.4 Transformativ læring**

I dette delkapitlet vil vi gjøre rede for transformativ læring og hvordan Mezirow (2006) mener at læring er endring av meningskjema og meningsperspektiv. Videre vil vi ta for oss hvordan Illeris (2013) videreutvikler dette og fokuserer på det emosjonelle aspektet ved læring. Disse teoretiske perspektivene er inkludert fordi de er relevant i sammenheng med didaktisk arbeid tilknyttet kulturelt mangfold.

Transformasjon betyr omdannelse (Illeris, 2013: 17). I forbindelse med læring omhandler transformasjon at det skjer en endring eller en omdannelse hos den lærende. Transformativ læring ble lansert av den amerikanske sosiologen Jack Mezirow og dreier seg om å skape mening i ens tilværelse gjennom de erfaringen en gjør seg (ibid.). Mezirow ser på *mening* som det grunnleggende for hvordan mennesker forstår seg selv og de rundt seg. På bakgrunn av dette er han opptatt av hvordan vi kan endre det som han omtaler som meningskjemaer (point of view) og meningsperspektiver (habit of mind). Meningskjemaene kan forklares som de “..de tilvante, implicitte regler, der styrer vores fortolkninger” (ibid.: 19). Eksempler på dette er de fordommer vi har ovenfor andre eller noe så hverdagslig som at vi vet at døren åpner seg hvis dytter i den. Disse skjemaene er nesten uendelige og vi tenker ikke nevneverdig over disse i hverdagen selv om de likevel styrer våre forventninger og fortolkninger (Mezirow 2012 i Illeris, 2013: 19) Disse skjemaene er grunnlaget for våre holdninger, verdier, ideer og atferd (Illeris, 2013: 19).

Meningsperspektiver er de sentrale og overordnede rammene for dannelsen av vår mening. Disse utvikles gjennom vår oppvekst og fungerer som et slags filter og styrer vår oppfattelse og forståelse av oss selv og verden rundt oss (Mezirow, 2006:26). Vi kan forstå meningsperspektiv som noe mer overordnet og grunnleggende i mennesket. Det er mulig å endre sin point of view uten at en nødvendigvis endrer sitt habit of mind. Sagt med andre ord kan en rasist ha et positivt møte med et menneske med annen hudfarge, men fortsatt være rasist. En har da endret sitt meningsskjema altså point of view, uten at nødvendigvis har endret sitt meningsperspektiv, altså habit of mind. For at transformativ læring skal skje er det

ikke tilstrekkelig med en endring i point of view. Det må en transformasjon til i habit of mind for at læring skal skje. Måten en gjør dette på “er gjennom at man vurderer, blir bevisst og reflekterer kritisk over egne meningsperspektiver” (Leming: 6.4.2016)

Illeris videreutvikler transformativ læring på bakgrunn av at han hevder at teorien har for lite fokus på det emosjonelle aspektet. Han mener at læringen kan studeres gjennom tre dimensjoner, innhold, drivkraft og samspill. Læringens innhold kan forstås som det som konkret skal læres. Læringens samspill omhandler det relasjonelle og sosiale ved læring. Drivkraftsdimensjonen dreier seg om hvordan en “mobiliserer den psykiske energi, som læringen krever” (Illeris, 2013: 60). Dette innebærer motivasjon, følelser og vilje. Illeris snakker her om at effekten av å ha et sterkt følelsesmessig engasjement er særdeles viktig som drivkraft i læringen. Dette kan gjøre at en har bedre mulighet til å huske, samt anvende det en lærer i andre relevante sammenhenger (ibid.)

### **3.5 Læreplanteori**

Dette kapitlet vil omhandle John Goodlad (1979) og hans teori på læreplaner. Hans teori forklarer hvordan det er mulig å forstå læreplaner gjennom fem nivåer. Dette er inkludert for at det kan sees i sammenheng med informantenes forståelse av kulturelt mangfold i læreplan i drøftingsdelen.

Læreplan er et styringsdokument som legger sentrale føringer for hva som skal inkluderes i norsk skole og hva elevene skal lære. Selv om dagens læreplan inneholder disse føringene er det samtidig en plan som gir skoler og lærere stor frihet og dermed stort ansvar for innholdet i skolen (Imsen, 2009: 279). Med en slik relativt åpen og lite konkret læreplan må skoler og lærere tolke og forstå den slik at den er til det beste for elevene. Forholdet mellom læreplanens intensjon og den realiserte planen som elevene erfarer, kan forklares gjennom fem nivåer. Disse er ideens læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den operasjonaliserte læreplan og den erfarte læreplan (Goodlad, Klein & Tye, 1979:58–65). Disse fem nivåene skal hjelpe å forstå gapet mellom våre intensjoner og realiseringen av den (Engelsen, 2003: 17)

Ideens læreplan omhandler hele prosessen som fører til den faktisk publiserte læreplan som blir det offentlige styringsdokumentet. I denne delen er alle ideene, tankene og de idealistiske forestillingene om hvordan læreplan skal være. En slik «perfekt» læreplan blir ikke

gjennomført. Grunnen til dette er at det i denne delen også er en rekke politiske og sosiale forhold som må tas med i betraktningen. Noen av ideene kommer gjennom mens andre ikke. Hvilken regjering vi har er et eksempel på en faktor som kan påvirke hva som blir vektlagt. Denne fasen akkumulerer i den formelle læreplanen. Dette er selve dokumentet som utgjør rammeverket for skolens og lærerens virksomhet (Engelsen, 2008: 17)

Den oppfattede læreplan er slik den blir oppfattet og forstått av de ulike aktørene som skole, lærere og foreldre (Imsen, 2009: 279). Her tolker de de retningslinjene som står i den formelle læreplan. Det kan her være et relativt stort tolkningsrom siden den formelle læreplan bærer preg av kompromisser mellom blant annet pedagoger, politikere og forskere. Dette kan føre til det blir forskjeller i hvordan ulike skoler og lærere oppfatter læreplan. I norsk sammenheng kan dette nivået forklares som lokalt læreplanarbeid. Hvilken visjon de ulike skolene har og hva lærerne verdsetter i undervisningen, samt deres erfaringer er faktorer som kan påvirke deres tolkninger (ibid.).

Det neste nivået er den operasjonaliserte læreplanen. Her dreier det seg om det som går for seg i klasserommet, forstått fra lærerens side. Det er her læreplan blir operasjonalisert til praksis (Engelsen, 2008: 17). Her gjennomfører læreren den undervisningen han har planlagt på bakgrunn av den formelle læreplanen. Men sitter elevene alltid igjen med samme inntrykket som læreren? Ikke nødvendigvis. Det siste nivået er nemlig den erfarte læreplanen. Dette nivået handler om hvordan elevene erfarer det som skjer i klasserommet (ibid.). Hvordan oppfatter elevene lærerens undervisning? Her vil det i teorien eksistere like mange svar som det finnes elever i klassen. Men det viser seg at noen elever har lignende erfaringer og andre ulike. Dette avhenger blant annet av deres erfaringsbakgrunn og forutsetninger. Det sentrale her er at hva læreren tror han lærer bort i timen ikke nødvendigvis er det samme som det elevene lærer (ibid.).

### **3.6 Stereotypier og fordommer**

I dette delkapitlet tar vi for oss definisjonen av begrepene stereotypier og fordommer. Begrunnelsen for at vi har inkludert disse er at begge begrepene er relevant i forbindelse med didaktisk arbeid tilknyttet kulturelt mangfold. Vi diskuterer stereotypier først da vi mener dette danner grunnlaget for forståelsen av fordommer.

Stereotypier kan defineres som generaliserte og forenklaede forestillinger om andre mennesker eller grupper av mennesker. Slike forenklaede oppfatninger av andre blir ofte oppfattet som sanne og uforanderlige og kan ofte bli til selvoppfyllende profetier, til tross for at de kan være helt feil eller bare ha en kjerne av sannhet i seg (Dahl & Habert, 1986). Mennesker har lett for å tro at karakteristikker av andre som ofte blir gjentatt, er riktige. Dette støttes av professor i kulturkunnskap Øyvind Dahl (2018) som mener at stereotypier ofte er svært motstandsdyktige mot forandringer, og at vi overser trekk hos andre som ikke underbygger stereotypien. Dermed blir våre forutinntatte oppfatninger av en gruppe mennesker sjelden endret. Han hevder at vi leter etter noe som kan bekrefte det bildet vi allerede har skapt i hodet vårt av andre (Dahl, 2018).

Stereotypier blir ofte sett på som noe negativt, men kommunikasjonsforskeren Richard Brislin (1981) hevder at de er nødvendig for tenkning og kommunikasjon i en kompleks verden (Dahl, 2018). Det ligger i menneskets natur å plassere ting innenfor en kategori. På samme måte som vi kategoriserer biler, dyr, og planter, så sorterer vi også mennesker i kategorier (Dahl, 2018). En måte å ordne slike kategorier på er ved å bruke dikotomier. Her vil en plassere ting innenfor to kategorier som står i motsetning til hverandre. For eksempel svart og hvit, positiv og negativ, og oss og de andre. Moldrheim (2011) hevder at et skille mellom oss og de andre er en dikotomi som er nødvendig for identifikasjonsprosessen hos mennesker (Moldrheim, 2011). Denne oppfatningen deles av Eriksen & Sajjad (2012) som sier at det ikke finnes noen form for fellesskap hvor absolutt alle deltar i, og at sosial identitet skapes gjennom kontraster til mennesker som står utenfor gruppen. For at grupper skal kunne eksistere så er det nødvendig med noen grenser som skaper et skille mellom de som står innenfor gruppen og de som står utenfor (Eriksen & Sajjad, 2012: 56).

Fordommer som begrep innebærer at mennesker har en forutinntatthet av andre og «dømmer» de til å være på en bestemt måte uten å vite noe særlig om dem, og henger ofte tett sammen med stereotypier (Koritzinsky, 2014: 135). Fordommer bidrar både til å skape og forsterke grenser og har i tillegg en innvirkning på vår atferd overfor mennesker som er ulik oss (Børhaug m.fl., 2014). Koritzinsky (2014) hevder at mangel på biologiske, historiske og kulturgeografiske kunnskaper kan føre til at stereotypier kan gli over til fordommer. I tillegg til kunnskaper er erfaringer og opplevelser midler for å forandre stereotype oppfatninger og unngå at de går over til negative fordommer (Koritzinsky, 2014: 136). Bevissthet rundt egne oppfatninger og fordommer mot andre er svært viktig for å kunne kommunisere med



andre (Dahl & Habert, 1986). I dette arbeidet har skolen, slik vi ser det en sentral rolle med tanke på å gi elevene mer kunnskap om kulturelle variasjoner, og gjøre de bevisst på hvilke fordommer mot andre en selv har. I tillegg må eleven få opplevelser og erfaringer med at stereotypier kan være noe positivt som er med på å definere menneskers identitet.

I dette kapitlet har vi tatt for oss vårt teoretiske rammeverk hvor vi har inkludert relevant teori for prosjektet. I det neste vil vi redegjøre og begrunne våre metodiske valg for prosjektet.



## **4 Metode**

I dette kapitlet skal vi redegjøre for de metodiske valgene vi har foretatt oss gjennom forskningsprosessen. Vi vil begrunne valget av kvalitativ tilnærming og forskningsmetoden kvalitativt delvis strukturert intervju. Deretter skal vi redegjøre for og begrunne utvalget vårt, som avsluttes med en presentasjon av informantene våre. Videre vil redegjøre for og begrunne de ulike delene i intervjuprosessen. Vi vil her ta for oss utformingen av intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene, etterfulgt av transkribering av intervjuene. Vi vil så inkludere vår analyseprosess i tilknytning til datamaterialet vårt. Avslutningsvis vil vi diskutere prosjektets reliabilitet og validitet i forhold til de metodiske valgene vi har gjort, samt forskningsetiske betraktninger i prosjektet.

### **4.1 Kvalitativ tilnærming**

Kvalitativ forskning kan defineres som en ”..undersøkelse av menneskelige/sosiale prosesser i deres naturlige setting” (Postholm, 2011: 35). Forskerens mål er å danne seg et fullstendig bilde av individenes perspektiver på det fenomenet som forskes på (Postholm, 2011: 35). En forsker kan sammenlignes med en som pusler et puslespill. Som forsker må en forsøke å sette sammen brikkene, som i dette tilfelle er de ulike erfaringene og meningene til individene knyttet til et fenomen. Det er viktig at ingen av brikkene mangler slik at bildet blir mest mulig fullstendig. I vårt tilfelle er det samfunnsfaglæreres meninger og erfaringer om kulturelt mangfold som er fokuset. Vi må forsøke å skaffe oss et mest mulig helhetlig bilde av dette fenomenet.

Innenfor kvalitativ forskning er det ulike metodiske tilnærminger for hvordan en skal gjennomføre dette. Fokuset i vår problemstilling fordrer en fenomenologisk tilnærming, som igjen gjør at vårt forskningsprosjekt blir en fenomenologisk studie. Slike studier baserer seg på individenes subjektive opplevelser, erfaringer og meninger knyttet til et bestemt sosialt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015: 45). Hensikten med et slikt studie er å få tak i den dypere meningen i disse hos enkeltpersoner. Målet med vårt studie er å forsøke å utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer, hvor grunnlaget for å gjøre dette er de felles erfaringene som våre informanter har (Thagaard, 2015: 40).

Et fokus på individenes subjektive opplevelser, erfaringer og meninger knyttet til et bestemt sosialt fenomen som nevnt over, forteller oss at vi har et konstruktivistisk verdenssyn. Et konstruktivistisk verdenssyn tar utgangspunkt i at det ikke finnes én virkelighet slik som i positivismen. I konstruktivisme er den sosiale virkeligheten konstruert av oss mennesker og gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom oss (Ringdal, 2013: 43).

Konstruktivister hevder at man utvikler en subjektiv forståelse av de erfaringene man tilegner seg. Dette fører til at man får flere ulike forståelser av virkeligheten (Creswell, 2014: 8). Disse forståelsene hver enkelt har av virkeligheten er ikke gitt, men blir til mens man lever og omgås med andre mennesker. Forskere innenfor dette synet er interessert i konteksten rundt individet som har ført til den enkeltes forståelse av virkeligheten og det historiske, altså hva som skjedd tidligere i livet til vedkommende (Creswell, 2014: 9).

#### **4.1.1 Kvalitativt intervju**

Intervju er den vanligste datainnsamlingsmetoden i fenomenologiske studier (Postholm, 2011: 43). Når en benytter seg av et kvalitativt forskningsintervju vil en forsøke å forstå verden gjennom intervjuobjektets øyne, hvor fokus vil være på å få frem personenes erfaringer og opplevelser. En ønsker å skaffe seg detaljert og beskrivende informasjon om andre menneskers opplevelser av ulike livssituasjoner. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få tak i slik informasjon og for å få innsikt i informanternes egne tanker og følelser (Dalen, 2004). Denne innsamlingsmetoden samsvarer med den informasjonen vi ønsker få tak i fra våre informanter. Siden vi i vårt prosjekt er ute etter læreres erfaringer, opplevelser og meninger om kulturelt mangfold i samfunnsfaget, er kvalitativt intervju en egnet innsamlingsmetode. Observasjon ville eksempelvis ikke kunne gi oss denne innsikten, da denne metoden bare vil gi oss informasjon om ytre forhold.

Innenfor kvalitative intervju er det flere ulike tilnærminger. Den overordnede forskjellen mellom de ulike er hvor strukturert en går til verk: Avhengig av hva som er målet med intervjuet kan en velge mellom et strukturert, delvis strukturert eller et ustrukturert intervju (Thagaard, 2015: 97). Den mest anvendte formen for intervju i kvalitative prosjekt er delvis strukturerte intervju. I en slik tilnærming er det en viss struktur i form av at en på forhånd har bestemt seg for hvilke temaer en skal innom. Rekkefølgen på temaene og spørsmålene er ikke viktig, så lenge intervjueren sørger for at de allerede fastlagte temaene blir diskutert i løpet av samtalen. Med dette får en en mer fleksibel intervjusituasjon som gir både intervjueren og informanten større frihet. Muligheten til å få dekket de temaene som er fastlagt på forhånd

øker, i tillegg til at det åpner opp for potensielle nye interessante temaer, som også kan være vel så viktig for prosjektet (Thagaard, 2015: 98).

I vårt prosjekt har vi gjennomført delvis strukturerte intervjuer. Vi opplevde denne formen for intervju fordelaktig. Den friheten som denne formen ga oss gjorde at vi fikk belyst de temaene vi hadde fastlagt på forhånd. I tillegg kunne vi følge opp informantenes fortellinger og digresjoner og se om det kunne gi oss nye perspektiver, som er en fordel ved denne tilnærmingen (Thagaard, 2015: 98). Vi var nemlig ikke styrt av en stram struktur som gjorde at vi måtte avbryte dem. Vi opplevde eksempelvis at flere av informantene kom opp med nye temaer som var interessante for vårt prosjekt. Sjansene for dette i et strukturert intervju ville vært mindre, i og med at denne formen ikke gir noe nevneverdig frihet utenfor intervjuguiden. Nye temaer kunne også kommet opp i en ustrukturert intervjutilnærming, men denne formen ville blitt for åpen og potensielt lite hensiktsmessig slik vi vurderte det.

Likevel fikk vi erfare noen utfordringer ved delvis strukturert intervju. Der hvor det på den ene siden var positivt med fleksibilitet, var det også utfordrende for oss som intervjuere. I enkelte tilfeller slet vi med å holde oss til temaene i intervjuguiden. Noen informanter hadde flere digresjoner og avsporinger og ble så engasjert i disse, at det var problematisk å holde intervjuet på riktig spor. Videre kjente vi på en følelse av usikkerhet når det kom til forholdet mellom frihet og struktur. I hvor stor grad vi skulle la intervjuet gå ut over det planlagte var en problemstilling vi opplevde som tidvis krevende. Sett i ettertid skulle vi som uerfarne intervjuere hadde noe større grad av struktur.

## **4.2 Utvalg**

For å forsøke å finne svaret på vår problemstilling ble vi først nødt til å bestemme oss for hvilken metode vi skulle bruke. Etter vi hadde konkludert med at intervju var den mest egnede metoden måtte vi finne informanter som kunne bidra med relevant empiri. For å finne disse valgte vi å etablere noen kriterier. Vi fastsatte fire kriterier som informantene våre måtte oppfylle for å kunne delta. Disse var: yrke, fag, klassetrinn og lokasjon.

De to første kriteriene, yrke og fag kan begrunnes i at vårt forskningsprosjekt omhandler læreres erfaringer i tilknytning til undervisningspraksis i samfunnsfag. Disse kriteriene var slik vi ser det essensielle for at vi skulle få innsamlet empiri som var av betydning for vårt prosjekt. Videre var hvilket klassetrinn informantene underviste på avgjørende for deres

deltakelse. I vårt prosjekt ønsket vi å se på undervisningspraksis hos lærere på ungdomsskolen, da vi vurderte temaer tilknyttet kulturelt mangfold som mest aktuell og synlig her.

Det siste kriteriet dreide seg om ressurser og tid. For at vi skulle få gjennomført den tidkrevende prosessen knyttet til innsamlingen av empiri, så vi det hensiktsmessig å holde oss i nærhet til Tromsø. Vi satt da det siste kriteriet til at informantene måtte arbeide i Troms fylke. Ved å fastsette disse kriteriene foretok vi dermed et strategisk utvalg. Et slikt utvalg innebærer at en velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som vil være relevante og i tråd med problemstillingen (Thagaard, 2015: 60).

Da vi startet prosessen med å få tak i informanter sendte vi først ut en rekke mailer til ulike skoler i Tromsøområdet. Denne måten å rekruttere deltakere på viste seg å være svært utfordrende. Vi fikk få svar fra skolene vi kontaktet og ingen takket ja til å delta, til tross for at vi sendte flere mailer og etterspurte svar. Denne seleksjonsmåten ga oss ikke noen informanter. Dette førte til at vi måtte finne en annen måte for å få fatt på deltakere til vårt prosjekt. Vi valgte å benytte oss av vårt kontaktnettverk og henvendte oss direkte til samfunnsfaglærere vi hadde en relasjon til. Denne formen for rekruttering ga umiddelbart resultater og vi fikk raskt informanter som oppfylte alle kriteriene og var villige til å delta. En slik seleksjonsmetode sikret oss et tilgjengelighetsutvalg i og med at vi fikk informanter som var tilgjengelige og villige til å delta (Thagaard, 2015: 61).

På den andre siden er det ikke uproblematisk å benytte seg av et slikt utvalg. En potensiell utfordring er at en kan få en skjevhet i den innsamlede empirien. Informanter som stiller opp frivillig og er tilgjengelig er ofte en type mennesker, som er utadvendte, føler seg trygge på selv og den kunnskapen de har. Disse er mer fortrolige med forskning og har enklere for å dele erfaringer og kunnskap. Lærere som på den andre siden er usikre enten på seg selv eller på den tematikken det spørres om, kan derfor bli underrepresentert fordi de ikke er komfortable med å gi andre innsyn i deres praksis. Dette gjør at empirien kan bli ensidig i form av at en potensielt kun får med betraktninger og erfaringer fra de som opplever selv at de mestrer sin praksis og det det spørres etter (Thagaard, 2015: 63).

I vårt prosjekt vil vi likevel argumentere for at denne utfordringen er tatt høyde for. Vårt utvalg består av et bredt spekter lærere. For det første har vi informanter med ulike

erfaringsbakgrunn, som har alt i fra 0-4 års erfaring og opp til 24 års erfaring. For det andre har vi inkludert både lærere som vi oppfatter som mer utadvendt, og lærere som vi anser som mer tilbaketrukket. I tillegg har vi både inkludert menn og kvinner fordelt utover et relativt stort geografisk område i Troms. Alt dette tatt i betraktning anser vi utvalget vårt som bredt og variert.

Underveis i innsamlingsprosessen ble vi på et punkt nødt til å ta en beslutning om utvalgets størrelse. Det viktigste når det kommer til størrelsen er at utvalget er stort nok til å gi en forståelse av det fenomenet vi studerer og gi svar til problemstillingen (Thagaard, 2015: 65). Samtidig er det vel så viktig at utvalget ikke blir for stort slik at det blir tilnærmet umulig å gjennomføre en grundig og god analyse. En slik analyse er nemlig svært tid- og ressurskrevende. En kan da vurdere størrelsen i forhold til det Thagaard (2015: 65) omtaler som et *metningspunkt*. Da dette punktet er nådd kan en si at utvalget er stort nok. Vi opplevde å nå prosjektets metningspunkt ved seks informanter. Etter å ha gjennomført intervjuet av den femte informanten begynte vi å føle på at det ikke ga oss noen ytterligere forståelse av det vi forsket på. Vi ble enige om å inkludere en informant til, for å enten bekrefte eller avkrefte det faktum at vi nå var ved metningspunktet. Etter det sjette intervjuet følte vi at vi hadde fått innsamlet tilstrekkelig empiri for å svare på problemstillingen vår og valgte dermed å ikke gjennomføre flere intervjuer.

#### **4.2.1 Presentasjon av informantene**

Videre skal vi presentere informantene. For å anonymisere lærernes navn og hvilke skoler de tilhører vil de i oppgaven bli referert til som informant 1 = I1, informant 2 = I2, informant 3 = I3, informant 4 = I4, informant 5 = I5, informant 6 = I6.

I1: Har arbeidet som lærer mellom 0-4 år og underviser på 8. trinn. Hans utdanning inkluderer 6 år på lærerutdanningen med en master i samfunnsfagsdidaktikk. Han valgte å bli samfunnsfagslærer på grunn av hans personlige interesse for faget, og da spesielt geografi og historie. Samfunnsfag har gjennom hele hans skolegang vært et av hans sterkeste fag. Han legger særlig vekt på å skape interesse blant elevene og ønsker stort engasjement i timene.

I2: Har arbeidet som lærer mellom 20-24 år og underviser nå på 8. trinn. Han er adjunkt med tilleggsutdanning og har blant annet over 150 studiepoeng innenfor samfunnsfaget. Det han synes er særlig spennende med faget er hvordan man som lærer får se mange sider av elevene

og blir kjent med hele mennesket. Han liker også at faget er dagsaktuelt. I2 trekker frem bredden med faget som spennende og interesser seg for alle de tre hovedisiplinene hver for seg, og sammen.

I3: Har arbeidet som lærer mellom 5-9 år og underviser nå på 8. og 9. trinn. I3 har femårig masterutdanning med hovedfag i historie. Han valgte å bli samfunnsfaglærer på grunn av at faget er veldig dagsaktuelt og tar opp temaer som engasjerer og påvirker elevene. Han løfter fram at det er et flott diskusjonsfag hvor det ofte ikke er noen rette eller gale svar, som gjør det enklere å diskutere med elevene. I3 interesser seg særlig for historie og trekker ofte paralleller mellom det som har skjedd, og det som skjer nå.

I4: Har arbeidet som lærer mellom 20-24 år og underviser på 5. 8. og 10. trinn på en fådelt skole. Hans utdanning er 5 år på lærerskolen inkludert ett år etterutdanning. Han mener samfunnsfaget er et viktig fag å ha i forhold til å være samfunnsengasjert. Informanten sier at det mest spennende med faget er å bruke dagsaktuelle tema og knytte de opp mot historie, geografi eller samfunn og personer. Han jobber mye med å få elevene til å bli flinkere å engasjere seg i nyhetsbildet og knytte det opp mot faget.

I5: Har arbeidet som lærer mellom 5-9 år og underviser på 9. trinn. Han har bakgrunn som allmennlærer og har blant annet 30 studiepoeng i samfunnsfag. Grunnen til at han valgte samfunnsfag i sin utdanning begrunner han i at det var et fag som han interesserte seg for, og som lå hans hjerte nærmest i sin egen tid som elev. I5 er opptatt av at man som samfunnsfaglærer bør holde seg oppdatert på hva som skjer i nyhetsbildet og være interessert i det som skjer ellers i verden.

I6: Har arbeidet som lærer mellom 0-4 år og underviser per dags dato på 9. trinn. Hans utdanningsbakgrunn består av en fireårig lærerutdanning, som han tok som et fulltidsstudie. I6 valgte å bli samfunnsfagslærer på grunn av sin store interesse for hva som skjer i verden og i Norge i dag. Videre trekker han fram at faget er enkelt å kombinere med andre fag, som noe han liker godt. Han interesserer seg særlig for historie og arbeider aktivt med å se sammenhenger mellom fortid og nåtid og forsøker å kombinere særlig historie med samfunnskunnskap.



Alle informantene som deltok i dette prosjektet har relevant utdanning innenfor samfunnsfag og arbeider på ungdomstrinnet. Informantene er spredt ut over fire ulike kommuner i Nord Norge både på mindre fådelte skoler samt større skoler i ulike byer. Det virket på oss som om samtlige lærere som deltok var veldig engasjerte og hadde stor interesse for faget. Samtlige informanter snakket om samfunnsfaget og argumenterte for at det hadde sentral rolle i skolen.

### **4.3 Intervjuguide**

Før en som forsker skal gå i gang med intervjuene er det ofte hensiktsmessig å utforme et manus. Dette manuset skal bidra til å strukturere intervjuforløpet og inneholder temaer og spørsmål som skal gjøre at en får empiri som er relevant for det en forsker på. Dette kalles for en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015: 162). I utformingen av vår intervjuguide var det flere hensyn vi måtte ta. Det første og mest åpenbare for oss var at guiden skulle samsvare med den intervjuformen vi hadde valgt. For å oppnå dette ble vi enige om at guiden skulle bestå av få og åpne spørsmål.

Det neste steget var at vi ble enige om noen overordnede temaer som vi formulerte hovedspørsmål til. Hovedspørsmålene er ansett å være selve skjelettet og bør være en del av et godt intervju. Ved å inkludere disse sikrer en seg at en får introdusert de temaene som forskeren anser som sentrale aspekter for prosjektet (Rubin & Rubin, 2005: 135). Til hvert av våre hovedspørsmål, ble det naturlig for oss å inkludere noen underspørsmål. Dette ga oss noen holdepunkter som vi syntes var nødvendige for at vi skulle få mest mulig ut av våre hovedspørsmål.

Videre bør et godt intervju inneholde både tematiske og dynamiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015: 163). Tematiske spørsmål omhandler intervjuets "hva". Hensikten med slike spørsmål er å få tak i informantens teoretiske oppfatning av temaet som forskes på. Disse spørsmålene kan variere i sin utforming avhengig av om en ønsker å få tak i spontane beskrivelser av livsverden, sammenhengende fortelling eller forståelse av begreper og temaer. Dynamiske spørsmål tar for seg den andre dimensjonene, og dreier seg om intervjuets "hvordan". Disse spørsmålene inkluderes for å skape en god dynamikk mellom intervjuer og informanten i form av holde samtalen i gang, samt legge til rette for at informanten åpner seg og deler sine erfaringer og opplevelser. Dynamiske spørsmål bør være korte, lettfattelige og fri for akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2015: 163).

I utformingen av vår intervjuguide inkluderte vi begge spørsmålstypene. Vi bestemte oss for å begynne med dynamiske spørsmål, da disse kunne fungere som en slags innledning til de mer tematiske. Ved å stille spørsmål som blant annet “hvordan mange år har du jobbet som lærer?” og “er det noen temaer du interesser deg spesielt for innenfor faget?” fikk vi en fin start på intervjuet. Videre stilte vi informantene mer tematiske spørsmål for å få fatt i deres forståelse av ulike temaer. Selv om vi inkluderte begge formene for spørsmål i intervjuguiden erfarte vi at særlig et av spørsmålene var for lite bearbeidet. Dette spørsmålet hadde muligens en for akademisk og abstrakt formulering som vi burde oversatt til mer dagligdags språk (Kvale og Brinkmann, 2015: 164). Dette spørsmålet har vi ikke tatt med videre i prosessen, da informantene muligens ikke helt skjønnte hva vi spurte om.

Delvis strukturert intervju med en åpen og fleksibel intervjuguide gjorde at vi også måtte være forberedt på å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuene. Oppfølgingsspørsmål benyttes for å “..få mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til de temaer, begreper og begivenheter som intervjupersonen beskriver” (Thagaard, 2015: 101). Slike spørsmål fordrer at en som intervjuer lytter nøye til hva informantene ytrer. Videre er kunnskap om temaet det snakkes om viktig, slik at en kan stille spørsmål som er relevant for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015: 170). For oss var det nyttig å stille denne formen for spørsmål ved flere anledninger, blant annet da informantene ga oss svar som vi der og da oppfattet som tvetydig. Ved å stille oppfølgingsspørsmål som “hva mener du med..” eller “kan du forklare litt nærmere..” forsøkte vi å få en større klarhet i deres utsagn. I retrospekt oppdaget vi i transkripsjonen at vi muligens kunne vært enda flinkere til å stille slike spørsmål da det var betraktninger vi fortsatt fant uklare.

#### **4.4 Gjennomføring av intervjuer**

Utgangspunktet for et vellykket intervju er å ha satt seg godt inn i intervjuguiden og ha kjennskap til konteksten for intervjuet, slik at spørsmålene en stiller vil oppleves som relevant for intervjuobjektet og for prosjektet i sin helhet (Thagaard, 2015: 100). Når en som forsker skal benytte seg av intervju, som forskningsmetode er en nødt til å foreta seg et eller flere prøveintervju (Dalen, 2004: 34). For å være best mulig forberedt utførte vi derfor et slikt intervju. Måten vi gjorde dette på var at vi intervjuet to av våre medstudenter med den intervjuguiden vi hadde utformet. En fordel ved å gjøre dette var at en får testet ut alle spørsmålene en har konstruert og kan få tilbakemelding og innspill på disse (Dalen, 2004: 34). På enkelte spørsmål fikk vi umiddelbare svar som “eeh, hva mener dere?” og “Hva er det

dere egentlig spør om?” Denne formen for respons i prøveintervjuet gjorde at vi fjernet overflødige spørsmål, og omformulere de som virket uklare.

En annen fordel ved å gjennomføre et prøveintervju er at en får kjenne på hvordan det er å ikle seg rollen som intervjuer (Dalen, 2004: 34). Våre erfaringer med å intervjuer var relativt få, som dermed gjorde et slikt intervju særdeles nyttig for oss. Våre medstudenter ga oss konstruktive tilbakemeldinger på hvordan vi fungerte som intervjuere. Et eksempel på dette var at vi ga dem litt for liten tid til å svare. Dette var en god tilbakemelding som vi tok til oss, og føler styrket gjennomføringen av de faktiske intervjuene våre.

I forkant av møtene med informantene var vi usikre på hvordan vi skulle angripe intervjusituasjonen, i og med at vi begge hadde lite erfaring i rollen som intervjuer. For at intervjuet skal ha forutsetning for å bli så vellykket som mulig er det viktig at en som intervjuer fremstår som rolig og behersket. Nervøsitet og ansenhet kan gjøre at man kan gå glipp av viktige poeng og muligheter til å stille gode oppfølgingsspørsmål (Rubin og Rubin, 2005: 80). En god måte å begynne intervjuprosessen på er å starte med å intervjuer en man kjenner fra før, har et godt forhold til, og føler seg komfortabel med (Rubin og Rubin, 2005: 80). Vi valgte derfor å starte med den informanten vi hadde best relasjon til, i forsøk på å skape en trygg og god atmosfære for intervjuet.

Det første intervjuet ble dermed brukt for å bygge selvtillit og gjøre oss komfortable i intervjusettingen, i tillegg til å finne ut hva som fungerte og hva som ikke fungerte i enda større grad enn i prøveintervjuet. Vi erfarte blant annet at det ville være hensiktsmessig å ha en klar rollefordeling oss i mellom. Vi ble derfor enige om at i de kommende intervjuene skulle den ene føre an intervjuet og ha ansvar for spørsmålsstillingen. Den andre skulle i all hovedsak ha i oppgave å observere, ta notater og stille oppfølgingsspørsmål der hvor det falt naturlig inn. Det faktum at både startet intervjuprosessen med den informanten vi hadde best relasjon til, og at vi gjennomførte prøveintervju kan ha vært med på å øke kvaliteten i intervjuene våre.

Vi benyttet som nevnt tidligere vårt kontaktnettverk i skoleverket til å innhente informanter. Vi hadde med dette en form for relasjon til alle lærerne vi intervjuet. Dette kan ha vært med på å gi en trygg, tillitsfull og fortrolig atmosfære, som er et overordnet mål for intervjusituasjonen (Thagaard, 2015: 108). I tillegg til dette gjorde vi et bevisst valg om å ha

en samtale med alle våre informanter før vi satt på lydopptakeren. Denne samtalen var ikke faglig, men mer en hverdagssamtale om ulike temaer for å bryte isen. Det at vi ikke gikk rett på sak, men heller prioriterte nettopp en slik samtale mener vi kan ha vært med å skape en trygg grunnmur for selve intervjuet. Videre følte vi at det var med på å ufarliggjøre situasjonen slik at hver enkelt informant var tryggere på oss som intervjuere, og dermed ble mer fortrolig med å dele sine erfaringer og synspunkter, som igjen bidro til at vi tok regi på intervjusituasjonen (Thagaard, 2015: 109). Dette har også muligens også vært med på å ufarliggjøre de første minuttene av intervjuet som kan være utfordrende (Thagaard, 2015: 105).

Videre fikk vi med denne praten en viss oversikt over dynamikken mellom oss og informanten. Denne dynamikken varierte selvsagt fra informant til informant, men den løse praten i forkant var alltid nyttig. Den gjorde det lettere for oss å finne en god balanse mellom å spørre og lytte, slik som Thagaard (2015: 109) ytrer kan være en utfordring. Det er nemlig ingen fasit over hva som er en god balanse i og med at hver informant er ulik (Thagaard, 2015: 110). Ser vi dette i sammenheng med at vi i prøveintervjuet fikk korreksjoner på hvordan vi fungerte i rollen som intervjuere kan dette bidratt til at vi tok regi over intervjusituasjon og skapte trygge rammer med en tillitsfull og fortrolig atmosfære.

På den andre siden vil vi argumentere for at vår intervjuprosess inneholder potensielle feilkilder. For det første valgte vi å sende ut intervjuguiden til alle våre informanter. Dette gjorde vi for at vi ønsket at informantene skulle få en større forståelse av hva intervjuet mer konkret skulle omhandle, enn det som informasjonsskrivet gav. Da vi sendte ut denne presiserte vi at den var frivillig å gå igjennom og kun var ment som støtte hvis en ønsket å forberede seg. Konsekvensen av dette var at enkelte så igjennom den og gjorde seg opp noen tanker, mens andre ikke, noe som kan være en forklaring på hvorfor svarene på de ulike spørsmålene vi fikk varierte i fra vage og litt svevende, til det vi vil omtale som forberedte svar. Empirien vi har samlet inn kan derfor være preget av dette, som igjen kan være en feilkilde i vår forskning.

Videre må vi også ta med i beregningen at informantene kan ha gitt oss et feilaktig bilde av virkeligheten, som er en kjent utfordring i intervjusituasjoner (Thagaard, 2015: 115). Det faktum at vi sendte ut intervjuguiden kan ha gjort at de har forsøkt å gi oss de svarene de tror

vi ønsker, heller enn å gi et mest mulig presist bilde av virkeligheten slik de ser den. Dette er en feilkilde vi må ta på vår kappe og ta med i betraktningen av kvaliteten av empirien.

## 4.5 Transkribering

Intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess hvor informanten og intervjueren produserer denne kunnskapen sammen (Kvale & Brinkmann, 2015: 36). For å få størst mulig utbytte av denne kunnskapen er transkripsjon svært fordelaktig i og med at det ikke er mulig å huske innholdet i flere intervju over lengre tid. Det er to ulike måter å håndtere denne utfordringen på. Den ene er ved å ta notater gjennom intervjuet, mens den andre er å bruke diktafon eller annen gjenstand for opptak. Hvis en benytter seg av opptak ved datainnsamlingen er en nødt til å transkribere intervjuet (Rubin & Rubin, 2005: 203).

I vårt arbeid med innhenting av informasjon anvendte vi en diktafon som gjorde at vår transkribering var en transformasjon fra lydopptak til skriftlig tekst. Fordelen ved å transformere intervjuene til skriftlig tekst er at en får mye bedre oversikt over empirien, som i neste ledd gjør det enklere å analysere (Kvale & Brinkmann, 2015: 206). Vi erfarte raskt at transkripsjonene vi gjorde ga oss en grundig innsikt av hvert intervju og at det ble enklere for oss å se sammenhenger som ville vært tilnærmet umulig å få tak i fra en lydfil. Vi fikk rett og slett en mye bedre oversikt over empirien. Særlig under et av intervjuene var det svært utfordrende å få tak i hva informanten ville få fram, til tross for at vi stilte en rekke spørsmål for å forsøke oppklare dette. Hva informanten mente ble straks mer tydelig da vi transkriberte intervjuet og det viste seg at han blant annet svarte mer indirekte enn det vi var vant til.

I forkant av transkriberingen ble vi enig om noen kjøreregler for hvordan vi skulle gjennomføre denne. Uten slike regler ville det blitt utfordrende å foreta seg en språklig sammenligning av transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2015: 207). Det første vi diskuterte var hva vi skulle inkludere i den skriftlige teksten. Vi ble enig om å forsøke å gi en mest mulig nøyaktig gjengivelse av hvert enkelt intervju. Dette innebar å inkludere blant annet grammatiske feil, digresjoner, pauser, banneord, latter eller gråt hvis dette oppsto. Vi ble også enige om å markere interessante meninger, tolkninger og poenger gjort av informantene i gult. Et annet aspekt som ble gjenstand for diskusjon var om vi skulle transkribere på dialekt eller bokmål. Vi valgte bokmål siden vi begge foretrekker dette.

Det første intervjuet valgte vi å transkribere sammen ved at vi begge lyttet til opptaket og skrev på hver vår datamaskin. Vi reflekterte så rundt transkripsjonene våre for å se om vi hadde uthevet de samme poengene og at våre betraktninger av ulike momenter samsvarte. Vi erfarte at våre transkripsjoner var nesten identiske i sin form og at vi hadde understreket de samme meningene og poengene fra informantene. Samtidig opplevde vi at dette var en svært tidkrevende prosess som bar preg av dobbeltarbeid. Videre opplevde vi at det ble mange unødvendige detaljer, som vi ikke anså som relevant i analysearbeidet, til tross for at denne måten å transkribere på er ansett som et mer presist transkripsjonsarbeid (Rubin & Rubin, 2005: 204)

Dette resulterte i at vi endret både arbeidsfordelingen og kjørereglene. Vi besluttet å fordele de resterende intervjuene slik at vi fikk ansvar for noen intervjuer hver. Dette ble gjort for å effektivisere transkripsjonsprosessen. En mulig ulempe med at vi gjorde det på denne måten var at vi ikke fikk kvalitetssikret hver enkel transkripsjon like grundig som vi ville gjort om vi begge transkriberte alt sammen. Samtidig kan det argumenteres for at kvaliteten på transkripsjonene var høy i og med at vi hadde såpass klare kjøreregler, og at vi diskuterte og gikk gjennom hver transkripsjon grundig sammen i etterkant.

En viktig endring vi foretok oss når det kommer til kjørereglene var mengden detaljer vi valgte å inkludere. Der hvor vi i det første intervjuet inkluderte alle detaljer i fra avsporinger om fotballkamper til gjesping og nysing, valgte vi nå å kutte ned på disse. Vi bestemte oss for kun å inkludere detaljer som vi tenkte kunne bli relevant for videre bruk i analysen, slik som Rubin & Rubin (2005: 204) ytrer kan være hensiktsmessig. De presiserer at for de fleste prosjekter trenger ikke transkriberingen være så detaljert som mulig. På den andre siden kan dette ha ført til at vi potensielt har mistet noen essensielle detaljer i tillegg til noe av det muntlige språket. For eksempel kan virkemidler som humor og sarkasme ha blitt ekskludert i transkripsjonsprosessen, der det burde vært inkludert. Dette kan ha åpnet opp for feiltolkninger i analysen.

## **4.6 Analyse**

Kvalitativ forskning og analyse av kvalitative data går ut på å finne mening, forklaringer og mønstre i datamaterialet. Dataanalyse er en dynamisk og gjentatt prosess, og det er vanskelig å peke nøyaktig på når denne prosessen starter og slutter. Det er likevel tydelig at analysen særlig kommer i fokus når alt av materialet er samlet inn (Postholm, 2010: 86.) Det er to

hovedtilnærminger til analyseprosessen, induktiv og deduktiv. En induktiv tilnærming innebærer at forskeren går fra tema til teori. Det betyr at en tar utgangspunkt i datamaterialet en har samlet inn og at kategoriene eller temaene blir utarbeidet basert på dette (Cresswell, 2014: 186). Med en deduktiv tilnærming vil en gå motsatt vei, altså fra teori til tema. Her vil en se tilbake på den innsamlede dataen og avgjøre om en har tilstrekkelig empiri for å bekrefte eller avkrefte teorien, eller om en trenger å innhente mer data. I vårt prosjekt hadde vi i utgangspunktet en induktiv tilnærming hvor vi utarbeidet tema og kategorier med utgangspunkt i de innsamlede dataene, for så å knytte det opp mot relevant teori. Samtidig har vi gjennom hele prosessen beveget oss mellom teori og data for så se om vi har hatt tilstrekkelig empiri for å bekrefte teorien. Vi kan derfor si at vi har hatt en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming i vårt analysearbeid, noe som er vanlig i kvalitative studier (ibid.).

Hermeneutikk dreier seg om å fortolke menneskers handlinger for å utforske et meningsinnhold som ligger dypere enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming tar dermed utgangspunkt i at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at ulike fenomener er oppe for tolkning (Thagaard, 2015: 41). Målet med denne tilnærmingen er å oppnå en mest mulig gyldig forståelse av meningen i en tekst, for eksempel et transkribert intervju. Denne prosessen innebærer å tillegge ulike handlinger en spesiell mening. Det er viktig å forstå delene en fortolker, som en del av en større helhet. Dette for at fortolkningene en foretar seg skal bli så gyldige som mulig (ibid.).

En sentral del av hermeneutikken er hva vi har med oss av ryggsekken. ”All forståelse bygger på en forforståelse”( Thagaard, 2015: 41). Dette har vært grobunn for kritikk mot intervjufortolkning. Kritikken er at ”ulike fortolkere vil finne ulike meninger i det samme intervjuet”( Kvale & Brinkmann, 2015: 238). Hvordan vi har fortolket våre intervjuer har selvsagt vært påvirket av vår forforståelse, vår teoretiske bakgrunn og våre antagelser angående fenomenet, da disse er umulig å legge helt til side (Postholm, 2010: 87). Vi har likevel tatt sikte på å være bevisst på dette og forsøkt å fortolke og analysere våre intervjuer med et så åpent sinn som mulig, slik at dette ikke i for stor grad har blitt tilslørt av våre perspektiver.

Vårt analysearbeid har vært temasentrert. Dette innebærer at vi har hatt fokus på temaene i våre intervjuer. Temasentrert analyse innebærer at en undersøker hvilken informasjon de ulike

deltakerne har om hvert tema. Et sentralt aspekt ved denne tilnærmingen er at en går i dybden på de enkelte temaene. Gjennom å sammenligne hva de ulike informantene har ytret om temaene kan en få dyptgående forståelse (Thagaard, 2015: 181). Vi har spurt alle informantene våre om de samme spørsmålene slik at vi har samlet informasjon om alle temaene fra alle deltakerne, noe som er essensielt for å gjennomføre et temasentrert analysearbeid (Thagaard, 2015: 183).

Det temasentrerte analysearbeidet er omfattende og inneholder flere deler. Braun og Clarke (2006) forklarer denne prosessen gjennom seks faser. Det er ikke slik at det er en bestemt rekkefølge på disse fasene, men heller slik at en som forsker kan bevege seg mellom de ulike etter behov (ibid.: 86). Braun og Clarkes (2006) forklaring av denne prosessen har vært ledende for hvordan vi har gjennomført vårt analysearbeid.

Den første fasen omhandler å bli kjent med datamaterialet. Dette var noe vi gjorde da vi transkriberte intervjuene. I denne prosessen leste vi gjennom intervjuene flere ganger og diskuterte oss i mellom hva som kom frem i de ulike. Deretter tok vi en utskrift av transkripsjonene for så å foreta en manuell koding. “Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse” (Thagaard, 2015: 226). Koding er med på å hjelpe å organisere dataene inn i meningsfulle grupper (Braun & Clarke, 2006: 88). Vi kodet manuelt fordi det var enklest for oss, selv om Cresswell (2014: 195) ytrer at manuell koding er tidkrevende og mindre effektivt enn den digitale. Vi laget først koder for så mange potensielle temaer og mønstre som mulig, innenfor rimelighetens grenser. Grunnen til dette var at vi på daværende tidspunkt ikke visste hva som kom til å bli relevant for prosjektet. Denne formen for koding er en del av fase to i Braun og Clarke og kalles for innledende koder (2006: 88). Nedenfor følger to eksempler på hvordan vi gjorde dette.

Tabell 1: Eksempel på sitat og innledende koder

Innledende kode	Sitat
Kulturelt mangfold nevnes i læreplan	“Og særlig i samfunnsfag nevnes vel kulturelt mangfold flere ganger i læreplan(?). Det er vel ikke så tydelig tror jeg? Det brukes vel litt her



<p>Synes det er utydelig</p> <p>Lite konkret tematikk.</p> <p>Vårt mandat som lærer.</p>	<p>og litt der. Ja jeg tror det er vanskelig å oppfatte det som noe konkret. Det er også en del av vårt mandat som lærere”</p>
<p>Ikke belære elevene</p> <p>Elevene må forstå ting selv</p> <p>Bruke dialog</p> <p>Prøve ut sine tanker og meninger</p>	<p>“Det er ikke vi lærere som skal fortelle elevene hvordan de skal forstå ting. De må skjønne det selv, det må komme fra dem. De må snakke om det her, sant? Elevene må få prøvd ut sine tanker og meninger»</p>

Videre ble det naturlig å foreta en ytterligere sammenslåing og sortering av de ulike kodene. Vi så nå at flere sitater egentlig omhandlet det samme selv om de hadde ulik kode. Vi slo derfor sammen kodene. Dette var med på å gi oss en større og systematisk oversikt. Nedenfor følger resultatet av sammenslåingen av kodene i tabell 1.

Tabell 2: Eksempel på koding

Kode	Sitat
Kulturelt mangfold i læreplanen	“Og særlig i samfunnsfag nevnes vel kulturelt mangfold flere ganger i læreplan(?). Det er vel ikke så tydelig tror jeg? Det brukes vel litt her og

	litt der. Ja jeg tror det er vanskelig å oppfatte det som noe konkret. Det er også en del av vårt mandat som lærere”
Diskusjon	“Det er ikke vi lærere som skal fortelle elevene hvordan de skal forstå ting. De må skjønne det selv, det må komme fra dem. De må snakke om det her, sant? Elevene må få prøvd ut sine tanker og meninger»

Vi beveget oss deretter inn i fase tre hvor fokuset gikk fra koding til kategorisering (Braun & Clarke, 2006: 89). Kategorisering er den prosessen som omfatter å samle grupper av koder som ser ut til å dekke det samme inn i en kategori (Postholm, 2010: 88). Utviklingen av kategorier kan også forstås som en prosess hvor en er på utkikk etter og oppdager mønster i den innsamlede empirien ( Merriam, 1998). Vi konstruerte induktive kategorier som vi plasserte de ulike kodene inn under. Denne delen av analysearbeidet ga oss totalt åtte ulike kategorier.

Da vi hadde utformet de åtte kategoriene gikk vi gjennom disse sammen og diskuterte hva de faktisk ga oss, som er en del av fase fire i Braun og Clarkes (2006) seks faser. Det ble tydelig for oss at noen av våre kategorier faktisk ikke fungerte som kategorier. Det var flere grunner til dette. To kategorier ble slått til en fordi de omhandlet det samme. En kategori ble fjernet fordi vi ikke hadde tilstrekkelig datamaterialet og en annen fordi den slett ikke var relevant for problemstillingen. Et eksempel på dette er illustrert i tabell 3.

Tabell 3: Sammenslåing av kategorier

→

Undervisningsprinsipp	Didaktisk arbeid
Undervisningsmetoder	

→

Vi hadde nå oppnådd målet med denne fasen ved å utarbeide tre kategorier som passet sammen, gav oss en oversikt over empirien og som samlet sett kunne være på å svare på problemstillingen (Braun & Clarke, 2006: 92). I en forlengelse av dette ble det naturlig for oss å konstruere beskrivende navn på de ulike kategoriene. Dette omtales av Braun og Clarke

(2006) i fase fem. For at et kategorinavn skal kunne fungere må de være konsist, slagkraftig, samt umiddelbart gi leseren en beskrivelse av hva kategorien omhandler (ibid.: 92-93). Vi endte til slutt opp med i alt tre kategorier for vårt datamaterialet: samfunnsfagets rolle, forståelse av kulturbegrepet og kulturelt mangfold, og didaktisk arbeid. Det er disse som utgjør studiens funn som vil bli presentert og analysert i kapittel 5. I tabellen under gir vi en oversikt over kategoriene og en kort beskrivelse av innholdet i dem.

Tabell 4: Beskrivelse av kategoriene

Kategori	Beskrivelse
Samfunnsfagets rolle	Denne kategorien tar for seg samfunnsfagets rolle i arbeidet med kulturelt mangfold. Koder som er knyttet til denne kategorier er eksempelvis: "Samfunnsfag er viktig", "Alle hovedområdene gjelder", "KRLE er viktigere"
Forståelse av kulturbegrepet og kulturelt mangfold	Denne kategorien tar for seg lærernes forståelse av kultur og kulturelt mangfold. Koder som hører til under denne kategorien er eksempelvis: "Vidt og diffust tema", "Forstår det som flere nasjonaliteter"
Didaktisk arbeid	Denne kategorien tar for seg hvordan lærerne arbeider didaktisk med kulturelt mangfold. Eksempler på koder som kommer under denne kategorien er: "diskusjon", "dramatisering", "rollespill", "Holdninger", "verdier", "kunnskap".

## 4.7 Validitet og reliabilitet

I dette kapitlet vil vi ta for oss forskningens reliabilitet og validitet som omhandler forskningens pålitelighet og gyldighet. Vi vil redegjøre for begge begrepene og diskutere disse opp mot vårt prosjekt. I tillegg vil prosjektets overførbarhet bli diskutert.

Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet og er i utgangspunktet forbundet med målesikkerhet (Christoffersen & Johannessen, 2012: 23). Med andre ord dreier det seg om ulike forskere ville kommet fram til samme resultat ved å anvende de samme metodene. Denne måten å se reliabilitet på har referanser til repliserbarhet og føyer seg inn under en

positivistisk forskningslogikk. Nøytralitet løftes frem som et ideal for forskningen og relasjonen mellom forskeren og informanten skal være ubetydelig for resultatene (Thagaard, 2015: 202). For vår del med et konstruktivistisk verdenssyn vil reliabilitet referere til noe annet. Vi kan ikke forfekte den relasjonelle delen av metodikken og anse den som ubetydelig for resultatene i og med at kvalitativ data blir til i relasjon mellom oss og informantene (Thagaard, 2015: 202). Reliabilitet for vårt kvalitative prosjekt dreier da ikke om repliserbarhet, men om å ha en åpen og transparent prosess hvor framgangsmåten i forbindelse med innsamling og analyse av data kommer tydelig frem. Måten en kan argumentere for reliabilitet på er ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt til (Thagaard, 2015: 202). Dette vil være med å avgjøre kvaliteten av studie og verdiene av resultatene.

I vårt prosjekt har vi hatt reliabilitet som fokus gjennom hele prosessen. Vi har forsøkt i de ulike kapitlene å være så transparente som mulig slik at det går an å se hvordan vi har gått fram. Videre vil vi også løfte fram det faktum at vi er to forskere i dette prosjektet. Det at en er flere forskere som deltar i prosjektet kan være positivt og bidra til å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2015: 203). Det at vi har vært to forskere har gjort at vi har kunnet diskutere avgjørende beslutninger i forbindelse med innsamling, bearbeiding, analyse og tolkning av empirien vår. Det at vi har fungert som sparringspartnere for hverandre kan ha bidratt til å øke kvaliteten av blant annet intervjuguiden, transkripsjonen og analysen. Dette kan ha vært med på å bidra til styrket reliabilitet i prosjektet.

Begrepet validitet kan forklares som gyldighet eller relevans, og handler i stor grad om hvorvidt undersøkelsen virkelig måler det den har til hensikt å måle (Christoffersen & Johannessen, 2012: 23). Det knytter seg i hovedsak til tolkningene av dataen som forskeren foretar seg og om disse er gyldige. For å vurdere validiteten av forskningen kan en se på om resultatene av undersøkelsen faktisk samsvarer med den virkeligheten en har studert (Silverman 2011; Thagaard, 2015: 204). Kvalitative studier tar sikte å forske på det som går utover det rent deskriptive. I slike studier gjør nemlig forskeren fortolkninger av fenomenet som studeres. Det er her det kan oppstå feiltolkninger som kan svekke validiteten. For å ta høyde for dette og styrke validiteten må en gi kvalifiserte begrunnelser for de fortolkningene en foretar seg i analysen. Dette er med på å gi prosjektet gjennomsiktighet (Thagaard, 2015: 205).

Det faktum at vi var to kan også ha påvirket prosjektets validitet. Vi valgte å gjøre mye av analysearbeidet sammen. Slik vi ser det kan dette potensielt både ha styrket, men samtidig også svekket validiteten. På den ene siden fikk vi diskutert og argumentert for ulike tolkninger og kunne være hverandres sparringspartner. Dette vil vi løfte fram som et aspekt som kan ha styrket validiteten. Likevel kan vi ikke utelukke at denne formen for analysearbeid kan ha svekket gyldigheten. Grunnen til dette er at når en samarbeider så tett kan en lett bli lite kritisk til hverandres meninger og argumentasjon. Det kritiske blikket en evner å ha til andres arbeid kan falle bort ved et slikt tett samarbeid.

Et annet aspekt som kan ha påvirket validiteten er vårt fokus på problemstillingen. Det kan ikke utelukkes at vi har hatt for stort fokus på denne i prosjektet. Dette har muligens gitt oss et slags tunnelsyn, som i neste ledd har ført til at vi har sett forbi relevant informasjon fra informantene. Det at vi potensielt har oversett denne kan ha svekket validiteten til prosjektet fordi vi kan ha oversett en del av den virkeligheten vi studerte.

Avslutningsvis er det relevant å diskutere prosjektets overførbarhet. Om prosjektet har en overførbarhet er avhengig av om de tolkningene som utvikles kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2015: 210). På den ene siden kan det med et utvalg på seks informanter være problematisk og skulle si at prosjektet har en overførbarhet i og med at utvalget er såpass lite. Samtidig kan de tolkningene vi har gjort i forbindelse med studie være relevant i andre sammenhenger. Det at vi har studert læreres erfaringer med kulturelt mangfold i samfunnsfag, gjør at vår forskning også kan være relevant for andre samfunnsfagslærere. Muligens kan det også være relevant for andre fag i skolen og de som er med på å utarbeide læreplaner.

## **4.8 Ethiske betraktninger**

Kvalitativ forskning handler om å utforske menneskelige/sosiale prosesser i deres naturlige setting. I et kvalitativt prosjekt knytter ofte den som forsker og forskningsdeltakerne tette relasjoner. Det er viktig at man behandler deltakerne med respekt og verdsetter den enkelte. Dette er nøkkelen til å innhente gode data til forskningsprosjektet, og til å ivareta de etiske prinsippene i forskningen (Postholm, 2011: 142). En som forsker kan støte på en rekke etiske problemstillinger gjennom hele prosessen. En av hovedårsakene til at disse oppstår er på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske individers privatliv og publisere karakteristikken offentlig. Det er derfor viktig for forskeren å være bevisst de

etiske hensyn fra begynnelse til slutt i og med at det er utfordringer i flere av stadiene i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015: 97).

Før vi kunne gå i gang med datainnsamlingen måtte vi få en godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Grunnen til dette var at vi i vårt prosjekt skulle anvende intervju som metode og dermed kunne få tilgang til sensitive opplysninger fra informantene. Vi valgte å sende inn en søknad relativt tidlig i forskningsprosessen fordi vi anså det nødvendig å begynne tidlig med datainnsamlingen. I vår søknaden presenterte vi vårt forskningsdesign og la ved intervjuguide og informasjonsskriv, se vedlegg 1 og 2. Søknaden vår ble raskt behandlet og godkjent slik at vi kunne begynne med innsamlingen av empiri, se vedlegg 3.

For å være i tråd med de etiske retningslinjene som gjelder forskningsprosjekter som inkluderer personer, måtte vi i forkant av datainnsamlingen få informert fritt samtykke hos våre deltakere (NESH, 2016). De var nødt til å få en nøye beskrivelse av hva de eventuelt takket ja til og hvordan vi hadde planlagt å gjennomføre prosjektet. Vi måtte derfor informere våre deltakere om prosjektets bakgrunn, overordnede formål, deres rettigheter og hvordan alle eventuelle personopplysninger ville bli behandlet. Det var også viktig å presisere at var helt frivillig og delta og at det ikke var noen form for tvang forbundet med dette. På bakgrunn av denne informasjonen kunne deltakerne gi et informert fritt samtykke til å delta.

I våre intervjuer benyttet vi oss som nevnt tidligere av lydopptaker. I forkant av hvert intervju måtte vi opplyse våre informanter om dette og forklare at det var kun vi som skulle lytte til opptakene, samt at de skulle oppbevares forsvarlig og trygt. Intervjuene vi tok opp skulle heller ikke oppbevares utover prosjektets estimerte varighet, men slettes ved prosjektslutt (NESH, 2016). Videre i prosessen var anonymitet sentralt. Alle personopplysninger i vårt prosjekt har blitt anonymisert blant annet ved at alle informanter har fått fiktive navn.

Vi har helt fra begynnelsen formidlet til våre informanter at de til enhver tid kan få tilgang til vårt datamateriale om de skulle ønske det. Dette for å unngå en etisk konflikt som kan oppstå når det blir et misforhold mellom forskerens tolkninger og perspektiver på den ene siden, og informantenes forståelse av situasjon på den andre. Forskerens tolkninger av empirien kan virke fremmedgjørende for informantene i og med at de ikke lengre er en del av prosessen (Thagaard, 2015: 216). Hvordan en skal forholde seg til at informantene kan bli provosert av teksten kan være utfordrende. En måte å vise etisk ansvarlighet er gjennom å være veldig

tydelig på hva som er forskerens forståelse og tolkninger og hva som er informantenes forståelse og erfaringer. Det er viktig å ikke fremstille forskerens tolkninger som om det var informantens forståelse. Dette kan føles som et overgrep på informantene (ibid.). Det at de har hatt denne tilgangen kan ha minsket sjansen for en eventuell konflikt mellom oss og informantene.

Vi var i vårt prosjekt ikke interessert i å få tak noe sensitiv informasjon. Likevel fikk vi slike opplysninger. Det har ført til at vi har måttet fjerne informasjon som vi anså som er relevant for problemstillingen på grunn av at det ville vært uetisk å presentere det i rapporten. Dette er i tråd med at etiske prinsipper alltid skal prioriteres framfor målet med forskningen (Postholm, 2011: 150). Alt i alt er det en hel rekke etiske hensyn vi har vært bevisst på i vårt forskningsprosjekt. Mange av de etiske betraktningene vi har gjort ovenfor vil man finne igjen i de forskningsetiske retningslinjene som er utformet av De nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH, 2016). Gjennom hele vårt arbeid har vi fulgt disse retningslinjene for at deltakerne skal bli behandlet med den respekten de har krav på.

I dette kapittelet har vi redegjort og begrunnet for våre metodiske valg for prosjektet. I neste kapittel vil vi presentere, analysere, samt drøfte våre funn fra våre intervju med seks samfunnsfagslærere.





## 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:

- Samfunnsfagets rolle knyttet til kulturelt mangfold
- Forståelse av kultur og kulturelt mangfold
- Didaktisk arbeid

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

### 5.1 Forståelse av kulturbegrepet og kulturelt mangfold

I dette delkapittelet vil vi ta for oss hvordan lærerne forstår begrepet kultur og videre kulturelt mangfold i læreplan i samfunnsfag. Vi gjør dette fordi det er grunnleggende for å gi et mest mulig helhetlig bilde av lærernes erfaringer og opplevelser knyttet til samfunnsfagets rolle i kulturelt mangfold.

#### 5.1.1 Ulik forståelse av kultur

I samtale med informantene var vi nysgjerrige på deres forståelse av begrepet kultur i og med at dette begrepet er grunnleggende for vår oppgave. Det kom fram at informantene opplevde begrepet som utfordrende og hadde ulike tolkninger av kultur. I6 uttrykte det slik: *“Hmm, ja kultur ja, det er fryktelig vanskelig, og med en gang man skal begynne å definere det blir enda verre nesten”*. Slik vi tolker I6 synes han begrepet er vanskelig å tilegne innhold. Denne opplevelsen av begrepet delte flere av informantene og samtalene om kulturbegrepet var preget av undring. Med dette mener vi at informantene i denne delen av intervjuet brukte lengre tid på å tenke.

I5 som mange andre, snakket om hvordan begrepet brukes i ulike sammenhenger og da at betydningen av kultur kan variere avhengig av kontekst. Han oppfattet kultur som alt som var menneskeskapt. Likevel mente han at det var nødvendig å ytterligere presisere hva han la i

begrepet for at det skulle være mulig å anvende. Etter litt fram og tilbake ble informanten enig med seg selv om at kultur handler om: *“..hvordan folk oppfører seg og lever sammen, innenfor et området, ja for eksempel nordnorsk kultur. Vi har en væremåte som er særegen for oss som vi har lært fra våre foreldre”*.

Vi tolker dette som at I5 ser kultur som en væremåte som eksisterer innenfor et geografisk område som han eksemplifiserer med Nord-Norge. Informanten snakker også om at denne væremåten er noe som overføres fra en generasjon til den neste. I1 støttet denne forståelsen av kultur og pekte videre på hvordan væremåte og hvilke valg en foretar seg påvirkes av det miljøet en vokser opp i. Han ytret også at kultur var noe som en arvet fra sine foreldre og besteforeldre gjennom samhandling i løpet av oppveksten. Han presiserte likevel at ens kultur ikke vil være helt lik som den forrige generasjons, og hele tiden endre seg.

Slik vi tolket informantene forstod enkelte av dem kultur på en noe annen måte. De mente at kultur var noe som ga livet en ekstra dimensjon. I2 forklarte kultur slik: *“Kultur er noe som gir oss noe ekstra i livet. Om det er idrett, musikk, dans, kunst. Uansett er det noe som gir oss noe mer enn det vanlige rundt oss.”* Informanten trekker fram at kultur er noe som tilfører livet noe og eksemplifiserer dette med å se det Eriksen (2011) omtaler som folkelige virksomheter som kultur. Videre viste han til at han i størst mulig grad ønsket å ta elevene med på kulturelle aktiviteter i undervisning. Han nevnte blant annet forestillinger ved det lokale teateret som en måte å arbeide med kultur i samfunnsfag. I2s forståelse av kultur støttes av I6 som også snakket om mange av de samme aspektene. Han ytret at kultur for han er *“.. blant annet er dans, musikk, tegning og skuespill”*. I sitatet fra I6 kommer det slik vi tolker det frem at også han løfter fram kultur som folkelige virksomheter.

Flere av informantene hadde med andre ord ulik forståelse og ulike forklaringer på hva de la i kulturbegrepet. Det I6 ytret om at kulturbegrepet var utfordrende å definere, og det I5 sa om at det har ulik betydning avhengig av kontekst, kan sees i sammenheng med det Eriksen (2011) ytrer om at det er et av samfunnsfagenes vanskeligste ord. Hvis vi i tillegg legger til grunn at det allerede på 1950-tallet var over 164 ulike definisjoner av kultur, er det ikke vanskelig å forstå at informantene hadde ulike forklaringer og forståelse av hva de la i begrepet.

I5 og I1 ytret at kultur omhandler hvordan mennesker oppfører seg, og hvordan de lever sammen innenfor et område. Dette korrelerer med Arne Martin Klausens (1992) definisjon av kultur. Han løfter i likhet med I5 og I1 fram væremåte som en sentral del av menneskers kultur. Videre understreker Klausen at kultur er noe som overføres fra en generasjon til den neste, som kan sees i sammenheng med det informantene sier om at kultur er noe en arver eller lærer fra sine foreldre og besteforeldre gjennom samhandling i løpet av oppveksten. Samtidig vil vi ta tak i det I1 presiserer om at kultur er noe som er i konstant endring. Dette aspektet ved kultur er noe Hylland Eriksen (2011) løfter fram. Han snakker om hvordan kultur må forstås som et dynamisk begrep og ikke som noe fastsatt og statisk. Slik vi tolker I1 har han i likhet med Hylland Eriksen (2011) en mer dynamisk forståelse av kulturbegrepet. I5 har på sin side slik vi forstår det en noe mindre dynamisk forståelse. Sett gjennom Eriksen (2011) kan det trekkes flere paralleller mellom I5s forståelse og den mer statiske forståelsen til Klausen (1992).

Kultur kan på en annen side sees på som noe som gir livet noe ekstra for eksempel folkelige virksomheter, slik I2 og I6 omtalte. Å forstå kultur på denne måten kan slik vi tolker det knyttes opp til en hverdagslig forståelse av kultur. Eriksen (2011) diskuterer denne siden av begrepet. Han snakker om at ovennevnte tilnærming til denne forståelsen omhandler blant annet litteratur, billedkunst og folkelige virksomheter.

Slik vi tolker I2, I6 og deres hverdagslige forståelse av kultur er ikke dette helt i tråd med kultur og kulturelt mangfold i samfunnsfag. Dette fordi vi vil argumentere for at kulturbegrepet i samfunnsfag har til hensikt og blant annet gi elevene forståelse for og kunnskap om ulike kulturer. Slik vi tolker læreplan i samfunnsfag har ikke den sitt hovedfokus på en hverdagslig forståelse av kultur, slik som muligens fagene kunst og håndverk og musikk har. Det kan tenkes at disse fagene i større grad tar sikte på å gi elevene erfaring og kunnskap om for eksempel billedkunst, tegning og scenekunst som alle er deler at en hverdagslig forståelse av kultur. Det er viktig å påpeke at informantene på ingen måte har "feil" i sin forståelse av kultur, med tanke på at kulturbegrepet åpner opp for mange tolkninger og definisjoner. Elevene bør likevel få erfare elementer som ligger inn under en hverdagslig forståelse av kultur i sin deltakelse i skolen, men kanskje dette er et fokusområde som i større grad bør behandles i andre fag.

Kulturbegrepet i læreplan i samfunnsfag kan slik vi oppfatter det i større grad sees i sammenheng med I5, I1 og Klausens (1992) syn på hva kultur er. I samfunnsfaget skal elevene blant annet “*kunne gi eksempler på og diskutere kulturelle variasjoner og muligheter og utfordringer i flerkulturelle samfunn.*” (Utdanningsdirektoratet, 2013). I arbeid med dette kompetansemålet blir lærerens forståelse av kultur avgjørende for hva som blir vektlagt i undervisningen, både i form av innhold og arbeidsmåter. Hvis en ser kultur i et samfunnsvitenskapelig perspektiv vil arbeidet med kulturelle variasjoner kunne bli sett på som varierte levemåter, handlingsmønstre, normer, regler, verdier osv. Hvis en på en annen side legger til grunn en hverdagslig forståelse av kulturbegrepet vil en potensielt kanskje forstå kulturelle variasjoner som variasjon av eksempelvis ulik tegning, billed- og scenekunst. Denne måten å forstå kultur blir for oss mer utfordrende å se i tråd med formålet til faget. Vi ser det fordelaktig å se kultur på samme måte som blant annet I5, I1 og Klausen, og mener denne gir et bedre grunnlag for å gi elevene en forståelse for kulturelt mangfold i samfunnsfag.

### **5.1.2 Kultur og kulturelt mangfold er vagt i læreplan**

Videre i samtale med informantene stilte vi spørsmål som omhandlet deres opplevelse av kulturelt mangfold i læreplan i samfunnsfag. Det var særlig et aspekt som vi fant svært overraskende og veldig interessant i den forbindelse. Samtlige lærere uttrykte nemlig at de syntes at dette var vagt i læreplan og de opplevde det som vanskelig å skulle operasjonalisere målet om å gi elevene forståelse for kulturelt mangfold. I3 hadde følgende å si om kulturelt mangfold i læreplanen:

*I læreplan blir bare kulturelt mangfold brukt som et sånt ”vi skal bare sørge for å få brukt disse ordene i læreplan”. Det er fint og flott og ser bra ut. Men hvordan i all verden skal vi gjøre det? Det er ingen plan her.*

Slik vi tolker I3 her, hevder han at kulturbegrepet er inkludert i læreplan i samfunnsfag som en dyd av nødvendighet, og at det ikke er noen særlig plan på hva dette innebærer. Vi merket i samtale om dette temaet at informanten ble veldig engasjert og uttrykte en form for frustrasjon. Han snakket videre om at han savnet en noe mer inngående forklaring på hva Utdanningsdirektoratet faktisk legger i begrepet kultur og videre kulturelt mangfold i læreplanen i samfunnsfag. I1 hadde en tilnærmet lik opplevelse som I3. Dette illustreres i sitatet hvor han ytrer følgende:

*Mange sånne ord som bare er der for det høres bra ut, og ser fint ut, og det er en selvfølge at vi skal ha om kulturelt mangfold i skolen. Men hvordan i helsike kommer man dit og hva er det? Og hva ønsker man å formidle?*

I likhet med I3 peker I1 på at kulturelt mangfold blir omtalt i læreplan uten at det kommer tydelig nok fram hva det egentlig innebærer og hvordan en som lærer skal arbeide med det. Han stiller også spørsmål rundt hva det er en skal formidle i arbeidet med denne tematikken. Denne opplevelsen delte flere av de andre informantene, blant annet I4 som sa følgende: “Det blir for vagt i læreplan til at vi egentlig forstår hva det skal undervises om”. Her uttrykker I4 eksplisitt at han syntes at det blir for vagt i læreplanen og at det er utfordrende å vite hva en faktisk skal vektlegge i denne undervisningen.

De utfordringene informantene løftet fram ovenfor kan sees i lys av John Goodlads (1979) læreplannivåer. Som vi så i delkapittel 3.5 snakket Goodlad om hvordan læreplanen i skolen blir tolket på flere nivåer, og at tolkningene gjør at innholdet i undervisningen kan variere fra skole til skole og lærer til lærer. Særlig er det utfordringer fra den formelle, via den oppfattede, til den operasjonaliserte læreplanen, som er relevant i denne sammenhengen. Mer presist er det hvordan kulturelt mangfold blir tolket og forstått i læreplanen i samfunnsfag. Slik vi tolker det informantene snakket om, så oppfattet de at kulturelt mangfold var en del av både den formelle læreplanen i samfunnsfag og den oppfattede. Informantene skjønnte at det skulle være en del av opplæringen, men utfordringene oppstod i det de skulle operasjonalisere læreplan til den faktiske undervisningen i klasserommet. Lærerne anerkjente med andre ord at kulturelt mangfold hadde en plass i læreplan, men følte at det ikke ble utdypet nok eller tatt nevneverdig tak i til at de forsto hvordan eller hva det skulle undervises om.

En mulig årsak til dette kan slik vi tolker det være kompleksiteten i kulturbegrepet og da i kulturelt mangfold. Som vi har diskutert tidligere er det et av de vanskeligste ordene vi har og det er mange måter å forstå det på. Slik vi ser det fordrer kulturbegrepets kompleksitet at en arbeider grundig med det, og at lærerne på skolene diskuterer hvilket innhold de skal tillegge begrepet. En annet aspekt i denne sammenhengen er den friheten og det handlingsrommet nåværende læreplanen gir skoler og lærere. Dette gir lærere stor kreativ frihet, ansvar, og anerkjenner den kompetansen lærere besitter. Samtidig kan en slik utforming av læreplan virke uklar på enkelte områder, slik som flere informanter mener er tilfellet med kulturelt

mangfold. Lærerne oppfatter at dette er for uklart og diffust, og dermed utfordrende å undervise om.

Hovedfunnene i dette delkapittelet var at informantene hadde ulike forståelser av begrepet kultur. Enkelte hadde en mer hverdagslig forståelse av kultur, mens andre støttet seg til en samfunnsvitenskapelig forståelse. Dette så vi i sammenheng med blant annet Eriksen (2011) og Klausen (1992). Videre fant vi ut at informantene syntes læreplanen var diffus når det kom til kulturelt mangfold, noe vi så i lys av John Goodlads (1979) læreplannivåer.

## **5.2 Samfunnsfagets rolle knyttet til kulturelt mangfold**

I dette delkapittelet vil vi vise at informantene mente at samfunnsfaget hadde en viktig rolle i arbeidet tilknyttet kulturelt mangfold. Dette på grunn av temaene i faget og at kulturelt mangfold gjorde seg gjeldende i alle fagets hovedområder. Samtidig kom det tydelig fram at samfunnsfaget måtte sees i sammenheng med andre fag.

### **5.2.1 Samfunnsfaget er det viktigste på grunn av dets temaer**

I samtale med informantene ble det tydelig at samfunnsfaget sto sentralt i arbeidet tilknyttet kulturelt mangfold. Flere av informantene snakket engasjert om hvor viktig faget var for å styrke forståelsen til elevene i møte med det kulturelle mangfoldet. I3 forklarte det slik: *“Ja jeg mener faget er kjempeviktig for å gi elevene en forståelse for det mangfoldet vi er en del av.”* Flere av informantene delte dette synet på fagets rolle. I1 gikk så langt som å hevde at faget var det desidert viktigste faget i skolen i dette arbeidet. I4 mente at elevene ville få utfordringer i møte med et kulturelt mangfoldig samfunn uten den kompetansen samfunnsfaget har som mål gi. Det ble i denne sammenhengen naturlig for oss å spørre hva det var med faget som gjorde at det var så viktig. Informantene kunne da fortelle om en innholdsdimensjon som stod i en særstilling sammenlignet med mange av de andre fagene.

I4 uttrykte i denne sammenhengen følgende: *“Samfunnsfaget innhold, altså hvilke temaer som ligger innenfor faget gjør at faget er sinnsykt viktig med tanke på kulturelt mangfold.”* Her peker informanten på at samfunnsfaget er sentralt fordi mange av temaene i faget er nært knyttet opp mot problemstillinger i kulturelt mangfold. Dette var et argument flere av informantene trakk fram da de skulle forsøke å forklare hva det var med faget som gjorde det så viktig. Innvandring, rasisme, flukt, fattigdom, globalisering og identitet var noen av temaene de så i tilknytning til forståelse for kulturelt mangfold. I6 trakk eksempelvis fram

globalisering som et tema det var naturlig å se i sammenheng med kulturelt mangfold. Han argumenterte for at globalisering fører verden tettere sammen og at man i større grad møter og samhandler med mennesker fra ulike kulturer, som gjør at en er nødt å snakke om kulturelt mangfold i denne forbindelse.

Det I3 og I1 ytret om at faget var viktig kan sees i sammenheng med Samnøy (2015). Hun mener at faget er et av de mest sentrale med tanke på å gi elevene kunnskap som kan bidra til kompetanse i og forståelse for kulturelt mangfold. Hvorfor samfunnsfaget er så viktig begrunnet I4 og I6 med at det var mange av temaer i faget som er nært knyttet opp mot kulturelt mangfold. Dette er en begrunnelse som også løftes fram som viktig av Samnøy (2015). En slik begrunnelse i fagets innholdsdimensjon kan slik vi tolker det også sees i forbindelse med formålet med faget og kompetansemålene i samfunnsfag.

Slik vi så i kapittel 2.2 legges det her stor vekt på kultur og mangfoldet av disse. Kultur nevnes for eksempel flere ganger i ulike deler av læreplanen i samfunnsfag og kulturelt mangfold fremstår for oss mer som et overordnet mål med faget. Dette kan også fungere som en forklaring på hvorfor flere av lærerne mente at det var en naturlig del av flere temaer i samfunnsfag. Det er likevel verdt å nevne at forståelsen for kulturelt mangfold ikke bare er noe som skal være en del av samfunnsfag, men det er en vital del av formålet med hele opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 25.8.2015). Det understrekes at elevene skal få denne kompetansen både i nåværende del og nye generell av læreplan.

### **5.2.2 Kulturelt mangfold i alle hovedområdene**

Samfunnsfaget er som kjent delt inn i fire hovedområder og det ble derfor interessant for oss å få informantens syn på kulturelt mangfolds posisjon i forhold til de ulike områdene. Alle informantene så et eller flere av hovedområdene i sammenheng med kulturelt mangfold. Noen trakk fram for eksempel samfunnskunnskap, mens andre trakk fram hele tre av fire hovedområder. Essensen var at kulturelt mangfold gjorde seg gjeldende i alle hovedområdene. I3 argumenterte for at det gjorde seg mest gjeldende og var mest naturlig i samfunnskunnskap: *“Sånn som jeg ser det er det helt klart at det er i samfunnskunnskap at disse tingene passer best.”* I denne sammenhengen snakket informanten videre om hvordan samfunnskunnskap handler om sosialisering og her trakk paralleller med hvordan en må sosialiseres inn i et kulturelt mangfoldig samfunn. Han trakk inn at elevene må få en forståelse for ulike kulturelle levemåter. I5 så kulturelt mangfold i en enda større kontekst og

så det i en klar sammenheng med historie, geografi og samfunnskunnskap. I5 forklarte det slik:

*Elevene må få en historisk forståelse og lære om historien og at noe av det var galt, slaveri for eksempel. Verdensgeografi hvor vi ser at her er det landegrensene men egentlig er vi alle sammen ganske lik når vi begynner å sammenligne oss. Og samfunnskunnskap hvor man kan koble det opp mot nyhetsbilde.*

Her tegner I5 et godt bilde på hvor komplekst kulturelt mangfold er i samfunnsfaget. Slik vi forstår I5 i dette sitatet så er kulturelt mangfold en del av hovedområdene historie, geografi og samfunnskunnskap. I historie trekker han frem den historiske forståelsen med å se det som skjer nå i sammenheng med hva som har skjedd tidligere. I geografien tar han for seg landegrensene som menneskeskapt og ikke noe som nødvendigvis gjør mennesker ulik. Samfunnskunnskap forklarer han med de dagsaktuelle temaene og at mange av disse handler om forståelse for kulturelt mangfold. I6 snakket også om disse hovedområdene i tillegg til at han løftet frem utforskeren. *“Utforskeren handler jo om at elevene må reflektere og forsøke å sette seg inn i hvordan andre har det og ser på ting, rett og slett være nysgjerrig på nye ting og kulturer.”* Informanten ser her på utforskeren som blant annet det å være nysgjerrig på nye kulturer. I6 snakket videre om at dette hovedområdet særlig kunne sees i sammenheng med samfunnskunnskap i arbeidet med kulturelt mangfold.

Det i I3 ytrer om samfunnskunnskap, er et syn som det finnes gode argumenter for. For det første bygger dette hovedområdet på disiplin fag som for eksempel sosialantropologi og sosiologi hvor samhandling mellom mennesker står sentralt. Innunder her blir samhandling mellom eksempel ulike mennesker fra ulike kulturer viktig. Videre er samfunnskunnskap er det hovedområdet som har flest kompetansemål som går direkte på kulturelt mangfold. Slik vi så i kapittel 2.3 kan hele 3 av 12 kompetansemål direkte knyttes opp til dette som igjen kan være en indikasjon på at temaene i samfunnskunnskap er særlige relevante. Dette er også det eneste hovedområdet som eksplisitt omfavner kultur som tematikk i introduksjonen av hovedområdene (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I5 snakket først om kulturelt mangfold i historisk kontekst. Dette er i tråd med formålet med faget. Det blir her presisert at det er viktig å se det kulturelle mangfoldet i et historisk perspektiv og i sammenheng med dagens samfunn. Det historiske perspektivet på kultur er



også eksplisitt uttrykt i ett kompetansemål under historie etter tiende trinn slik det kommer frem i kapittel 2.3. Kultur er også representert i hovedområdet geografi, men muligens ikke akkurat slik vi forstår kultur og kulturelt mangfold. Likevel er det slik vi tolker det mulig å knytte kulturelt mangfold opp mot landegrenser slik som I5 ytrer. Vi synes I5 bidrar med en passende og innsiktsfull forklaring på at kulturelt mangfold kan sees i sammenheng med geografi da han tar for seg landegrenser som menneskeskapt og ikke noe som nødvendigvis gjør mennesker ulik. Temaer som blant annet migrasjon, emigrasjon og flyktningestrømmer er temaer knyttet til kulturelt mangfold, og kan slik vi tolker det sees i sammenheng med geografi. Disse temaene dreier seg nettopp om mennesker og deres kulturers forflytning på tvers av landegrenser. Utforskeren har på sin side en litt mer generell rolle og dette er et hovedområde skal i følge formålet til faget inngå i de andre(ibid.). Kulturelt mangfold er dermed ikke eksplisitt uttrykt i dette hovedområde slik vi finner det.

### **5.2.3 Ser samfunnsfaget i sammenheng med andre fag**

I de to tidligere funnene har vi presentert samfunnsfaget som et viktig fag opp mot kulturelt mangfold i skolen. Et annet interessant funn vi gjorde var at flere av lærerne snakket om kulturelt mangfold som noe som burde arbeides med i flere fag.

I2 formulerte det slik: *Jeg tror vel generelt at man må bryte ned skillelinjene mellom de ulike fagene. Jo mer man kan bryte ned disse og få elevene til å se sammenhengene mellom norsk, samfunnsfag, religion osv., jo bedre blir deres forståelse rundt dette.* Videre snakket I6 om hvordan det i hans undervisning var naturlig å inkludere mat og helse i arbeid med kulturelt mangfold i samfunnsfag. Han forsøkte å få elevene til å se ulike kulturers mattradisjoner i sammenheng med hvordan ulike kulturer påvirker hverandre og hvordan vi stadig bli eksponert for blant annet nye matretter og matvaner på grunn av globalisering. Det å jobbe med noe så konkret som matretter var noe I6 trakk fram som veldig positivt for å få innsikt i andres levemåter.

Slik vi tolker I2 og I6 ytrer de her at kulturelt mangfold er noe som ikke bare skal være en del av samfunnsfaget. For å øke elevenes forståelse mener de at det er viktig å i større grad se fagene i sammenheng med hverandre og se forbi skillelinjene. Videre i samtale med I2 eksemplifiserte han dette ved å se KRLE og samfunnsfag i sammenheng. Han snakket om at undervisning i KRLE om for eksempel verdensreligionene, må sees i sammenheng med samfunnsfag og temaer som for eksempel krig og flukt. I4 støttet denne oppfatningen, og uttrykte blant annet at: *“Kulturelt mangfold føler jeg vi snakker mest om i samfunnsfag og*

*KRLE. Religion (KRLE) blir hos oss holdningsfaget, hvis det går an å si..*”. I tillegg til å trekke fram de samme aspektene som I2 gjorde, løfter I4 fram KRLE som et holdningsfag. I hans undervisning arbeider han i større grad med holdninger og verdier i KRLE og har et større kunnskapsfokus i samfunnsfag.

Ovenfor trakk I2 og I4 særlig fram KRLE som et naturlig fag å arbeide med dette i. De argumenterte for at fagets innholdsside var nært knyttet opp mot kulturelt mangfold, men I4 presiserte videre at KRLE hadde et større ansvar i arbeidet med holdninger og verdier. Vi fant I4s betraktning svært interessant, men vår oppfatning er at arbeid med holdninger og verdier ikke kan ekskluderes fra samfunnsfag. Slik vi har forstått læreplan i faget står holdninger og verdier helt sentralt. Denne forståelsen støttes av Koritzinsky (2014) og Portera (2014) som mener at kunnskap ikke er tilstrekkelig for å gi elevene kompetanse i kulturelt mangfold. De argumenterer for at elevene også må tilegne seg holdninger, verdier og ferdigheter. Vi ser det derfor som lite hensiktsmessig å skulle jobbe med holdninger, verdier og kunnskap som separate aspekter. Vår forståelse er at disse må arbeides i tilknytning til hverandre, slik at KRLE ikke blir et “holdningsfag” og samfunnsfag et “kunnskapsfag”.

Flere av informantene hadde en oppfatning av at kulturelt mangfold burde arbeides med på tvers av fag, med samfunnsfaget som fellesnevner. I2, I6, og I4 hadde alle interessante perspektiv på hvordan de ulike fagene og kulturelt mangfold hang sammen. Flere delte oppfatningen om at det var viktig å se fagene i sammenheng. Slik vi forstår informantene hadde en oppfatning av kulturelt mangfold som et mer overordnet tema, som skal være en del av hele opplæringen. Dette kan sees i sammenheng med “prinsipper for opplæringen”, som vi har redegjort for i kapittel 2.1. Her blir det blant annet løftet frem at kulturelt mangfold skal være en sentral del av hele opplæringen i grunnskolen og ikke nødvendigvis tilknyttes noe bestemt fag.

Samtidig så informantene hele tiden kulturelt mangfold i tilknytning til samfunnsfaget. Vi fikk inntrykk av at de mente at faget sto i sentrum mens de andre fagene heller bidro med flere perspektiver. Denne forståelsen støttes av Samnøy (2015) som mener at samfunnsfaget er det viktigste faget i denne sammenhengen. Som nevnt tidligere løfter hun fram at fagets innholdsdimensjon gjør faget særlig relevant i arbeid med kulturelt mangfold. Lærerne argumenterte med andre ord for at kulturelt mangfold først og fremst skulle arbeides med i samfunnsfag men samtidig ikke utelukkes i andre fag. Særlig viste lærerne til KRLE som et

fag hvor det også burde arbeides med forståelse for kulturelt mangfold. Slik vi tolker lærerne ville de at fagene skulle samarbeide slik at kulturelt mangfold fikk en naturlig og synlig plass i opplæringen.

Hovedfunnene i dette delkapittelet var at informantene mente at samfunnsfaget hadde en viktig rolle i arbeidet med kulturelt mangfold. Dette på grunn av temaene i faget og at kulturelt mangfold gjorde seg gjeldende i alle fagets hovedområder. Samtidig var det tydelig at samfunnsfaget måtte sees i sammenheng med andre fag.

### **5.3 Didaktisk arbeid**

Vi var interessert i hvordan lærerne arbeidet didaktisk med kulturelt mangfold i samfunnsfag og videre hva de vektla i denne undervisningen. I samtale med informantene ble veldig mange metoder og aspekter diskutert, men vi vil i denne kategorien presentere det som informantene snakket mest om. De arbeidsmetodene som ble nevnt hyppigst var dialog/diskusjon og rollespill. I forbindelse med hva de vektla i sin undervisning var det ene en kombinasjon av kunnskap, holdning, verdier og ferdigheter, og det andre å arbeide med fordommer og stereotypier.

#### **5.3.1 Dialog og diskusjon**

Det var i samtale med informantene særlig en metode som ble mye omtalt. De snakket om dialog og diskusjon som svært givende og spennende å benytte seg av i arbeid med kulturelt mangfold i samfunnsfag. Flere mente at en i større grad burde ha en muntlig innfallsvinkel. Informantene opplevde at elevene hadde lettere for å uttrykke seg muntlig enn skriftlig. Deres oppfatning var at elevene fikk et større læringsutbytte av eksempelvis samtale og diskusjon enn ved å skrive en tekst eller svare på oppgaver i arbeidsboka. I2 forklarte det slik:

*Jeg vil si at diskusjon passer perfekt inn her i denne tematikken. Det å få diskutert dette med flere i klassen enten i grupper eller hele klassen tror jeg er bedre enn at elevene skal jobbe individuelt med "Finn svar i teksten" på side 28 i arbeidsboka.*

Etter dette snakket I2 om hvordan han mer konkret brukte dialog og diskusjon i denne forbindelse. Han fortalte at han ofte brukte å stille elevene åpne spørsmål og plassere dem i grupper på fire. Hensikten med en slik tilnærming var at elevene først skulle få snakke seg imellom før han samlet klassen til en felles diskusjon. Han mente at denne måten å jobbe på

var fordelaktig i arbeid med kulturelt mangfold og dets mange kontroversielle temaer. Han viste til at samfunnsfaget er et muntlig fag med mange temaer som egner seg godt for dialog og diskusjon. I forlengelse av dette fortalte han om en undervisningstime hvor han stilte spørsmålet “Bør hijab bli forbudt i skolen?”. Dette var ifølge han et kontroversielt tema tilknyttet kulturelt mangfold som var mer fruktbart og lærerikt for elevene å få diskutert muntlig enn å arbeide med skriftlig. Han understreket her hvor viktig det var å snakke sammen i klasserommet slik at elevene fikk høre flere synspunkter og meninger, og da fikk bedre belegg for å danne sine egne meninger.

I6 hadde følgende å si om dialog:

*Det er ikke vi lærere som skal fortelle elevene hvordan de skal forstå ting. De må skjønne det selv, det må komme fra dem. De må snakke om det her, sant? Elevene må få prøvd ut sine tanker og meninger. (...) men vi lærere må ikke melde oss helt ut, vi må være der for elevene som hjelp og støtte.*

I6 forklarer her hvordan elevene må få mulighet til å være aktiv gjennom dialog og finne ut av mye selv. Han ytrer at elevene må få prøve ut sine meninger og tanker i elevgruppa for å finne ut om disse er akseptable. Han understreket samtidig lærerrollen og at lærere ikke må melde seg helt ut men fungere som en støttespiller for elevene. I3 delte mange av det samme synspunktene som I6 og løftet særlig frem dette med at læreren må fungere som en støttespiller og stille de kritiske spørsmålene. Han mente at uten læreren ville en risikere at meninger som kan oppfattes som eksempelvis fordomsfulle ikke ville bli tilstrekkelig behandlet. I4 snakket på sin side om det å få elevene til aktivt delta i dialogen med andre elever og utveksle meninger. Han mente dette ville ha en større påvirkningskraft på elevene og deres forståelse for kulturelt mangfold enn at han skulle stå å belære dem.

Det I2 løftet fram om at diskusjon er en svært god måte å arbeide med kulturelt mangfold i samfunnsfag på, kan sees i sammenheng med Dysthe (2001). Som vi så i delkapittel 3.3 forstår hun læring som noe som skjer i samhandling med andre hvor kommunikasjon gjennom språk er essensielt. Slik vi oppfatter diskusjon hos I2 omhandler denne metoden nettopp disse elementene. I2 snakker om diskusjon som språk i muntlig form og interaksjon mellom mennesker og peker i likhet med Dysthe på at disse faktorene er viktige i læringsprosessen. Dette kan også sees i lys av Vygotskij (2001) som understreker at sosial samhandling er avgjørende for læring med språket som det viktigste verktøyet. Diskusjon løftes også fram av

Aasen (2012) som et viktig aspekt i arbeidet med å gi elevene interkulturell kompetanse. Han hevder at kulturelt mangfold og dets kompleksitet må diskuteres åpent i klasserommet.

Videre ytrer Vygotskij (2001) i sin teori at den lærende trenger støtte som kan hjelpe vedkommende til å utvikle seg og lære mer. Han omtaler dette som nevnt i delkapittel 3.3 som den nærmeste utviklingssonen. Det I3 og I6 forteller om at læreren ikke må melde seg helt ut, men heller være en støttespiller for elevene når de diskuterer, har slik vi tolker det sterke paralleller til Vygotskijs teori (2001). Lærerne mente på lik linje med Vygotskij at elevene trenger en mer kompetent annen for at de skal kunne utvikle seg kognitivt. Ved at lærerne er opptatt av at elevene skal lære gjennom diskusjon med hverandre legger de også opp til at elevene kan være hverandres stillasbyggere. Gjennom at elevene arbeider sammen slik informantene forteller, kan elevene på denne måten lære av hverandre.

Det I6 ytret om at elevene må få muligheten til å forstå og lære selv, kan slik vi tolker det knyttes til Freire (1999) og det han omtalte som bank-oppfatning og frigjørende undervisning. Dette dreier seg som vi så i delkapittel 3.3 om at elevene ikke må bli behandlet som tomme bokser som bare mottar og oppbevarer innholdet som blir formidlet av læreren. Han argumenterer heller for at elevene må få en frigjørende undervisning hvor elevene er bevisste og aktive i læringsprosessen og at forholdet mellom lærer og elev blir mer gjensidig. Slik vi tolker I6 ønsket han å praktisere en aktiv dialogbasert undervisning hvor elevene deltar aktivt i den muntlige interaksjonen i klassen. I6 ønsket at elevene skulle arbeide selv med å finne ut hvilke meninger de hadde. Dette kan slik vi slik forstår det knyttes opp mot det Freire (1999) beretter om frigjørende undervisning.

Måten å gjøre dette på var ved å være aktive og deltakende i samtale med hverandre. Dialog stod med andre ord sentralt hos I6. Dette samsvarer videre med det Freire (1999) sier om at dialog er en absolutt nødvendighet og nøkkelen i frigjørende undervisning. I6 pekte også på at læreren måtte være delaktig som hjelp og støtte for elevene. Dette kan som nevnt sees i lys av både Vygotskij (1999) og Freire(1999) perspektiver, som omhandler at lærerne og elevene må delta i læringsprosessen som mer likeverdige parter som sammen utvikler og lærer av hverandre.

Det I4 snakket om kan også tolkes til at han ønsker en frigjørende undervisning. Han på sin side presiserte hvordan han ikke ønsket å belære elevene med sine holdninger, verdier og

kunnskaper. Dette kan sees i sammenheng med Freires (1999) bank-oppfatning. I4 ville ikke at elevene skulle være passive mottakere av lærerens kunnskap men heller delta aktivt gjennom dialogen i klasserommet. Det at han mente at en slik måte å arbeide på ville ha større påvirkningskraft på elevene, kan knyttes til Freire (1999) og hans syns på undervisning og hvordan læring skjer.

### **5.3.2 Rollespill**

En annen metode som gikk igjen hos informantene var rollespill. Flere av informantene anså dette som en godt egnet metode i forbindelse med arbeid med kulturelt mangfold i samfunnsfag. I4 forklarte det slik: *”Jeg tenker umiddelbart på dramatisering. I denne greia så er det mange vinklinger for elevene å se ting fra og da er rollespill spot on”*. Her snakker I4 om hvordan han synes rollespill er hensiktsmessig å bruke i arbeidet med kulturelt mangfold. Han begrunnet dette i hvordan kulturelt mangfold har mange ulike perspektiver og at det er viktig at elevene får muligheten til å se ting fra flere sider. I4 eksemplifiserte dette ved at elevene kunne få spille en rolle som nyankommet innvandrere og da se det fra dens perspektiv, i en situasjon hvor vedkommende blir ustøtt og sliter med å finne sin plass. Med et slikt rollespill hevdet han at elevene fikk erfare, samt kjenne på kroppen hvordan verden kan oppleves fra noen andres perspektiv. Han fortalte videre at rollespill fungerte særlig bra i arbeidet med eksempelvis fordommer, rasisme, innvandring og flukt. Disse er alle temaer som er sterkt tilknyttet kulturelt mangfold i samfunnsfag. Flere av informantene hadde i likhet med I4 en oppfatning av at rollespill var en godt egnet metode i arbeidet med kulturelt mangfold. Det som imidlertid var interessant her var at noen av dem ikke brukte metoden, selv om de mente den var godt egnet. De forklarte dette med at de ikke var tøffe og modige nok og at bare tanken av å bruke rollespill gjorde dem usikre. Noen pekte på for lite kunnskap og erfaring som grunner til å ikke anvende metoden.

I1 på sin side kunne fortelle om hvordan han opplevde at rollespill kunne ha en sterk påvirkning på elevene. Han fortalte om en undervisningstime hvor han hadde benyttet seg av rollespill som metode. Temaet for dette rollespillet var rasisme. Elevene skulle her spille ut en situasjon hvor enkelte i klassen utstøtte og så ned på en klassekamerat bare på grunn av hans hudfarge og hvor han kom fra. Elevene byttet på å være “offeret” i rollespillet. I1 opplevde at elevene fikk et større følelsesmessig engasjement ved å være den som ble utstøtt og sett ned på, og at dette satt dypere og mer varige spor i elevene.

Både det I4 og I1 løftet frem støttes også av det I5 ytret om at: *“..elevene får prøve seg i ulike roller og kjenne på hvordan andre kanskje har det. For eksempel å kjenne på hvordan det er å bli behandlet elendig”* I likhet med I4 og I1, peker I5 her på at elevene gjennom rollespill får tilegne seg flere perspektiver og får kjenne på hvordan det er å bli behandlet dårlig på bakgrunn av kulturelle fordommer.

Det I4 løfter fram som en av rollespillets styrker, perspektivtaking, kan slik vi tolker det sees i lys av Mezirow (2012) og transformativ læring som viser til at læring omhandler endring av meningsskjemaer og meningsperspektiv. For å endre disse må en ifølge Leming (2016) vurdere, bli bevisst og reflektere kritisk over egne meningsperspektiver. En måte å gjøre dette på er bruke rollespill som I4 mener får elevene til å se ting fra andres perspektiver. Gjennom å gjøre dette får elevene muligheten til å bli bevisst sine meningsskjema (point of view), altså sine egne holdninger, verdier og meninger, samt reflektere over disse. Det at elevene får erfare hvordan det er å være i noen andres rolle kan slik vi tolker bidra til en endring i deres forståelse av seg selv og verden rundt, altså sine meningsperspektiv (habit of mind).

Slik vi tolker det I1 ytret, snakket han om hvordan det var viktig å få elevene til å bli emosjonelt involvert og at de gjorde nettopp dette gjennom rollespill. Et slikt fokus på emosjoner i undervisningen kan knyttes til det Illeris (2013) sier om læring. Han ytrer at effekten av å ha et sterkt emosjonelt engasjement er en sentral drivkraft for at læring skal skje. Det er slik vi forstår det mulig å trekke paralleller mellom det informantene sier om at emosjoner gir dypere og mer varige spor, og det Illeris (2013) løfter fram om at dette er en viktig drivkraft.

### **5.3.3 Ønsker å gi elevene en kombinasjon av kunnskap, holdninger, verdier og ferdigheter**

I samtale med informantene var vi nysgjerrig på hva de vektla i sin undervisning, altså hva de ønsket at elevene skulle sitte igjen med i arbeidet tilknyttet kulturelt mangfold i samfunnsfag. Det som kom fram var at flere informanter ville at elevene skulle få en kombinasjon av relevante kunnskaper, holdninger, verdier og ferdigheter. De mente at alle disse var viktige deler i forståelsen for kulturelt mangfold. I4 forklarte det slik:

*Jeg tenker jo at elevene må få en viss kunnskap om. Men viktigst tenker jeg er dette med empati, å kunne lære bort det med å bry seg om andre. Å se det beste i folk er det aller viktigste. Om man gir elevene kunnskap om Etiopia er ikke det så viktig hvis ikke elevene får holdninger, verdier, og ferdigheter som respekt, toleranse, aksept, åpenhet og samarbeid. En elev med vanvittige fagkunnskaper men som har rasistiske holdninger og formidler dette, så vil du uansett komme til kort. (..) Klarer man å gi elevene denne forståelsen så har man gitt dem en god plattform for å videre arbeid i mange ulike tema.*

I4 snakker i sitatet om forholdet mellom aspektene kunnskap, holdninger, verdier og ferdigheter i hans undervisning. Han nevner at elevene må få en viss “kunnskap om” før han løfter fram empati, bry seg om andre, samt se det beste i folk. Videre nevner han noen konkrete holdninger og verdier som respekt, toleranse, aksept og åpenhet. Han viser også til at samarbeid er en viktig ferdighet. Han eksemplifiserer at det ikke er tilstrekkelig bare med “kunnskap om” uten gode holdninger. Til sist ser han aspektene samlet og hevder at alle må være til stede for å danne en god plattform for videre arbeid med andre tema. Et syn på at disse aspektene må eksistere i kombinasjon med hverandre støttes av I3. Han hevder at disse må være i tett tilknytning for at elevene skal få en mest mulig helhetlig forståelse for kulturelt mangfold i dagens samfunn. Han hadde følgende å fortelle om hva han vektla i sin undervisning:

*Og så vil jeg at dem skal sitte igjen med både kunnskap og holdninger og verdier knyttet til de her ulike kulturene. (..) Som handler om å være åpen og ha aksept og kunne forstå andre kulturer på et slikt nivå at man evner å forholde seg til dem på en god måte (..) Det her handler jo om at vi ikke skal gå rundt å tro at vår kultur er så mye bedre enn alle andres.*

I3 snakker her i likhet med I4 om at han ønsker at elevene skal tilegne seg en kombinasjon av både kunnskap og holdninger og verdier. Han forklarer videre at holdninger og verdier i denne sammenhengen handler om åpenhet, aksept og forståelse av andre kulturer. Videre snakket han om hvordan han hadde fokus på samarbeid i sin undervisning. Han mente at dette var en viktig ferdighet knyttet til kulturelt mangfold fordi i et kulturelt mangfoldig samfunn er en nødt til å samarbeide med mange ulike mennesker med ulik kulturell bakgrunn. I1 hadde på sin side fokus på holdninger som toleranse og respekt, i tillegg til kunnskap om andre



kulturer som viktig i hans undervisning. Han uttrykte det slik: *“Man vil jo at elevene skal bli fungerende borgere som er tolerant, respektfull og som kan vite noe om andre kulturer”*

Flere informanter så med andre ord kunnskap, holdninger, verdier og ferdigheter i kombinasjon med hverandre som viktig i undervisning tilknyttet kulturelt mangfold i samfunnsfag. Dette kan sees i sammenheng med prinsipper for opplæringen, som vi omtalte i kapittel 2.1. Her kommer det fram at elevene skal kunnskap om kultur og kulturelle variasjoner. Det understrekes også at “kunnskap om” ikke er tilstrekkelig, men at opplæringen også må bidra til å utvikle verdier, holdninger og ferdigheter for at elevene skal kunne delta i et mangfoldig samfunn. I1 trakk fram eksempelvis toleranse og respekt som verdier og holdninger som viktige å formidle i hans undervisning. Disse blir også eksplisitt nevnt i prinsipper for opplæringen. Det kan samlet sett late til at lærerne har god kjennskap til hva som står i læreplanen. I dette tilfelle virker det for oss som at det er korrelasjon mellom intensjonen til læreplanen og det som faktisk blir praktisert av lærerne.

Det lærerne ytrer om at de vil gi elevene en kombinasjon av kunnskap, holdninger, verdier og ferdigheter kan også forstås som at de har fokus på interkulturell pedagogikk og med dette ønsker å gi elevene en interkulturell kompetanse. Portera (2014) uttrykker at interkulturell kompetanse består av et sett av holdninger, kunnskaper og ferdigheter for å kunne mestre interkulturelle relasjoner. Et godt eksempel for å illustrere dette er sitatet til I4. Han trakk først fram at en viss kunnskap om kultur og kulturelle variasjoner er viktig. Videre vektla han holdninger og verdier i sin undervisning. Han mente det var viktig at elevene skulle lære seg å bry seg om andre og se det beste i folk så vel som lære seg å vise respekt, toleranse, aksept og åpenhet. Han nevner avslutningsvis samarbeid. Slik vi tolker det er dette en ferdighet som han løfter fram som viktig i sin undervisning. Vi ser med dette at I4 vektlegger alle elementene i interkulturell kompetanse i sin undervisning.

Selv om alle informantene uttrykte at de arbeidet med alle aspektene i kombinasjon, fikk vi en oppfatning av at mange av dem vektla arbeidet med holdninger og verdier tyngst. Dette illustreres blant annet i sitatet til I4 hvor han eksplisitt uttrykker at arbeid med holdninger og verdier er viktigst. Det kan tenkes at holdninger og verdier kan fungere som et slags universalverktøy i møte med det kulturelle mangfoldet vi har i samfunnet vårt i dag. Å gi elevene holdninger som toleranse, respekt, aksept og likeverd gjør at de kan møte alle kulturer og delta i samfunnet på en god måte.

### 5.3.4 Vektlegger arbeid med fordommer og stereotypier

Vi oppdaget at informantene løftet fram fordommer og stereotypier da vi spurte informantene om hva de anså som viktig i sin undervisning. De ytret at de vektla dette tungt og at det var viktig at elevene måtte bli bevisst sine egne fordommer og stereotypier. De hevdet at dette var avgjørende for å kunne møte og kommunisere med mennesker med ulik kulturell bakgrunn.

I6 forklarte det slik: *“Vi har en del fokus på dette her med fordommer og sånt. (..) Elevene må tenke over hva de mener om folk, og hvorfor, ja hvorfor de mener dette”*. Her viser informanten til at han har fokus på fordommer og han fokuserer på dette fordi han mener elevene må arbeide med å bli klar over hva de tenker og mener om menneskene rundt seg. I4 hadde også fokus på fordommer og stereotypier i sin undervisning, og hadde følgende å si: *“Man må ikke greie alle under en kam. Det at vi driver å setter folk i båser...Det er skummelt! (..) Vi må jobbe for at elevene ikke gjør dette”*. Slik vi tolker det I4 sier her omhandler dette fordommer og stereotypier. Han mener det er viktig å arbeide med at elever ikke skal generalisere mennesker og plassere dem inn i bestemte kategorier.

I forlengelse av dette fortalte I2 om at han hadde arbeidet ganske inngående om fordommer og stereotypier tilknyttet blant annet muslimer. Han fortalte om et prosjekt hvor de hadde analysert nyhetsoverskrifter i tilknytning til kriminalitet, og sett på hvordan media beskriver gjerningsmenn på bakgrunn av deres kultur, etnisitet og religion. Grunnen til at I2 gjorde dette var for å gjøre elevene bevisst på hvordan media er med på å bygge opp om fordommer og stereotypier som eksisterer i samfunnet. Med dette arbeidet ville han at elevene skulle utvikle et kritisk blikk og ikke generalisere en gruppe mennesker på bakgrunn av enkeltpersoners handlinger.

Det I6 ytrer om at elevene må tenke over hva de mener om mennesker og hvorfor, kan sees i sammenheng med det Dahl & Habert (1986) viser til om bevissthet rundt ens egne oppfatninger og fordommer. Dette mener de er svært viktig for å i det hele tatt kunne kommunisere med andre mennesker. Ens forutinntatthet av hvordan andre er, oppfører seg og hva de står for, vil i stor grad prege hvordan en møter andre mennesker. Uten en bevissthet rundt ens egne fordommer vil det da kunne bli vanskelig å møte og kommunisere med andre mennesker. For eksempel kan tenkes at det å ha en fordom om at “alle muslimer er

terrorister” vil gjøre all kommunikasjon og samhandling nærmest umulig i møte med en muslim.

I2 og I4 la begge vekt på at det var viktig å arbeide med stereotypier. De snakket om at elever ikke skal generalisere mennesker og sette dem i bås. Slik vi tolker I4 kan det han sier om “å sette folk i bås” bety det samme som å plassere mennesker inn i bestemte kategorier. Dette kan knyttes til interkulturalisme, og det Lorentz (2013) og Abdallah-Preteille (2006) omtaler som kategorisering av mennesker. De viser til at problemet med en slik kategorisering er at en vil definere noen på bakgrunn av den kategorien de er plassert i. De ytrer at oppløsning av kategorier og karakteristikker av mennesker er viktig for å sameksistere i et kulturelt mangfoldig samfunn.

Det kan tenkes at arbeid med å bryte opp disse kategoriene og ikke sette mennesker i bås, er en av de viktigste faktorene for å gi elevene forståelse for kulturelt mangfold. Slik vi ser det vil det være svært utfordrende å mestre interkulturelle relasjoner hvis en hele tiden bare skal se menneskene for hvor de eksempelvis kommer fra, eller hvilken religion de har. En av grunnene til at dette arbeidet er så utrolig viktig er fordi det ifølge Brislin (1981) ligger i vår natur å plassere ting innenfor en kategori for å forstå verden rundt oss. Han hevder at vi kategoriserer mennesker på samme måte som biler, dyr, og planter. Det er også dette som gjør arbeidet med stereotypier utfordrende og som gjør at det kreves at lærere vektlegger dette i skolen.

I dette delkapittelet har vi funnet ut at informantene i stor grad benyttet dialog, diskusjon, samt rollespill i undervisningen om kulturelt mangfold. Vi har sett at mange av deres synspunkt kan ses i sammenheng med både Dysthe (2001), Vygotsky (2001) og Freire (1999), som alle legger vekt på dialog og dens betydning for læring. Betragtningene til lærerne om rollespill har vi forstått og sett i sammenheng med det Illeris (2013), Mezirow (2012) og Leming (2016) omtaler som transformativ læring. Videre fant vi ut at informantene vektla å gi elevene en kombinasjon av kunnskaper, holdninger, verdier og ferdigheter i sin undervisning i tillegg til at vektla arbeid med fordommer og stereotypier tungt. Disse vektleggingene har vi sett opp mot blant annet interkulturalisme, interkulturell pedagogikk og kompetanse.



## 6 Oppsummering – Hva har vi funnet ut?

Da vi skulle analysere datamaterialet valgte vi å lage tre kategorier som vi har benyttet oss av i kapitlet om *analyse, funn, drøfting*. Disse kategoriene mener vi er med på å strukturere oppgaven, samt svare på underspørsmålene, som igjen vil være vårt svar på problemstillingen.

Hovedproblemstilling vår for dette prosjektet var:

*Hvilke erfaringer har lærere med kulturelt mangfold i samfunnsfag?*

For å avgrense og strukturere vår oppgave valgte vi å formulere tre underspørsmål.

Underspørsmålene var som følger:

*Hvordan forstår samfunnsfaglærere kulturbegrepet og kulturelt mangfold?*

*Hvilken rolle har samfunnsfaget knyttet til kulturelt mangfold?*

*Hvordan arbeider samfunnsfaglærere didaktisk med kulturelt mangfold i samfunnsfag?*

Det første underspørsmålet *Hvordan forstår samfunnsfaglærere kulturbegrepet og kulturelt mangfold?* knytter vi til kategorien *begrepsforståelse*. Gjennom intervjuene ble det tydelig at kultur var et komplekst og tvetydig begrep. I forståelsen av kultur latet det til å være noe spredning i hva de ulike lærerne la i kulturbegrepet. Spennet gikk fra å ha en hverdagslige til en mer samfunnsvitenskapelig forståelse av kultur. Denne tvetydigheten av kultur forplantet seg videre da lærerne snakket om kulturelt mangfold i læreplanen i samfunnsfag. Slik vi har oppfattet lærerne anerkjenner de det faktum at kulturelt mangfold har en plass i læreplanen, men at de savner en mer inngående forklaring av som menes med dette. En forklaring på dette kan være læreplanens åpne utforming. Den gir som nevnt stor frihet og tillit til lærerne. Vi oppfattet den hverdagslige forståelsen som noe mer utfordrende å se i tråd med formålet med faget. Mens en samfunnsvitenskapelig forståelse kan slik vi tolker det i større grad være med på å gi elevene en bredere forståelse for kulturelt mangfold.

Det andre underspørsmålet *Hvilken rolle har samfunnsfaget knyttet til kulturelt mangfold?*

kobler vi til kategorien *samfunnsfagets rolle*. Informantenes erfaringer med samfunnsfaget var

blant annet at de mente at faget sto sentralt i arbeidet med kulturelt mangfold i opplæringen. Noen gikk til og med så langt som å hevde at det hadde den aller viktigste rollen. Lærerne begrunnet dette i at faget har mange temaer som er direkte knyttet opp til kulturelt mangfold. De så temaer som for eksempel globalisering, innvandring, rasisme, og fattigdom i denne sammenheng. Vi har sett at kultur blir nevnt flere ganger i ulike deler av læreplanen i samfunnsfag, og at kulturelt mangfold fremstår mer som et overordnet mål med faget. Dette har vi presentert som en potensiell forklaring på hvorfor flere av lærerne mente at det var en naturlig del av flere temaer i samfunnsfaget. Videre begrunnet informantene samfunnsfagets sentrale rolle i at kulturelt mangfold var representert i samtlige av hovedområdene i faget. Slik vi har sett ble samfunnskunnskap særlig omtalt. Her pekte de på at mange av temaene i dette hovedområdet var direkte tilknyttet kulturelt mangfold. Informantene så også kulturelt mangfold i sammenheng med andre fag, og da særlig KRLE, men presiserte samtidig at samfunnsfaget har den mest sentrale rollen.

Det tredje underspørsmålet *Hvordan arbeider samfunnsfagslærere didaktisk med kulturelt mangfold i samfunnsfag?* knytter vi til kategorien *didaktisk arbeid*. I denne kategorien så vi at flere av informantene i stor grad benyttet seg av dialog/diskusjon og rollespill som metoder i undervisning tilknyttet kulturelt mangfold. Flere mente at en i større grad burde ha en muntlig innfallsvinkel i arbeid med temaer tilknyttet kulturelt mangfold, og nevnte i denne forbindelse dialog og diskusjon som hensiktsmessige å anvende. Deres oppfatning var at elevene fikk et større læringsutbytte ved å jobbe muntlig kontra skriftlig i dette arbeidet. De trakk også fram rollespill som en god metode å benytte seg av for å gi elevene forståelse for kulturelt mangfold. Informantene trakk særlig fram muligheten til å se ting fra andre perspektiv og involvere seg emosjonelt som noen av rollespillets styrker.

Vi har også sett at lærerne hadde like mål for elevene, og vektla å gi elevene en kombinasjon av kunnskaper, holdninger, verdier og ferdigheter i sin undervisning. Dette kan slik vi har sett forstås som interkulturell kompetanse. Samtidig satt vi igjen med et inntrykk av at mange av informantene vektla arbeidet med holdninger og verdier tyngst. Arbeid med fordommer og stereotypier ble også trukket fram som noe flere av informantene hadde et stort fokus på. De ytret at de vektla dette tungt og at det var viktig at elevene måtte bli bevisst sine egne fordommer og stereotypier. De hevdet at dette var essensielt for å kunne møte og kommunisere med mennesker med ulik kulturell bakgrunn.

I dette prosjektet har vi forsøkt å kartlegge seks samfunnsfagslærers erfaringer knyttet til kulturelt mangfold i samfunnsfag. Det kom fram at de syntes faget hadde en sentral rolle i dette arbeidet. Videre har vi sett at deres forståelse av kultur var ulik og at læreplanen virket å være uklar på dette området. Til tross for denne tvetydigheten viste det seg at informantene hadde tilnærmet like erfaringer med hvordan de underviste om dette og hva de vektla. De mente at muntlige elevaktive arbeidsmåter som rollespill, dialog og diskusjon var godt egnet, og at det viktigste de ville at elevene skulle sitte igjen var en kombinasjon av kunnskaper, holdninger, verdier og ferdigheter. Informantene løftet også fram viktigheten av stereotyper og fordommer i arbeidet med å gi elevene forståelse for kulturelt mangfold.

## **6.1 Refleksjon og veien videre**

Etter å ha arbeidet med dette prosjektet er det viktigste vi sitter igjen som framtidige samfunnsfagslærere at forståelse for kulturelt mangfold er utrolig viktig, og at vi som samfunnsfagslærere har en vital rolle i å forberede elevene på det kulturelt mangfoldige samfunnet. Prosjektet har gitt oss gode pekepinner på hvordan vi skal behandle kulturelt mangfold i samfunnsfag, men vi må likevel tenke grundig gjennom hva vi vil elevene skal sitte igjen med og hvordan vi skal legge opp undervisningen best mulig for våre elever.

I løpet av dette prosjektet har vi hatt mange interessante diskusjoner. Flere av disse har dreid seg om hva vi skulle forsket på om vi skulle gått i gang med et nytt prosjekt. Det vi har diskutert mest er de nye læreplanen som iverksettes i 2020. Det kunne vært interessant og sett på hvordan kulturelt mangfold blir representert og praktisert i disse planene. Vi har allerede i denne oppgaven sett at det er implementert i ny generell del, men hvordan kommer dette til uttrykk i samfunnsfaget? Hvilke endringer er gjort og hva er videreført fra K06?

## Referanseliste

Aasen. J (2012) *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*. Opplandske bokforlag: Vallset

Abdallah-Preteille, M (2006). *Interculturalism as a Paradigm for Thinking about Diversity i Intercultural education* 17:5, (475-483) Hentet fra:

[https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980601065764?fbclid=IwAR2aAAM4yDKVn5-fmcZlyJTwamsgkeyPptLPb\\_2S9iS-GtOdAuSkIOkMMA](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980601065764?fbclid=IwAR2aAAM4yDKVn5-fmcZlyJTwamsgkeyPptLPb_2S9iS-GtOdAuSkIOkMMA)

Banks.J.A. (2004) Multicultural education: Historical Development, Dimensions, and Practice i Banks J.A & Banks C.A.M (red): *Handbook of research on multicultural education*(3-30) n. San Francisco: Jossey Bas

Bergersen. A. (2016) Kultursensitive læringsformer- økt bevissthet gjennom tverrkulturell kompetanse? i Solbue. V & Bakken. Y,(red): *Mangfold i skolen - fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet* (47-63). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke:

Bjelland. C. (2016) Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom- monokulturelle eller interkulturelle? i V & Bakken. Y,(red): *Mangfold i skolen - fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet* (83-102): Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke: Bergen

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology i Qualitative research in psychology*, 3:2, (77-101)

Børhaug, K., Christoffersen, J., & Aarre, T. (2014) *Introduksjon til samfunnskunnskap* (3. utgave. utg.).Oslo: Det Norske Samlaget.

Børhaug, K., Christophersen, J., Aarre, T. (2008). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk* (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.

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.

Dahl, Ø. (2018). *Stereotypier*. Hentet fra:

<https://ndla.no/subjects/subject:18/topic:1:185338/topic:1:185530/resource:1:52884>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, T.,H. (2011) *Kultur kommunikasjon og makt* i Eriksen,T.,H. (Red) *Flerkulturell forståelse* (57-72). Oslo: Universitetsforlaget

Eriksen, T, H & Sajjad, T, A (2015) *Kulturforskjeller i praksis –Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utgave) Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag

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]. Hentet fra: [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008090104041?page=95](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008090104041?page=95)

Klausen, A. M. (1992) *Kultur. Mønster og kaos*. Oslo: Ad Notam Gyldendal:

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap, fagdidaktisk innføring* (4. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2013). *Drivkraft i utvikling av lærerprofesjon? Rapport 3 fra følgegruppen for lærerutdanningsreformen*. Hentet fra:

<https://www.uis.no/getfile.php/1388539/Rapport%20nr%203%20-%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf?fbclid=IwAR3qX9yUPwtnXJ-LsfratMULBoGdxKawEmELZqHZ3uqOBaWSGk1kuk9xu3g>

Kunnskapsdepartementet (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015–2016) Hentet fra:

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

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leming, T. (6.4.2016) Å forstå læringsprosessene i rollespill: eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/a-forsta-laringsprosessene-i-rollespill-eksempel-fra-samfunnsfaget-i-larerutdanningen/>
- Lorentz, H. (2013) *Interkulturell pedagogisk kompetens - integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur AB
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning (I Crowther, J. & Sutherland, P. (red.): *Lifelong learning* (24-38). London and New York: Routledge
- 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, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Portera, A (2014) Intercultural counselling and education in the global world i *Intercultural Education*, 25:2 (75-76) Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2014.913757?fbclid=IwAR1pPYvC7cjVr0OwEmhFpDpLfHRK8TDajf4yzPHdWYQ2I9x7pUnX5-EaO94>
- 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.

Ringdal.K. (2013) *Enhet og Mangfold- Samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode*  
Bergen: Fagbokforlaget, 2013

Solbue Y. (2016) *Hvordan utvikle et kritisk blikk på egne fordommer ved bruk av kritisk venn i kollegialveiledning (67-80)* i V & Bakken. Y,(red): *Mangfold i skolen - fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

Samnøy. Å (2015) *Bilete av "dei andre" i ei globalisert verd (103-120)* i Børhaug. K, Hunnes. O.R, Samnøy. Å (red.) *Spadestikk i samfunnsfagsdidaktikken*: Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

Spernes. K. (2012) *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*  
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Strøm. F. (25.03.2019) *Folk flest er positivt innstilt til innvandrere*. Hentet fra:  
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/folk-flest-er-positivt-innstilt-til-innvandrere>

Stålsett, U., E. (2008) *Er all kommunikasjon tverrkulturell (45-61)* i Sand, T. (red)  
*Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* Valdres: Cappelen Damm AS

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

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

Utdanningsdirektoratet (25.08.2015) *Prinsipper for opplæringen* Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet (25.08.2015: 3a) *Generell del av læreplan* Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (22.10.2018) *Overordnet del av læreplanverket* Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03) Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

# Vedlegg 1. Intervjuguide

## **Innledningsspørsmål**

- Hvor mange år har du arbeidet som lærer?
- Har du arbeidet på flere skoler?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvorfor valgte du å bli samfunnsfaglærer?
- Noen temaer du interessere deg spesielt for innenfor faget?
- Kan du si litt kort om skolen og elevsammensetningen?

## **Forståelse av tematikken**

- Hvordan forstår du kulturelt mangfold?
  
- Ble det undervist om denne tematikken i løpet av din utdanning/etterutdanning?
  
- Anser du samfunnsfaget som viktig i arbeidet med kulturelt mangfold? Hvorfor/hvorfor ikke?

## **• Undervisningspraksis – Hva læreren gjør**

- Hvordan underviser du i dette temaet?
  
- Hva er ellers dine erfaringer i å arbeide med kulturelt mangfold som tema i undervisningen?
  
- Hvilken plass gir du denne tematikken i din samfunnsfagundervisningen?
  - Eksplisitt fokus eller inn under ulike tema?

## **Undervisningspraksis – Hva bør lærere gjøre?**

- Hvilken kompetanse mener du lærere burde besitte?
- Hva mener du er viktig i arbeidet med denne tematikken?
- Hva mener du elevene bør sitte igjen med? Mål med denne undervisningen
- Bør fokuset på det kulturelle mangfoldet variere i takt med elevsammensetning (ulik kulturell bakgrunn) som er på skolen?

## **Lærerens rolle som verdiformidler**

- Hvilke holdninger og verdier mener du er viktige å formidle i arbeid med kulturelt mangfold?
- *(case) Du har en elev i klassen som har et menneskesyn hvor de ser ned på kvinner?* Hvordan kan en håndtere dette?

## **Avslutning**

- Har du noen avsluttende kommentar eller noe du vil legge til?

## Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *«Undervisningspraksis knyttet til kulturelt mangfold»*

##### **Bakgrunn og formål**

Vi er to studenter ved lektorutdanning 5-10. trinn ved Universitetet i Tromsø, og skal våren 2019 gjennomføre et forskningsprosjekt i samfunnsfagsdidaktikk. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samfunnsfagslærere arbeider med kulturelt mangfold som tema i skolen. Du har mottatt dette skrevet fordi du passer til våre utvalgs-kriterier. Videre gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Målet med dette mastergradsprosjektet er å forsøke å gi en dypere innsikt i hvilke erfaringer samfunnsfagslærere har i å arbeide med kulturelt mangfold som tema i skolen. Ansvarlig for dette prosjektet er Universitetet i Tromsø- Norges arktiske universitet.

##### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål knyttet til din undervisningspraksis om kulturelt mangfold. Fokus i dette intervjuet vil være på lærerens erfaringer om denne tematikken. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp via en diktafon og deretter registrert elektronisk.

##### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudentene ved UiT, Erling Utvåg Paulsen og Vegard Norberg, samt veileder Tove Leming som vil ha tilgang til datamaterialet (lydopptak). Alle eventuelle personopplysninger om deg eller andre vil bli anonymisert slik at informasjonen som du gir ikke vil kunne spores tilbake til deg. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

##### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

##### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15/05-19. All datamateriell vil ved prosjektslutt bli destruert.

##### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø-Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Erling Utvåg Paulsen på [epa013@uit.no](mailto:epa013@uit.no) eller Vegard Norberg på [vno008@uit.no](mailto:vno008@uit.no). Veileder Tove Leming kan kontaktes på [tove.leming@uit.no](mailto:tove.leming@uit.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Undervisningspraksis knyttet til kulturelt mangfold», og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Ved å krysse av i denne boksen samtykker jeg til deltakelse i et intervju som tas opp, transkriberes, og analyseres*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15/05-19

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

09.05.2019, 15)20



## NSD sin vurdering

### Prosjektittel

Undervisningspraksis knyttet til kulturelt mangfold

### Referansenummer

295821

### Registrert

10.01.2019 av Erling Utvåg Paulsen - epa013@post.uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tove Leming, tove.leming@uit.no, tlf: 41446609

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Vegard Norberg, vno008@uit.no, tlf: 96049418

### Prosjektperiode

07.01.2019 - 15.05.2019

### Status

11.01.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 11.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet



med vedlegg den 11.01.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er

avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

