



# Høgskulen på Vestlandet

## MSAM613: Masteroppgave - riktig innlevering

MSAM613

### Predefinert informasjon

|                       |                  |                        |                            |
|-----------------------|------------------|------------------------|----------------------------|
| <b>Startdato:</b>     | 07-05-2018 09:55 | <b>Termin:</b>         | -                          |
| <b>Sluttdato:</b>     | 15-05-2018 14:00 | <b>Vurderingsform:</b> | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| <b>Eksamensform:</b>  | Masteroppgave    | <b>Studiepoeng:</b>    | 60                         |
| <b>SIS-kode:</b>      | KN00845954       |                        |                            |
| <b>Intern sensor:</b> | Kari Ludvigsen   |                        |                            |

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 600

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og lovetklæring \*:** Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja



## «Deltakelse!»

En kvalitativ studie av hvordan samfunnsfaget kan bidra til integrering av minoritetsspråklige, sett gjennom samfunnsfaglæreres betraktninger.

A qualitative study of how social science can contribute to integration of minority language speakers, seen through social science teachers' reflections.

Are Nærland Sofienlund

Master i samfunnsfagdidaktikk  
Avdeling for lærerutdanning  
Veileder: Bodil Ravneberg  
15.05.2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.



## Forord

En lang prosess går omsider mot slutten. En tidligere ung jærbu nærmer seg ferdig utdannet, innlevert masteroppgave og forhåpentligvis rustet til å ta fatt på arbeidslivet.

I den anledning er det flere jeg vil takke.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter, som har latt meg høste av deres erfaringer og betraktninger, og gitt meg verdifull innsikt som vil bidra til å styrke min yrkesutøvelse som nyutdannet lærer. Uten dere ville ikke prosjektet vært mulig.

Takk til gjengen på lesesalen for å ha holdt meg gående gjennom masterstudiet, med akkurat passe og samtidig altfor lange lunsjpauser, oppmuntrende hilsener på leseplassen og eksplorative kontraster til akademiske utredninger.

Takk til min veileder Bodil Ravneberg, for gode innspill i skriveprosessen og motiverende engasjement for oppgaven.

Sist men ikke minst vil jeg takke kånå, Oda, for å alltid få meg til å løfte motet og gå ut i hverdagen med et smil om munnen.

*Are Nærland Sofienlund, 15. mai 2018.*



## Sammendrag

Integrering fremstår som en sentral politisk målsetting i det norske flerkulturelle samfunnet, gjennom deltakelse i både sivilsamfunn og arbeidsliv, hvor skolen regnes som en av samfunnets viktigste integreringsarenaer. Kunnskapsløftet (LK06) beskriver at samfunnsfaget skal stimulere til deltakelse i et demokratisk, flerkulturelt samfunn. Samfunnsfaget utgjør slik et aktuelt skolefag for å bidra til integrering. Integreringsbegrepet fremstår imidlertid som et komplekst begrepet, som også studiens teoretiske rammeverk gjør rede for. Døving (2009) fremhever at hvordan man forstår integreringsbegrepet kan ha stor innvirkning på hvordan man jobber med integrering. Gjennom kvalitative intervju med samfunnsfaglærere i ungdomsskolen, har denne studien søkt i å gi innsikt i hvordan samfunnsfaglærere forstår integreringsbegrepet og hvordan de anser samfunnsfaget som integreringsfremmende. Sivilsamfunnet utgjør en viktig rolle for integrering i Norge, og det er derfor også interessant å undersøke hvordan lærerne anser skolens rolle for å legge til rette for deltakelse i sivilsamfunnet.

Gjennom studien viser lærerne en samlet forståelse av å vektlegge ulike former for samfunnsdeltakelse ved integreringsbegrepet. Deltakelse i arbeidslivet fremheves som en målsetting. Samtidig vektlegges betydningen av sosial samfunnsdeltakelse for dannelse av sosiale relasjoner og potensial for kulturelle læringsprosesser gjennom sosial interaksjon. Lærerne uttrykker at den enkelte skal kunne bevare og videreutvikle egen bakgrunn og kultur, og samtidig respektere og tilegne seg samfunnets grunnleggende verdier, normer og regler som muliggjør deltakelse og samhandling mellom mennesker.

Samfunnsfaget beskrives som integreringsfremmende ved at man gjennom kulturelle læringsprosesser av kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier muliggjør aktiv demokratisk samfunnsdeltakelse. Videre utgjør læringsprosessene et grunnlag for samhandling mellom mennesker og ulike kulturer, og legger til rette for tilhørighet og fellesskapsfølelse i et samfunn bestående av et mangfold av kulturer. Faget fremstår derfor integreringsfremmende ved at både minoritets- og majoritetspråklige tilegner seg holdninger, verdier og kompetanser som muliggjør integrering i samfunnet.

Informantene uttrykker hovedsakelig at skolen ikke har et ansvar for å legge til rette for deltakelse i sivilsamfunnet. Deres betraktninger bidrar imidlertid til å belyse en mulig sammenheng mellom deltakelse i sivilsamfunnet og økt læringsutbytte i skolen, gjennom utvikling av språkferdigheter og sosiale relasjoner, som styrker samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon.



## Abstract

Integration is considered a clear political objective in the Norwegian multicultural society, with emphasis on participation through civil society and employment. The school is however regarded as one of the most important arenas for integration. The national curriculum (LK06) states that social science subjects shall stimulate to active participation in a democratic and multicultural society. This gives social sciences a relevance in regard to integration.

*Integration* is however a complex concept, which is elaborated through the study's theoretical framework. Døving (2009) states that one's understanding of the concept will influence how integration is promoted. Through qualitative interviews with social science teachers in secondary school, this study gives insight to how social science teachers understand the concept of integration, and their views on how social sciences can promote integration. Civil society is regarded to play an important role for integration in Norway. Thus, it is interesting to understand how teachers view the school's role to promote participation in civil society.

Through this study, the teachers have shown an understanding to emphasize several forms of participation as important parts of the integration concept, where employment is regarded as a clear objective. They also highlight the importance of social participation on different arenas in society, to establish social relations and a potential for cultural learning processes through social interaction. The teachers further state that people should be able to develop their own cultural background but are obligated to respect and acquire society's basic values, norms and rules, which is described as a foundation for social interaction and participation in society.

Social sciences are described to promote integration through conveying knowledge, skills, attitudes and values that enables active democratic participation in society. The cultural learning processes through social sciences provide a foundation for social and cultural interaction and contribute to a sense of affiliation and community in a multicultural society. The teachers therefore state that social sciences promote integration through ensuring that both minority and majority language speakers acquire attitudes, values and competences that makes integration in society possible.

The study shows that promoting participation in civil society is mainly not regarded to be part of the school's responsibility. However, the teachers' views provide insight to a possible connection between societal participation and increased learning benefits in school, through developing language skills and social relations, which strengthen social sciences' ability to promote integration.





# Innholdsliste

|  |           |
|--|-----------|
| Forord .....   | iii       |
| Sammendrag.....  | v         |
| Abstract .....   | vii       |
| <b>1 Integrering gjennom skole og samfunnsfag .....</b>                                  | <b>1</b>  |
| <b>1.1 Didaktisk begrunnelse for valg av tema.....</b>                                   | <b>3</b>  |
| <b>1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....</b>                                    | <b>4</b>  |
| <b>1.3 Redegjørelse av sentrale begreper .....</b>                                       | <b>5</b>  |
| 1.3.1 Minoritet og majoritet .....   | 5         |
| 1.3.2 Kultur.....  | 7         |
| 1.3.3 Identitet.....   | 8         |
| 1.3.4 Verdi, holdning og handling.....   | 9         |
| <b>2 En konseptuell tilnærming til integrering.....</b>                                  | <b>11</b> |
| <b>2.1 Forståelse av integreringskonseptet.....</b>                                      | <b>11</b> |
| 2.1.1 Integrering, assimilering og segregering .....                                     | 12        |
| 2.1.2 Systemisk, sosial og kulturell integrering .....                                   | 13        |
| <b>2.2 Integrering gjennom dannelse av sosial kapital .....</b>                          | <b>16</b> |
| 2.2.1 Sosial kapital på individnivå .....  | 17        |
| 2.2.2 Sosial kapital på samfunnsnivå .....   | 18        |
| 2.2.3 Sammenbindende og brobyggende sosial kapital .....                                 | 19        |
| 2.2.4 Lenkende sosial kapital .....  | 20        |
| 2.2.5 Betydningen av sosial kapital for integrering i samfunnet .....                    | 21        |
| <b>2.3 Akkulturasjon – Når ulike kulturer møtes .....</b>                                | <b>22</b> |
| 2.3.1 Affektive, atferdsmessige og kognitive aspekt ved akkulturasjon .....              | 23        |
| 2.3.2 Akkulturasjonsstrategier.....  | 24        |
| 2.3.3 Tilpasning til nye kulturer .....  | 26        |
| <b>2.4 Integrering gjennom opplæringen til aktivt medborgerskap .....</b>                | <b>27</b> |
| 2.4.1 Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse .....                          | 28        |
| 2.4.2 Demokratisk medborgerskap forstått som utjevning, inkludering og tilhørighet ..... | 29        |
| 2.4.3 Integrering gjennom opplæring til kosmopolitisk medborgerskap .....                | 30        |
| <b>2.5 Oppsummering av studiens teoretiske rammeverk.....</b>                            | <b>31</b> |
| <b>3 Forskningsdesign og metode.....</b>   | <b>33</b> |
| <b>3.1 Metodevalg.....</b>   | <b>33</b> |
| <b>3.2 Semistrukturerte intervju .....</b>   | <b>35</b> |
| <b>3.3 Informantutvalgelse .....</b>   | <b>36</b> |
| <b>3.4 Rekruttering av informanter .....</b>   | <b>38</b> |
| <b>3.5 Intervjusituasjonen .....</b>   | <b>39</b> |
| <b>3.6 Metodekvalitet .....</b>  | <b>41</b> |
| <b>3.7 Bearbeiding av datamaterialet .....</b>   | <b>43</b> |
| <b>3.8 Etske hensyn .....</b>  | <b>45</b> |
| <b>4 Lærernes forståelse av integreringsbegrepet .....</b>                               | <b>47</b> |
| <b>4.1 Deltakelse for å oppleve god selvfølelse og tilfredshet .....</b>                 | <b>47</b> |
| <b>4.2 Deltakelse for å bidra i samfunnet.....</b>                                       | <b>49</b> |
| <b>4.3 Deltakelse for sosiale relasjoner og sosial læring .....</b>                      | <b>50</b> |
| <b>4.4 Sosiale relasjoner som åpner for deltakelse .....</b>                             | <b>54</b> |
| 4.4.1 Utfordring for elever i velkomstklasser å få norske venner .....                   | 55        |
| 4.4.2 Betydningen av antall elever med felles minoritetspråklig bakgrunn .....           | 56        |

|             |   |            |
|-------------|---|------------|
| <b>4.5</b>  | <b>Tilgang til felles arenaer .....</b>   | <b>58</b>  |
| 4.5.1       | Skolen sitt ansvar som bindeledd i lokalsamfunnet .....                             | 59         |
| <b>4.6</b>  | <b>Mulighet til å bevare egen kultur .....</b>                                      | <b>61</b>  |
| 4.6.1       | Kulturforskjeller som begrenser deltakelse .....                                    | 62         |
| 4.6.2       | Balanse mellom krav om tilpasning og toleranse for kulturforskjeller .....          | 63         |
| <b>4.7</b>  | <b>Forutsetninger for integrering.....</b>  | <b>66</b>  |
| 4.7.1       | Forståelse av samfunnssystem.....   | 67         |
| 4.7.2       | Forståelse av samfunnets normer og regler .....                                     | 68         |
| 4.7.3       | Utvikling av språkferdigheter .....   | 69         |
| <b>4.8</b>  | <b>Oppsummerende bemerkninger .....</b>   | <b>71</b>  |
| <b>5</b>    | <b>Samfunnsfaget som integreringsfremmende .....</b>                                | <b>73</b>  |
| <b>5.1</b>  | <b>Kunnskap om demokrati og styresett.....</b>                                      | <b>73</b>  |
| <b>5.2</b>  | <b>Utvikle demokratiske holdninger og verdier .....</b>                             | <b>75</b>  |
| <b>5.3</b>  | <b>Utvikle evne til refleksjon, kritisk tenking og multiperspektiv .....</b>        | <b>77</b>  |
| <b>5.4</b>  | <b>Utvikle kulturforståelse .....</b>   | <b>79</b>  |
| <b>5.5</b>  | <b>Kunnskap om andre land og kulturer som grunnlag for integrering .....</b>        | <b>81</b>  |
| <b>5.6</b>  | <b>Anerkjenne minoritetsspråkliges bakgrunn og identitet.....</b>                   | <b>83</b>  |
| <b>5.7</b>  | <b>Demokratiopplæring gjennom praksis i klasserommet .....</b>                      | <b>85</b>  |
| <b>5.8</b>  | <b>Forutsetninger for samfunnsfaget som integreringsfremmende .....</b>             | <b>88</b>  |
| 5.8.1       | Sosiale relasjoner som forutsetning for læring .....                                | 88         |
| 5.8.2       | Språkferdigheter som forutsetning for læring .....                                  | 91         |
| 5.8.3       | Språkferdigheter og sosiale relasjoner som grunnlag for læring og integrering ..... | 93         |
| <b>5.9</b>  | <b>Tilrettelegging for sosial deltakelse utenfor skolehverdagen.....</b>            | <b>93</b>  |
| <b>5.10</b> | <b>Oppsummerende bemerkninger .....</b>   | <b>95</b>  |
| <b>6</b>    | <b>Avslutning og konklusjon .....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>6.1</b>  | <b>Forståelse av integrering .....</b>  | <b>99</b>  |
| <b>6.2</b>  | <b>Samfunnsfaget som integreringsfremmende.....</b>                                 | <b>101</b> |
| <b>6.3</b>  | <b>Deltakelse i sivilsamfunnet .....</b>  | <b>102</b> |
| <b>6.4</b>  | <b>Konklusjon.....</b>  | <b>104</b> |
| <b>6.5</b>  | <b>Modell for integrering gjennom samfunnsfaget.....</b>                            | <b>105</b> |
| <b>6.6</b>  | <b>Veien videre .....</b>   | <b>107</b> |
| <b>7</b>    | <b>Referanser .....</b>   | <b>109</b> |
| <b>8</b>    | <b>Vedlegg.....</b>   | <b>115</b> |
| 8.1         | Vedlegg 1: Intervjuguide .....  | 115        |

## Figurer

|   |     |
|---|-----|
| Figur 1: Verdi, holdning, handling (Hunnes, 2015, s. 125) .....                           | 9   |
| Figur 2: Hamburgers continuum (Hamburger, 1989, s. 28).....                               | 12  |
| Figur 3: Akkulturasjonsstrategier blant immigranter og storsamfunn (Sam & Berry, 2010) .. | 25  |
| Figur 4: Modell for integrering gjennom samfunnsfaget .....                               | 106 |

## Tabeller

|  |    |
|--|----|
| Tabell 1: Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 22) ..... | 29 |
| Tabell 2: Skutnabb-Kangas (referert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 20) .....           | 38 |

## 1 Integrering gjennom skole og samfunnsfag

Norge er et samfunn som i stor grad preges av mangfold, både i henhold til språk, kultur og livssyn. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2018) utgjør innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre 17,3 prosent av befolkningen, fra 221 land og selvstyrte områder (Statistisk sentralbyrå, 2017). *Integrering* fremstår slik som en sentral politisk målsetting i det norske flerkulturelle samfunnet. Døving (2009, s. 9) poengterer at til tross for relativt stor politisk enighet om at alle skal integreres i en stat som skal gjenspeile et kulturelt mangfoldig samfunn, kan integreringsbegrepet fremstå noe omfattende og diffust. Samtidig kan integrering rettes mot flere ulike nivå i samfunnet, som har innvirkning på hvilke samfunnsområder integreringen sikter til og hvilke integreringsstrategier som anvendes (Eriksen, 2010).

I sin nyttårstale fra 2016 minnet Erna Solberg det norske folk om at alle har et ansvar for å bidra til integrering dersom det skal lykkes: «Våre hverdagsvalg er det som gir hverdagsintegrering. Alle vil vinne hvis vi lykkes med integrering. Alle vil tape hvis vi mislykkes» (Solberg, 2016). Integrering utgjør ikke bare en overordnet politisk målsetting, men forutsetter også at enkeltindivid og lokalsamfunn tar ansvar for integrering gjennom hverdagslig inkludering i lokalsamfunnet. Stortingsmelding 39 *Frivillighet for alle* beskriver at dersom en skal lykkes i å skape et samfunn hvor alle er med, er man avhengig av et sterkt *sivilsamfunn*, hvor enkeltmennesker sammen bidrar til dannelsen av gode lokalsamfunn (Kultur- og kirke departementet, 2007, s. 11). Sivilsamfunn kan betegnes som den delen av samfunnet som står utenfor staten og markedet, og er en arena der borgere kan uttrykke sitt sivile engasjement og møtes på likefot (Janoski, 1998, referert i Ødegård, Loga, Steen-Johansen og Ravneberg, 2014, s. 15). I stortingsmeldingen tilskrives sivilsamfunnet et viktig ansvar for utvikling av fellesskapsfølelse og tilhørighet til lokalsamfunnet, og utgjør derfor en viktig rolle for vellykket integrering.

Deltakelse i utdanning og arbeidsliv fremstår som tydelige hovedpunkt i norsk integreringspolitikk, og anses som klare målsettinger for å sikre økonomisk og sosial trygghet for samfunn og individ, og fremmer individets integrering i samfunnet (Døving, 2009, s. 11). I 2016 la Solberg-regjeringen frem Stortingsmelding 30 *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. Den fremhever et entydig krav om effektivitet og lønnsomhet, hvor målet er at alle som skal leve og bo i Norge må være «skattebetalere og deltakende borgere» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016). Dette fremheves som særlig viktig for å opprettholde et trygt og økonomisk bærekraftig velferdssamfunn. Den samfunnsøkonomiske

ambisjonen løftes slik opp i stortingsmeldingen, med mål om deltakelse i arbeidslivet. Det fremheves også argument om å forebygge polarisering og motvirke for store forskjeller. Med dette ønsker man å unngå at det dannes *parallelsamfunn*, hvor det utvikles egne regler og kodekser som i ytterste konsekvens kan bryte med norsk lov og undergrave fellesskap og tillit i befolkningen (Ihle, 2016, s. 10). Stortingsmeldingen beskriver at «et samfunn hvor de fleste deltar i arbeidslivet og storsamfunnet, bidrar til å opprettholde et samfunn med høy tillit» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016, s. 9). Slik har Solberg-regjeringens innvandringspolitikk et hovedmål om at flest mulig skal delta i arbeidslivet og storsamfunnet, både for økonomisk og sosial trygghet, men også for å styrke tillit og fellesskapsfølelse i samfunnet.

Sammen med arbeidslivet regnes skolen som en av samfunnets viktigste integreringsarenaer (Birkelund & Mastekaasa, 2009). Lidén (2001) viser til at den norske skolen har som mål å utjevne sosiale forskjeller, hvor «målet om utjevning og like muligheter oppnås ved at alle tilegner seg en felles standard av språklige, sosiale og kulturelle ferdigheter på tross av ulike utgangspunkt» (s. 68). I dagens arbeidsmarked fremstår kunnskap som den verdien som verdsettes høyest av menneskelige kvaliteter. Like muligheter til utdanning utgjør slik et avgjørende aspekt for like muligheter til deltakelse i arbeidslivet og storsamfunnet (Stray, 2012, s. 28-29).

Gjennom skolen skal elevene tilegne seg kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier som er nødvendig for deltakelse i både arbeidsliv og i samfunnet forøvrig. Det er også en sentral målsetting i læreplanverket for Kunnskapsløftet at elevene skal utvikle kulturell kompetanse slik at de kan delta i et kulturelt mangfoldig samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Koritzinsky (2014, s. 141) fremhever samfunnsfaget som et av de viktigste fagene for å oppnå nettopp dette. Det kommer blant annet til uttrykk i Kunnskapsløftets beskrivelser av formålet med samfunnsfaget:

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

Gjennom samfunnsfaget skal elevene utvikle forståelse og aksept for samfunnets mangfold av levemåter, hvor forståelse av at menneskers holdninger og handlinger preges av kulturen de

vokser opp i, utgjør viktig kulturforståelse. Videre skal elevene utvikle holdninger og verdier knyttet til likeverd og respekt, som er sentralt for å leve i fellesskap i et kulturelt mangfoldig samfunn. Samfunnsfaget skal også stimulere til aktiv demokratisk samfunnsdeltakelse, og skape oppslutning om sentrale samfunnsverdier:

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

Gjennom samfunnsfaget skal elevene tilegne seg verdier, forståelser og erfaringer som medvirker til aktiv demokratisk samfunnsdeltakelse. Fagets vektlegging av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier som stimulerer til deltaking i et demokratisk, flerkulturelt samfunn, gjør samfunnsfaget til et aktuelt skolefag for å fremme integrering. Det fremstår derfor som interessant å videre undersøke hvordan samfunnsfaget kan bidra til integrering, sett gjennom samfunnsfaglæreres betraktninger om faget.

## 1.1 Didaktisk begrunnelse for valg av tema

Skolens sentrale rolle for integrering i samfunnet synliggjør behovet for forskning på integrering i skolen. På bakgrunn av det foregående fremstår det videre som interessant å undersøke integrering i en samfunnsfaglig kontekst. Denne studien søker derfor å gi innsikt i hvordan samfunnsfaget i ungdomsskolen kan bidra til integrering, sett gjennom samfunnsfaglæreres betraktninger. Studien vil hovedsakelig behandle samfunnsfaget som en helhet, og vil ikke i særlig grad gå i dybden på fagspesifikke retninger i samfunnsfaget.

Ved å undersøke integrering i en fagspesifikk kontekst plasseres studien innenfor samfunnsfagdidaktikken. En enkel definisjon av fagdidaktikk er at det omhandler fagenes *hva, hvordan og hvorfor* (Sjøberg, 2001, s. 16). Samfunnsfagdidaktikk retter seg slik mot problemstillinger rundt *hva* faget bør inneholde, og *hva* det faktisk inneholder av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Videre handler det om *hvordan* undervisningen bør foregå for å fremme læring. Samfunnsfagdidaktikkens *hvorfor* omhandler blant annet legitimering av hvorfor man handler som man gjør (Aarre, Børhaug & Christophersen, 2003, s. 26).

En viktig målsetting i samfunnsfaget er å sosialisere elever inn i samfunnet, og gjøre dem rustet til å delta som aktive *medborgere*. Medborgerskap er sterkt tilknyttet demokratisk deltakelse i samfunnet, og vil videre utdypes i studiens teoretiske rammeverk i relasjon til integreringsbegrepet. Samfunnsfagets formål er dermed nært knyttet til nasjonalstaten (Långström & Vitra, 2011, s. 113). I dagens flerkulturelle samfunn utfordres imidlertid nasjonalstaten fra flere hold. Forbindelsen mellom bosted og etnisk/nasjonal tilhørighet forandres som følge av globalisering, hvor innbyggere av en nasjon kan identifisere seg med kulturer som ikke nødvendigvis følger statsgrensene. I dag er tilhørighet på tvers av landegrenser vanlig i de fleste elevgrupper. I følge Koritzinsky (2014) er det derfor viktig med ny kunnskap om hvordan faget kan utvikles i tråd med endringer i samfunnet, slik at det i størst mulig grad kan fremme læring og legge til rette for aktiv samfunnsdeltakelse for alle elever i en pluralistisk elevgruppe.

Sivilsamfunnets betydning for etablering av fellesskapsfølelse og tilhørighet til lokalsamfunnet utgjør også et interessant aspekt i relasjon til skolen og samfunnsfaget. Som St.meld. 39 *Frivillighet for alle* viser, utgjør deltakelse i sivilsamfunnet en viktig rolle for integrering (Kultur- og kirkedepartementet, 2007). Etersom samfunnsfaget innebærer opplæring i medborgerskap og skal stimulere til aktiv samfunnsdeltakelse, fremstår det som interessant å undersøke hvordan samfunnsfaglærere forstår skolens rolle for å fremme deltakelse i sivilsamfunnet.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens formål er å gi innsikt i hvordan samfunnsfaget kan bidra til integrering av minoritetsspråklige elever. Innsikt i samfunnsfagdidaktiske spørsmål vil kunne bidra til refleksjon over egne erfaringer, holdninger og følelser tilknyttet undervisning og læring i samfunnsfag. Videre vil det kunne medføre økt bevissthet om egne valg av lærestoff, læremidler, arbeidsmåter og vurderingsordninger som kan styrke opplæringens formål (Koritzinsky, 2014, s. 14). Døving (2009, s. 11) påpeker at hvordan man forstår integreringsbegrepet kan ha betydning for hvordan man arbeider med integrering. Læreres forståelse av integreringsbegrepet og syn på hvordan samfunnsfaget kan bidra til integrering, kan dermed ha innvirkning på samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon. Slik vil studiens kunnskapsproduksjon bidra til å utvide grunnlaget for didaktiske refleksjoner, og bidra til verdifull innsikt som kan ha nytteverdi for samfunnsfaglærere eller andre med tilknytning til samfunnsfaget og integrering av minoritetsspråklige.

Det understrekes derfor at studien *ikke* søker å måle lærernes forståelser opp mot et teoretisk rammeverk. Snarere søker studien å gi innsikt i lærernes *egne* forståelser og oppfatninger for å øke forståelsen av studiens tematikk. Integreringsbegrepet fremstår som et komplekst begrep, som også studiens teorikapittel gjør rede for. Teorigrunnlaget vil slik utgjøre en viktig referanseramme for å belyse og skape en helhetlig forståelse av informantenes beskrivelser.

For å gi innsikt i hvordan samfunnsfaget kan bidra til integrering av minoritetsspråklige elever, baserer studien seg på følgende problemstilling:

- *Hvordan forstår samfunnsfaglærere i ungdomsskolen integreringsbegrepet, og hvilket syn har de på samfunnsfaget som integreringsfremmende.*

For å besvare problemstillingen og gjøre studien mer oversiktlig har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår samfunnsfaglærere i ungdomsskolen begrepet *integrering*?
2. Anser samfunnsfaglærere i ungdomsskolen samfunnsfaget som integreringsfremmende?
  - a. I tilfelle, på hvilken måte?
3. Hvordan forstår samfunnsfaglærere i ungdomsskolen skolens rolle for å fremme deltakelse i sivilsamfunnet?

### 1.3 Redegjørelse av sentrale begreper

Før studiens teoretiske rammeverk presenteres er det sentralt å definere følgende begreper, da disse er sentrale for å forstå integreringsbegrepet: minoritet og majoritet, kultur, identitet, og relasjonen mellom verdi, holdning og handling. De ulike begrepene utgjør sentrale aspekt ved både studiens tematikk og fremkommer gjennom studiens empirigrunnlag. Et sentralt mål i studien er å gi innsikt i hvordan samfunnsfaglærere forstår integreringsbegrepet. I det teoretiske rammeverket vil derfor integreringsbegrepet utbroderes gjennom å vise til begrepets kompleksitet. Medborgerskapsbegrepet blir også redegjort for i teorikapittelet.

#### 1.3.1 Minoritet og majoritet

Begrepene *minoritet* og *majoritet* brukes ofte i sammenheng med innvandring og gruppering av mennesker, hvor minoritet ofte fremstår synonymt med etnisk gruppe (Engen &



Kulbrandstad, 2004, s. 18). Spernes (2012, s. 25) viser til at begrepene er gjensidig avhengig av hverandre, og at det ikke er mulig å omtale en minoritet uten at det eksisterer en majoritet. Begrepene uttrykker en kvantitativ dimensjon, og viser til mengde eller antall, hvor minoritetsbefolkningen utgjør mindretallet. Samtidig innebærer begrepene en maktdimensjon, hvor minoriteten ofte har en underlegenhetsposisjon i samfunnet. Majoriteten besitter ofte den største definisjonsmakten i samfunnet, og slik kan det oppstå et statusskille mellom minoritet og majoritet. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 20) uttrykker imidlertid at det ikke eksisterer noen allment akseptert definisjon av minoritet, da forståelsen av begrepet innebærer mange ulike element. Skutnabb-Kangas forklarer begrepet slik:

En minoritet er en gruppe som i antall (oftest) er mindre enn en stats befolkning med medlemmer som har etniske, religiøse eller språklige trekk som skiller seg fra resten av befolkningen, og som styres, eventuelt implisitt, av en vilje til å beholde og videreutvikle sin kultur, sine tradisjoner, sin religion og sitt språk. En gruppe som faller innenfor denne definisjonens rammer, må behandles som en etnisk, religiøs eller språklig minoritet, men *individet* velger selv om det vil tilhøre minoriteten. (Skutnabb-Kangas, referert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 20)

Denne definisjonen vektlegger kjennetegn ved en minoritet, samt at gruppen styres av en vilje til å beholde og videreutvikle sin kultur, tradisjoner, religion og sitt språk. Samtidig presiseres det at individet selv har frihet til å velge om han eller hun ønsker å tilhøre minoriteten. Denne forståelsen av minoritet vil være styrende i oppgaven.

Samtidig benytter oppgaven en ytterligere avgrensning av minoritet, ved minoritetsspråklig og majoritetsspråklig. Språklige minoriteter refererer til grupper mennesker med et språk som avviker fra det dominerende språket i et land eller region (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 19). Videre kan det defineres ved å vise til hvilken *status* eller *funksjon* gruppens språk har i et samfunn. En språklig minoritet foreligger når gruppens språk har begrensede bruksmuligheter i samfunnet og dekker et begrenset antall funksjoner (Hyltenstam & Stroud, 1991, s. 21). I oppgaven vil begrepet benyttes i tråd med offentlige styringsdokumenter, som NOU-en *Mangfold og mestring* (Kunnskapsdepartementet, 2010). Her brukes minoritetsspråklige om personer med annet morsmål eller førstespråk enn norsk eller samisk. Det presiseres at minoritetsspråklig dermed ikke retter seg mot hvilket språk vedkommende mestrer best, men hva som er ens førstespråk eller morsmål.

Selv om studien benytter en slik avgrensning må det bemerkes at minoritetsspråklige også utgjør en svært bred og differensiert gruppe. De samme faktorene som bidrar til differensiering mellom subgrupper blant majoritetsspråklige, kan også virke blant minoritetsspråklige (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 21). Det kan derfor være problematisk å benytte en så bred avgrensning ved å skille mellom majoritet- og minoritetsspråklige. Eriksen og Sajjad (2015, s. 78) påpeker imidlertid at minoritetsspråklige kan oppleve noen av de samme utfordringene i møte med majoritet. Samtidig vil det være utfordrende å drøfte integrering uten å klassifisere i en viss grad. Avgrensningen av minoritetsspråklige fremstår også som hensiktsmessig for å gjenspeile mangfoldet av elevsammensetninger i norske klasserom, og dermed bidra til å gi innsikt i forhold som mange lærere kan kjenne seg igjen i og ha nytte av.

Det bemerkes også at noen steder hvor det er hensiktsmessig, vil studien også anvende begrepet *innvandrere* (eller *immigrant*). Det defineres i tråd med offentlig statistikk, som «personer som er født i utlandet av to utenlandskfødte foreldre (og fire utenlandskfødte besteforeldre) og som på et tidspunkt har innvandret til Norge» (Tønnessen, 2018). Hovedsakelig vil studien imidlertid forholde seg til minoritetsspråklig.

### 1.3.2 Kultur

Kulturbegrepet brukes i mange ulike sammenhenger og med mange ulike betydninger, som kan gjøre begrepet vanskelig å definere. Eriksen og Sajjad (2015, s. 34) viser til at kultur kan forstås som kunst, litteratur eller klassisk musikk, som ofte omtales som finkultur. Gjennom *det utvidede kulturbegrepet* inngår også idrett, speideren eller andre fritidsaktiviteter som rockekonsserter og fjellturer, som betraktes som mer folkelig kultur eller populærkultur.

Kulturbegrepet benyttes imidlertid på en annen måte når fremmede kulturer og kulturforskjeller omtales, og det må dermed skilles fra tidligere nevnte forståelse. Edward Taylor definerer kultur slik: «Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn» (referert i Eriksen & Sajjad, 2015, s. 35). Kultur fremstår dermed ikke som noe medfødt, men snarere noe som læres som medlem av et samfunn. Eriksen og Sajjad (2015) forklarer slik kultur ved at «alt som er lært er kulturelt, mens alt som er medfødt er naturlig» (s. 35). Klausen (1992) viser også til at kultur innebærer ulike «verdier, holdninger og symboler som blir overført, med noen forandringer, fra tidligere generasjoner og til den neste generasjonen» (s. 27). Det fremstår her

som et viktig poeng at kultur ikke er noe statisk, men i stadig forandring og utvikling. Det kan dermed være utfordrende å konkret definere hva en kultur består av.

Eriksen (referert i Spernes, 2012, s. 89) beskriver kultur som det som gjennom væremåte eller tankemønstre gjør det mulig for mennesker å kommunisere. Vi må dermed forstå hverandres levemåte for å kunne kommunisere med hverandre. Eriksen og Sajjad (2015, s. 41) viser imidlertid til at det kan være store forskjeller blant mennesker som er oppvokst i den samme kulturen i det samme samfunnet, og at det derfor kan være vanskelig å konkret definere hva som inngår i en felles norsk kultur. Enda mer problematisk blir det å omtale «innvandrerkultur» eller «minoritetskultur» som noe felles, da innvandrere eller minoriteter overhodet ikke er ensartede grupper. Eriksen og Sajjad (2015, s. 48) stiller derfor spørsmål ved om det er nødvendig å viske ut kulturelle forskjeller for å forstå hverandre. Dersom mennesker viser hverandre empati og forsøker å forstå hverandres kontekst, tenkemåte og oppfatning vil det gi grunnlag for kommunikasjon og samhandling mellom ulike kulturer.

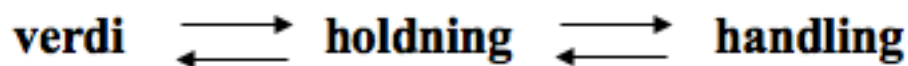
### 1.3.3 Identitet

Eriksen (1997) søker å forklare identitet ved «det man ser når man ser seg selv i speilet» (s. 35). Det kan være alder, kjønn, utdanning, sosial, etnisk eller kulturell bakgrunn, språk og religion, som sammen med andre elementer utgjør identiteten. Begrepet kan samtidig tilknyttes ulike nivå. Eriksen og Sajjad (2015, s. 73) beskriver sosial identitet som synonymt med gruppetilhørighet, og kulturell identitet som at man oppfatter seg selv som kulturelt lik andre som deler denne identiteten. Kulturell identitet er dermed ikke forstått som at de som deler identiteten har samme kulturelle oppfatning, men snarere at de subjektivt opplever det slik. Det er imidlertid ikke slik at et menneske nødvendigvis bare besitter én identitet. Brenna (2004, s. 70) beskriver menneskers identitet som summen av mange ulike identiteter, som for eksempel kjønnsidentitet, sosial identitet og kulturell identitet. For minoritetsgrupper trenger det heller ikke være en motsetning mellom å identifisere seg med etnisk kulturell bakgrunn og nasjonens verdier og fellesskap. Banks (2008) viser til at identitet er «multiple, changing, overlapping and contextual, rather than fixed and stable» (s. 133). Identitet kan dermed anses som både/og fremfor enten/eller.

#### 1.3.4 Verdi, holdning og handling

Begrepene *verdi*, *holdning* og *handling* har nær tilknytning til hverandre. Hofstede definerer verdi som «en bred tendens til å foretrekke visse tilstander fremfor andre» (referert i Bang, 2011, s. 47). En verdi kan dermed vise til en oppfatning av at *ett* resultat er mer ønskelig eller ettertraktet enn et annet. I forlengelsen av dette kan holdning sies å omhandle hvordan en stiller seg til de aktuelle verdiene. Martinussen (2008) definerer holdninger som «en disposisjon i retning av å reagere på en bestemt situasjon eller påvirkning på en bestemt måte» (s. 182). Slik defineres holdninger ut fra å ha en tendens til å handle på bestemte måter. Dermed kan forholdet mellom verdier og holdninger sies å være at holdninger har å gjøre med hvordan en person vurderer noe i lys av verdiene sine, og at denne vurderingen vanligvis vil vise igjen i personens handlinger (Hunnes, 2015, s. 124).

Hunnes (2015, s. 124) viser til at holdninger har flere dimensjoner som henger sammen: en kunnskapsside, at en vet noe; en emosjonell side, at en har følelser tilknyttet dette «noe»; og en handlingstendens, som bygger på en vurdering av det en vet og har følelser for i lys av verdiene sine. Når holdninger defineres utfra en *tendens* til handling, innebærer det at det ikke er snakk om en direkte sammenheng, ved et en-til-en-forhold mellom verdi, holdning og handling. Sammenhengen mellom det øverste nivået *verdi*, mellomnivået *holdning* og det mest konkrete nivået *handling* inngår i et påvirkningsforhold hvor de ulike nivåene påvirker hverandre (Hunnes, 2015, s. 124-125). En person sine verdier vil langt på vei påvirke og styre holdningene og handlingene til personen. Men handlingene en person utfører vil også utøve press mot holdningene og verdiene personen står for, slik at vedkommende vil harmonisere verdiene med handlingene. En persons verdier vil slik påvirke ens holdninger og handlinger. Samtidig vil handlingene påvirke holdningene og verdiene, i et forsøk på å skape samsvar mellom de ulike nivåene. Figuren under illustrerer denne sammenhengen:



Figur 1: Verdi, holdning, handling (Hunnes, 2015, s. 125)



## 2 En konseptuell tilnærming til integrering

I det følgende kapittelet vil integreringsbegrepets innhold og kompleksitet utbroderes. Først vil begrepet presenteres og ses i sammenheng med assimilering og segregering. Deretter vil ulike former for integrering beskrives, i lys av Eriksen (2010) som skiller mellom systemisk, sosial og kulturell integrering. Dernest vil integreringsbegrepet knyttes til sosial kapital, som utdypes gjennom sammenbindende, brobyggende og lenkende sosial kapital (Putnam og Goss, 2002; Szreter og Woolcock, 2004). Videre trekkes akkulturasjon frem for å belyse integrering som en forandringsprosess som skjer når ulike kulturer møtes (Sam & Berry, 2010). Til sist i kapittelet beskrives medborgerskapsbegrepet (Stray, 2012), og et forslag til kosmopolitisk medborgerskap tilpasset et flerkulturelt samfunn (Osler & Starkey, 2003).

### 2.1 Forståelse av integreringskonseptet

Ordet *integrering* stammer opprinnelig fra latin, og betyr *å gjøre hel, å sammenslutte flere deler* eller *å forbinde en mangfoldighet til en helhet* (Hammer, 1989, s. 33). Som sosiologisk begrep refererer integrasjon til både samhandlingen som gjør at deltakerne blir del av et hele, og selve tilstanden av helhet (Hagelund, 2003, s. 162; Østerberg, 1997, s. 26). Slik forstås integrering som en sosial prosess som på ulike nivå føyer sammen ulike minoriteter og majoriteten til det som utgjør det norske samfunnet (Døving, 2009, s. 9). Dette forutsetter aktiv deltakelse av både minoritet- og majoritetsbefolkningen. Det kreves innsats fra minoritetsgrupper om å tilpasse seg og akseptere samfunnets rammer. Samtidig er det en forutsetning at majoritetssamfunnet legger til rette for tilegnelse av de egenskapene som behøves for å kunne delta i samfunnet på like vilkår (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2009, s. 13).

Kjeldstadli (2008, s. 106) definerer integrering ved å vise til at begrepet innebærer to målsettinger for sameksistens mellom minoritet og majoritet: 1) at det ikke er forskjeller mellom mennesker i flertallet og mindretallet når det gjelder fordeling av goder, og 2) at alle mennesker deltar på ulike arenaer i så stor grad som de selv ønsker, og at de deltar i tilstrekkelig grad, slik at det finnes relasjoner mellom dem som innebærer at samfunnet eksisterer og gjenskapes. Dermed vektlegges likeverd, rettigheter og relasjoner som sentralt for integrering. Siden 1973 har integrering vært den offisielt valgte strategien for samspill mellom minoritetspråklige og den øvrige norske befolkningen (Spernes, 2012, s. 157). Begrepets definisjon har imidlertid variert i ulike offentlige utredninger, men tilknytning til majoritetssamfunnet, muligheten for å videreutvikle eget språk og kultur, og at integrering er

en gjensidig prosess som berører både minoritet og majoritet, har i ulik grad vært med i definisjonene (Spernes, 2012, s. 157).

### 2.1.1 Integrering, assimilering og segregering

Integrering kan forklares ved at det inneholder elementer fra både assimilering og segregering, samtidig som det stiller krav til vertsamfunnet. Assimilering forstås som en fullstendig innlemmelse av minoritetsspråklige i samfunnet ved å bli *lik* majoriteten, på bekostning av opprinnelig kulturell tilhørighet (Spernes, 2012, s. 155). Integrering anerkjenner en viss grad av kulturell mangfold, hvor det samtidig forventes en kulturell tilpasning ved at minoritetsspråklige *oppgir deler av sin kultur* (Hagelund, 2003, s. 163). Segregering kan forklares ved at minoritetsspråklige fullstendig opprettholder egne kulturer og levemåter uten å delta i samfunnet (Spernes, 2012, s. 152). Integrering innebærer elementer fra både assimilering og segregering, ved at det vektlegger *tilpasning* til majoritetskulturen og *deltakelse* i samfunnet, samtidig som det gir mulighet for å *bevare og videreutvikle* egen kultur (Sand, 1996, s. 11). Dermed representerer integrering en slags optimal middelvei, hvor både kravet om nasjonalstaten som funksjonell enhet og behovet for anerkjennelse og respekt for kulturell ulikhet og mangfold søkes ivaretatt (Hagelund, 2003, s. 163; Hamburger, 1989, s. 27).

At minoritetsspråklige skal *oppgi deler av sin kultur* er et relativt fenomen, som avhenger av hvordan integreringsbegrepet defineres og anvendes. Dette gjør integrering til et problematisk begrep å forklare. Hamburger (1989, s. 28) illustrerer forholdet mellom integrering, segregering og assimilering slik:



Figur 2: Hamburgers continuum (Hamburger, 1989, s. 28)

I Hamburgers illustrasjon utgjør segregering og assimilering ytterpunkter ved spørsmålet om oppgivelse av etnisk bevissthet og kultur. Hvordan integreringsbegrepet anvendes i diskusjon eller praksis kan imidlertid innebære mange ulike utforminger: Jo mer integreringsbegrepet innebærer at minoritetsspråklige skal oppgi egen kultur, desto mer nærmer det seg

assimilering. På motsatt siden, jo mindre integreringsbegrepet krever at minoritetsspråklige skal oppgi, desto mer tenderer det mot segregering. Illustrasjonen bidrar til å klargjøre hvordan integreringsbegrepet kan være utfordrende å forklare og anvende.

Til tross for at offentlige dokumenter vektlegger kulturelt mangfold som det ideelle, hevder Kjeldstadli (2008, s. 106) at i både politiske diskusjoner og praktisk politikk i skole og samfunn fremstår assimilering som målet. Forandringene og tilpasningen som skjer gjennom integrasjon tenderer å bare gå én vei, hvor flertallet ikke ventes å endre seg på noe punkt. De forskjellige flertallet har vært klar for å akseptere angår mindre viktige spørsmål, som matlaging og navneskikker. Også Engen og Kulbrandstad (2004, referert i Spernes, 2012, s. 157) påpeker at integrering ofte brukes synonymt med assimilering. Det er ikke uvanlig at en lærer kan si «Mohammed er så godt integrert – han er akkurat som de norske elevene». I et slikt tilfelle fremstår ikke Mohammed som integrert, men assimilert. Det er imidlertid viktig å bemerke at både integrering, assimilering og segregering kan være strategier som den enkelte velger selv, eller det kan oppleves som en påtvunget prosess fra majoritet eller minoritet (Spernes, 2012).

### 2.1.2 Systemisk, sosial og kulturell integrering

Selv om det eksisterer relativt stor politisk enighet om at immigranter skal integreres i en stat som skal gjenspeile et flerkulturelt samfunn, kan integrasjonsbegrepet fremstå som diffust (Døving, 2009, s. 9). Eriksen (2010, s. 70) poengterer at politisk og journalistisk dagligtale ofte uttaler at «det er viktig at innvandrere blir integrert», uten nærmere presisering av hva integrering *er*. Integrering kan imidlertid fungere på ulike samfunnsplan som vektlegger ulike betydninger av begrepet, og det er derfor nødvendig med klare distinksjoner for å tydeliggjøre begrepets innhold (Kjeldstadli, 2008, s. 107).

Eriksen (2010, s. 70) skiller mellom *systemisk* og *sosial* integrering, et begrepspar som opprinnelig ble foreslått av Giddens (1979). Systemisk integrering viser til makronivået, ved de sosiale institusjonene og deres stabilitet og evne til vedlikehold, relativt uavhengig av aktørene som inngår i dem. Et fokus på systemisk integrering vil dermed vektlegge betydningen av at individ blir inkorporert i samfunnets institusjonelle system. Sosial integrering omhandler personers relasjonelle tilhørighet, operative nettverk og sosiale kapital<sup>1</sup>. Ved sosial integrering er menneskene som utgjør samfunnet i fokus, med deres sosiale nettverk og tilhørighetsfølelse.

---

<sup>1</sup> Se kapittel **Error! Reference source not found.** for nærmere utredning av sosial kapital-begrepet.



De to integreringsformene er ikke nødvendigvis avhengig av hverandre. Det er fullt mulig å være integrert på systemnivå uten å være godt sosialt integrert. At trikken går når den skal og byråkratiet ikke er korrump, men effektivt, er ingen garanti for at man har et sosialt nettverk og en tilhørighetsfølelse med den tillit og de forpliktelser den medfører. Det er imidlertid ikke et tilfeldig forhold mellom systemisk og sosial integrering, særlig om man går ut over de personsentrerte nettverkene og ser på sosial integrasjon i lokalsamfunn som helhet. Dersom innbyggerne i et lokalmiljø ikke er integrert med utgangspunkt i det geografiske stedet, med felles lokal tilhørighet, men bare gjennom personlige nettverk og mangler fellesarenaer som knytter ulike nettverk sammen, blir lokalsamfunnet fragmentert. Dette kan medføre utvikling av egne småsamfunn i lokalsamfunnet, og bidra til å skape avstand mellom innbyggerne i lokalmiljøet. Som en konsekvens kan det medføre tap av tillit lokalt, noe som kan forplante seg oppover i systemet, og resultere i at institusjonene på systemnivå svekkes (Eriksen, 2010, s. 71). Slik inngår sosial kapital-begrepet som en naturlig del av integreringsbegrepet, hvor sosiale nettverk skaper tillitsrelasjoner mellom innbyggere og utgjør grunnlag for samhold og tilhørighet (se 2.2).

Videre skiller Eriksen (2010, s. 72) mellom *formell* og *uformell* integrering. I relasjon til systemisk integrering, omfatter formell og uformell integrering hvorvidt man inkluderes i det formelle samfunnssystemet, eksempelvis deltakelse i formelt arbeidsliv fremfor svart arbeid, evne til å sende inn selvangivelse i tide eller deltakelse i sivile organisasjoner. I relasjon til sosial integrering, omhandler det etablering av formelle eller uformelle sosiale nettverk. Formelle sosiale nettverk registreres gjennom organisasjonsliv, arbeidsliv, skole og andre formelle institusjoner, mens uformelle sosiale nettverk etableres mellom naboer eller andre uformelle situasjoner. Eriksen (2010, s. 72) knytter også en slik forståelse av integrering til sosial kapital, og viser til Granovetters (1973) forståelse av 'strong ties' og 'weak ties'. De sterke forbindelsene til nære venner og bekjente medfører stor andel overlapping, ved at menneskene som inngår i de sosiale nettverkene i større grad kjenner de samme menneskene. De svake forbindelsene omfatter i større grad personer som ikke kjenner hverandre, og dermed åpner for økte muligheter og ressurser<sup>2</sup>. Eriksen (2010, s. 72) påpeker at forståelsen av sterke og svake sosiale bånd viser at uformelt sosialt liv er vesentlig for systemets opprettholdelse.

Eriksen (2010, s. 73) gjør også et skille mellom *kulturell* og *sosial* integrering. Kulturell integrering innebærer at mennesker forstår og forholder seg til samfunnets normer

---

<sup>2</sup> Se kapittel 2.2.1 for videre utdyping av 'strong ties' og 'weak ties'.

og regler, og besitter nødvendige kulturelle ferdigheter for å fungere i samfunnet. Eriksen (2010) kaller dette «produksjon av felles mening» (s. 75). Sosial integrering innebærer etablering av sosiale nettverk som fører til samhandling mellom mennesker. En person kan være kulturelt integrert, ved å forstå reglene og normene i samfunnet, samtidig som en ikke er sosialt integrert gjennom sosiale nettverk. På samme måte kan en person ha et stort sosialt nettverk og dermed være sosialt integrert, samtidig som vedkommende ikke forstår samfunnets språk, normer eller regler. De ulike formene for integrering kan illustreres ved følgende eksempel:

To personer bor i samme oppgang i et borettslag i Oslo øst. Den ene er en somalisk kvinne med fire barn. Mannen bor ikke lenger hjemme. Hun forstår knapt norsk, og bruker barna som tolk i møter med øvrighetspersoner, selv om dette sterkt frarådes. Når selvangivelsen kommer i posten, kaster hun den i søpla, ettersom hun tror den er en reklamebrosjyre. Hun er tildekket og får spydigheter slengt etter seg på gata. Hun har aldri hatt lønnsarbeid og er funksjonell analfabet. [...] Naboen, en trapp opp, er en enslig nordmann på 32 år. Han har ingen problemer med å gjøre seg forstått på sosialkontoret, levere tippekupongen og finne frem i supermarkedet. Han har full kontroll over fjernkontrollen og vet til enhver tid hva som går på kino og når han skal le av fjernsynskomikerne. Ingen skuler på ham når han går ut av leiligheten; han er fenotypisk umarkert (altså blek i huden). [...] Det bør forresten tilføyes at kvinnen har en lang liste av personer hun kan ringe til dersom hun har et problem, sender tusen kroner i måneden til søsteren i Somalia og vet at hennes barn har lysere framtidsutsikter i Oslo enn de ville hatt i Somalia. Mannen kjenner derimot ingen. Han er på hils med et par dusin mennesker i bydelen, men han har ingen å ringe til. (Eriksen, 2010, s. 74-75)

Med utgangspunkt i utsagnet over kan man stille spørsmål ved hvem er av de to personene som er best integrert. I eksempelet fremstår mannen som kulturelt integrert, men ikke sosialt. Kvinnen er sosialt integrert i Oslo blant andre somaliere, men ikke blant andre nordmenn, og er heller ikke kulturelt integrert i det norske samfunnet. Eksempelet er ment å representere ytterpunkter, men viser samtidig at kulturell og sosial integrering ikke nødvendigvis behøver å følge hverandre.

Selv om de ulike formene for integrering ikke nødvendigvis er avhengig av hverandre, kan de likevel fremstå i nær tilknytning. Eriksen (2010, s. 81) hevder at skolen som institusjon

først og fremst er ment å skape kulturell integrasjon, ved et mer eller mindre felles repertoar av kunnskaper og ferdigheter, samt visse moralske verdier, som humanisme, demokrati og likestilling. Nærmest som en bivirkning av den kulturelle integreringen, skaper skolen et grunnlag for sosial integrasjon. Vennskap etableres, elever møtes utenom skoletiden og danner sterke sosiale bånd til hverandre, og får en rekke felles erfaringer i en tidlig livsfase. I praksis kan imidlertid følelsen av ekskludering være like sterk som følelsen av å etablere et fellesskap, selv om dette selvfølgelig ikke bare gjelder for minoritetspråklige elever. For noen kan forpliktelsene ovenfor slekt og familie overskygge fellesskapet med jevnaldrende, noe som kan vanskeliggjøre utvikling av sosiale nettverk som senere kan inngå i porteføljen av svake sosiale bånd. Til gjengjeld kan elever med minoritetsbakgrunn, gjennom etniske og slektskapsbaserte forbindelser, få sterke, tillitsbaserte nettverk som kan ha stor betydning nå og som de kan benytte seg av ved senere veivalg.

Kulturell og sosial integrering gjennom skolen danner i stor grad grunnlaget for deltakelse i arbeidslivet, som knyttes til systemisk integrering ved deltakelse i samfunnets institusjonelle system (Eriksen, 2010, s. 82). En mest mulig omfattende deltakelse i arbeidslivet anses som positivt fordi det styrker den systemiske integreringen ved å gjøre nasjonaløkonomien mer robust, og fordi lønnet arbeid anses som en viktig kilde til selvrespekt og livskvalitet. Samtidig medfører deltakelse i arbeidslivet en sosial integrasjon, ettersom det innebærer samhandling mellom mennesker som følgelig medfører dannelse av både sterke og svake sosiale bånd (Eriksen, 2010, s. 82). Eriksen (2010) påpeker dermed at selv om de ulike formene for integrering ikke nødvendigvis er avhengig av hverandre, kan de likevel ha betydelig innvirkning på hverandre.

## 2.2 Integrering gjennom dannelse av sosial kapital

Eriksen (2010) beskriver at sosial integrasjon omhandler menneskers relasjonelle tilhørighet, operative nettverk og *sosiale kapital*, og vektlegger betydningen av å etablere sosiale nettverk som fører til samhandling mellom mennesker. Slik inngår sosial kapital i integreringsbegrepet. Putnam definerer sosial kapital som sosiale nettverk og de normer for gjensidig avhengighet og tillit som er med på å opprettholde nettverkene (Putnam, 2007, s. 137). Sosial kapital viser til de sosiale nettverkene som omgir individet; i familien, på skolen eller arbeidsplassen, i nabolaget, lokalsamfunnet og videre utover, som den enkelte trer inn og ut av (Ødegård et al., 2014, s. 39). Gjennom kommunikasjon og samhandling skapes sosiale bånd av tillit, som den enkelte kan nyttiggjøre seg av på ulike områder. De sosiale nettverkene

innebærer en grad av resiprositet, ved at individene skaper et forhold av gjensidig avhengighet til hverandre. Den gjensidige avhengigheten kan medføre viktige fordeler for den enkelte og for samfunnet som helhet, gjennom ulike former for avkastning eller sikkerhet (Häuberer, 2010, s. 53-57). Sosial kapital viser dermed til den mengde sosiale nettverk den enkelte inngår i, og videre den mengde tillit den enkelte kan nyttiggjøre seg av. Putnam fremstiller tillit som oljen i samfunnsmaskineriet (Häuberer, 2010, s. 54).

Putnam viser til at sosial kapital kan dannes og organiseres formelt eller uformelt (Putnam og Goss, 2002). Formell danning og organisering av sosial kapital viser eksempelvis til sosiale nettverk og relasjoner som oppstår gjennom ulike etablerte organisasjoner, som fritidsforeninger og interesseorganisasjoner. Uformell danning og organisering av sosial kapital omfatter sosiale nettverk og relasjoner som dannes ved sosial interaksjon på den lokale fotballbanen, lekeplassen eller på butikken. Begge former for dannelse og organisering av sosial kapital kan medføre fordeler både for det enkelte individ og for samfunnet som helhet (Putnam og Goss, 2002, s. 10).

### 2.2.1 Sosial kapital på individnivå

Kjernen i teori om sosial kapital er svært enkel – sosiale nettverk har betydning, særlig for menneskene som inngår i dem (Putnam og Goss, 2002, s. 6). På et *individnivå* kan den enkelte erverve sosial kapital i form av nettverksforbindelser som gir innpass på ulike arenaer og strukturer som åpner for nye muligheter (Ødegård et al., 2014, s. 39). De sosiale forbindelsene kan dermed være til fordel for det enkelte individ, eksempelvis som døråpnere og økt tilgang til blant annet sosiale arenaer, arbeid eller sosial status. Woolcock og Narayan (2000) samler mye av litteraturen om individuelle effekter av sosial kapital slik: «The basic idea of social capital is that a person's family, friends, and associates constitute an important asset, one that can be called on in a crisis, enjoyed for its own sake, and leveraged for material gain» (referert i Putnam og Goss, 2002, s. 6).

I et mikroøkonomisk perspektiv kan sosiale nettverk føre til økonomisk utbytte for det enkelte individ. Sosiologen Mark Granovetter (1973) studerte forholdet mellom 'strong ties' (sterke sosiale relasjoner) og 'weak ties' (svake sosiale relasjoner). 'Strong ties' omhandler sosial kontakt og relasjoner til mennesker en kjenner godt og har regelmessig kontakt med. 'Weak ties' omhandler relasjoner til mennesker en ikke kjenner godt, som en gjerne bare har møtt tilfeldig, gjennom jobb eller felles venner. Granovetter pekte ut 'weak ties' som de viktigste sosiale relasjonene i henhold til arbeidslivet. Årsaken er at 'weak ties' åpner for relasjoner med mennesker med andre sosiale tilknytninger, og dermed åpner for nye

muligheter. 'Strong ties', på den andre siden, er relasjoner til mennesker som i større grad inngår i sosiale nettverk med samme mennesker som en selv. 'Weak ties' kan slik utgjøre viktig sosial kapital gjennom nye kontakter som kan gi avkastning for den enkelte i arbeidslivet. Et individs sosiale kapital kan i den forbindelse ha større langsiktig økonomisk verdi enn fysiske kontanter (Putnam og Goss, 2002). Putnam og Goss (2002, s. 10) poengterer også at 'weak ties' kan utgjøre viktig sosial kapital for å knytte samfunnet tettere sammen, og danner normer av resiprositet mellom mennesker uten nære bånd til hverandre. 'Strong ties' kan på sin side utgjøre viktige sosiale nettverk for den enkelte gjennom sosial mobilisering og sikkerhet.

Sosial kapital kan også gi konkret avkastning for det enkelte individ på andre sentrale områder. Studier fra Finland og Japan viser at sosial kapital styrker fysisk og mental helse (Putnam og Goss, 2002, s. 6). Andre studier viser til at sosial kapital kan ha stor innvirkning på menneskers opplevelse av tilfredshet og lykke (Putnam og Goss, 2002, s. 8). Bredden og dybden av et individs sosiale nettverk er en langt viktigere faktor for menneskers tilfredshet enn økonomisk kapital.

### 2.2.2 Sosial kapital på samfunnsnivå

På et *samfunnsnivå* viser sosial kapital til ulike kvaliteter ved et samfunn, gjennom en sammenbindende kraft blant befolkningen og grad av solidaritet (Ødegård et al., 2014, s. 39). Ved et samfunns sosiale kapital og høye grad av tillit, tilknyttes et spekter av positive egenskaper som er gunstige for et lands økonomi, ved blant annet borgernes skattevillighet og solidaritet på tvers av sosiale forskjeller, for folkehelsen, for å holde kriminalitet på et lavt nivå og for å redusere korrupsjon (Ødegård et al., 2014, s. 39). Putnam refererer til hvordan Woolcock og Narayan (2000) oppsummerer mye av litteraturen om samfunnseffekter av sosial kapital: «Communities endowed with a diverse stock of social networks and civic associations are in a stronger position to confront poverty and vulnerability, resolve disputes, and take advantage of new opportunities» (referert i Putnam og Goss, 2002, s. 6). Sosiale nettverk i samfunnet bidrar til å danne normer av generell resiprositet, som oppfordrer mennesker til å opptre pålitelig og tillitsfullt og gjør samfunnet i større grad i stand til å takle kollektive utfordringer. Slike normer vil påvirke både økonomiske og politiske prosesser i samfunnet, og bidra til stabilitet og effektivitet (Putnam og Goss, 2002, s. 7).

De individuelle og samfunnsmessige effektene av sosial kapital kan oppfattes å ha gjensidig påvirkning på hverandre. De samfunnsmessige fordelene ved sosial kapital vil bli gjenspeilet i fordeler for den enkelte, og de individuelle fordelene vil bli videre reflektert som

fordeler for samfunnet som helhet. Dette vil vise seg både gjennom økonomi, offentlig administrasjon, helse, sikkerhet og sosiale tiltak (Putnam og Goss, 2002; Ødegård et al, 2014). Sosial kapital kan dermed skape fordeler for individ som selv ikke besitter høy sosial kapital eller deltar i sosiale aktiviteter. Eksempelvis fører deltakelse på dugnad til en direkte avkastning for samfunnet gjennom arbeidet som utføres og for alle som kan benytte seg av det konkrete resultatet. Samtidig fører deltakelse til personlig avkastning gjennom sosiale bånd, vennskap og forretningskontakter. Sosial kapital skaper dermed fordeler og muligheter både for det enkelte individ og for samfunnet som helhet (Putnam og Goss, 2002, s. 7).

### 2.2.3 Sammenbindende og brobyggende sosial kapital

Putnam skiller mellom ulike former for sosial kapital. *Sammenbindende sosial kapital* (bonding) omfatter sosiale bånd av tillit mellom mennesker som er like langs flere sentrale dimensjoner (Ødegård et al., 2014, s. 40). Sosiale grupper, organisasjoner eller foreninger som er dannet på grunnlag av sosial klasse, etnisitet, språk, religion eller nasjonalitet brukes ofte som eksempler på arenaer for dannelse av sammenbindende sosial kapital. De sosiale nettverkene av sammenbindende sosial kapital kan bidra til å skape sterke normer av resiprositet og solidaritet internt mellom medlemmene. Slike sosiale nettverk kan representere viktige kilder til sikkerhet og sosial støtte for det enkelte individ (Häuberer, 2010, s. 58).

Sammenbindende sosial kapital er samtidig svært internt rettet, og kan føre til manglende mottakelighet for nye ideer og informasjonsstrømmer utenfra. En slik intern orientering kan føre til at gruppen isolerer seg fra eksterne impulser, og kan gi begrensninger i henhold til muligheter for fremgang og utvikling, både for gruppen som helhet og for enkeltindivid (Leung, Chen og Petrescu-Prahova, 2016, s. 203). Videre kan sammenbindende sosial kapital medføre en forsterkning av identitetsfølelsen i homogene grupper, som ofte bygges på en kontrast til «de andre». De sosiale nettverkene internt kan dermed virke ekskluderende mot dem som står utenfor (Häuberer, 2010, s. 57).

*Brobyggende sosial kapital* (bridging) beskrives ved at sosiale nettverk knyttes på tvers av sosiale forskjeller, og danner en slags overordnet «vi-identitet» som grunnlag for tilhørighet til et større fellesskap i samfunnet (Ødegård et al., 2014, s. 40). Sosiale nettverk dannes dermed ikke på grunnlag av individenes felles særtrekk, men snarere på tross av ulikhetene. De sosiale nettverkene skaper økt tillit mellom samfunnsmedlemmene, og oppfostrer normer for resiprositet og solidaritet på tvers av sosiale og økonomiske forskjeller. Gjennom en ekstern orientering dannes sosiale nettverk på tvers av sosiale forskjeller, og

etablerer koblinger til nye impulser og ressurser utenfor selve gruppen eller organisasjonen (Leung et al., 2016, s. 203).

Til tross for sine ulikheter står ikke de to kapitalformene i et motsetningsforhold til hverandre. Sammenbindende sosial kapital fremstår derimot som en forutsetning for dannelse av brobyggende sosial kapital, da sammenbindende sosiale nettverk skaper samhold, tillit, trygghet og tilhørighet medlemmene imellom. Slike sosiale aspekt vil være særlig viktig i et flerkulturelt samfunn hvor mange ikke deler en felles kultur, identitet eller religion (Ødegård et al., 2014, s. 40). Brobyggende sosial kapital vil imidlertid fremstå som samfunnets lim, som styrker grunnlaget for økt tillit mellom individer som ikke er like eller ikke står hverandre særlig nær. Den generaliserte tilliten gjennom brobyggende sosial kapital styrker tilliten mellom samfunnets innbyggere, på tvers av økonomiske, etniske, religiøse og sosiale forskjeller (Ødegård et al., 2014, s. 40). Sosiale nettverk som etableres ved brobyggende sosial kapital innebærer imidlertid ofte svakere relasjoner enn ved sammenbindende sosial kapital, og medfører ikke like sterke normer for tillit, resiprositet og samarbeid. For å skape et velfungerende samfunn vil det derfor være viktig at hvert individ inngår i relasjoner av både sammenbindende og brobyggende sosial kapital (Leung et al., 2016, s. 203).

#### 2.2.4 Lenkende sosial kapital

Putnam vektlegger i stor grad betydningen av sivile organisasjoner for dannelse og opprettholdelse av sosial kapital i samfunnet, hvor sivilsamfunnet fungerer som en sosialiseringsarena for det enkelte individ, som bidrar til produksjon av sosial kapital for individet og for lokalsamfunnet (Ødegård et al., 2014). Woolcock stiller seg kritisk til Putnams ensidige vektlegging av sivile organisasjoners betydning for etablering og opprettholdelse av sosial kapital. Han hevder at sosial kapital ikke kan forstås uavhengig av et samfunns kulturelle-, økonomiske- og politiske kontekst (Ødegård et al., 2014, s. 43). Woolcock utvider Putnams forståelse av sosial kapital og introduserer begrepet *lenkende sosial kapital*, som han definerer som «norms of respect and networks of trusting relationships between people who are interacting across explicit, formal or institutionalized power or authority gradients in society» (Szreter og Woolcock, 2004, s. 655).

Lenkende sosial kapital skiller seg fra brobyggende sosial kapital ved at sosiale relasjoner ikke bare etableres horisontalt mellom aktører som er ulike etter sosio-demografiske mål, men også omfatter vertikale relasjonsdannelser på tvers av ulike makt- og autoritetsressurser (Ødegård et al., 2014, s. 44). Dersom det etableres tillitsfulle relasjoner mellom aktører som møtes med gjensidig respekt og likhet i status, til tross for deres ulike

autoritets- og maktposisjoner, vil det muliggjøre dannelse av brobyggende sosial kapital i samfunn hvor dette ikke kommer av seg selv. Dannelse av tillitsrelasjoner mellom myndigheter og sivilsamfunn vil styrke tilliten til samfunnets institusjonelle system og bidra til økt brobyggende sosial kapital i samfunnet som helhet, og mellom samfunnsgrupper (Woolcock og Narayan, 2006, s. 43-47).

Lenkende sosial kapital viser til en utvidet forståelse av sosial kapital-begrepet, og fremhever at makt, politikk og ideologi preger relasjoner mellom staten og sivilsamfunnet, og videre påvirker dannelsen av tillitsnettverk i samfunnet (Ødegård et al., 2014, s. 45). Ansvaret for dannelse av sosial kapital hviler dermed ikke alene på sivile organisasjoner og enkeltindivids evner til å skape møteplasser, men er i stor grad avhengig av politiske og institusjonelle betingelser. Ved å forstå sosial kapital i lys av strukturelle, institusjonelle og politiske faktorer, skapes et grunnlag for å vurdere betydningen av lokal politikk for å utforme betingelsene for danning av formelle og uformelle sosiale nettverk (Ødegård et al., 2014, s. 45).

Offentlig politikk har stor betydning for sivile organisasjoners virke, og hvordan de bidrar til dannelse av sosial kapital i samfunnet. Gjennom ulike støtteordninger bidrar offentlig politikk til å legge føringer for etablering og utvikling av sivile organisasjoner. Grunnstøtte har tradisjonelt vært den vanligste formen for støtte, basert på antall medlemmer. Prosjektstøtte har samtidig blitt stadig mer anvendt, og inkluderer i større grad sivile organisasjoner i blant annet integreringsarbeid. Statlig midler øremerkes til integrering, og deles ut til sivile organisasjoner som søker støtte for aktiviteter og prosjekter som anses å bidra til integrering. Dermed styrkes båndene mellom myndigheter og sivile organisasjoner (Ødegård et al., 2014, s. 48). I norsk politikk anses det sivile foreningslivet som en sentral arena for dannelse av sosial kapital og utvikling av et godt samfunn hvor alle inkluderes, gjennom meningsfylt og samfunnsnyttig virksomhet (Kultur- og kirke departementet, 2007). Hvorvidt det skapes felles arenaer i lokalsamfunnet som muliggjør dannelse av både brobyggende og sammenbindende sosial kapital vil være avhengig av både sivilsamfunn og offentlig politikk og institusjoner (Ødegård et al., 2014, s. 50).

### 2.2.5 Betydningen av sosial kapital for integrering i samfunnet

En studie av 33 svenske kommuner viser at i kommunene med stort etnisk mangfold er tilliten til andre i lokalsamfunnet lavere enn i mer homogene kommuner (Trägårdh, Henriksen, Selle og Hallin, 2013, s. 172). Årsakssammenhengene omhandler både økonomisk ulikhet og innvandrer tetthet. Samtidig viser studien at graden av kontakt mellom etnisk minoritet og -



majoritet har betydelig innvirkning på tillitsnivået. I områder med høy innvandreretetthet peker studien på at mennesker som oftere har kontakt med naboene viser høyere tillit til mennesker i lokalsamfunnet generelt (Trägårdh et al., 2013, s. 178). Dette sammenfaller med *kontakthypotesen*, som viser til at mistillit kan forebygges gjennom kontakt på tvers av grupper (Pettigrew, 1998).

Uslaner (2002) bygger videre på kontakthypotesen, og danner en hypotese om at sammensetningen av bomiljøer, hvorvidt de er segregerte eller integrerte, kan være av betydning for tillitsnivået i samfunnet. I denne sammenheng fremhever Ødegård et al. (2014, s. 42) betydningen av sivilsamfunnet og sivile organisasjoner i henhold til hvorvidt det tilrettelegges for kontakt og felles sosialiseringarenaer fremfor segregering. Statlig styring og offentlig politikk blir videre viktig som tilrettelegger for kontakt på tvers av samfunnsgrupper, og for dannelse av tillitsbaserte sosiale nettverk i samfunnet. Støtte til sivile organisasjoner og iverksetting av ulike statlige integreringstiltak kan være av stor betydning for dannelse av sosial kapital og samfunnet.

Sosial kapital inngår som en naturlig del av Eriksens (2010) forståelse av sosial integrering. Dannelse av sosial kapital vil også kunne medføre kulturell integrering, ved kulturelle læringsprosesser gjennom sosial interaksjon (Eriksen, 2010). Samtidig har sosial kapital innvirkning på mulighetene til systemisk integrering, ved å åpne nye muligheter for samfunnsdeltakelse, og samtidig styrke tilliten til samfunnets institusjonelle system (Eriksen, 2010; Putnam & Goss, 2002; Woolcock og Narayan, 2006)

### 2.3 Akkulturasjon – Når ulike kulturer møtes

Når mennesker fra ulike kulturer kommer i kontakt med hverandre er det både en mulighet for at de vil eller ikke vil adoptere hverandres oppførsel, språk, forestillinger og verdensanskuelse, verdier, sosiale institusjoner og teknologi. Hvordan denne prosessen foregår, omtales som *akkulturasjon* (Sam & Berry, 2010).

Akkulturasjon omhandler den kulturelle og psykologiske forandringsprosessen som oppstår som et resultat av møter mellom ulike kulturer (Sam & Berry, 2010, s. 472). Den mest brukte definisjonen av akkulturasjon er «those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups» (Redfield, Linton & Herskovits, 1936, s. 149-152). Sam og Berry (2010, s. 473) understreker at ingen kulturer forblir uendret i kontakt med andre kulturer, og akkulturasjon innebærer dermed en gjensidig

kulturell påvirkning og forandring. Hvordan denne prosessen foregår og hvor balansert den gjensidige påvirkningen mellom kulturene er, vil samtidig avhenge av om kulturene fremstår likestilte i møte med hverandre, eller om den ene står i et dominant forhold til den andre.

### 2.3.1 Affektive, atferdsmessige og kognitive aspekt ved akkulturasjon

Sam og Berry (2010) trekker frem tre hovedområder ved menneskers liv som påvirkes av akkulturasjonsprosessen, henholdsvis *affektive, atferdsmessige og kognitive* aspekt ved akkulturasjon.

Det affektive aspektet bygger på et teoretisk stressmestringsperspektiv, og omhandler de følelsesmessige aspektene i akkulturasjonsprosessen, som psykisk velvære og livstilfredshet (Sam & Berry, 2010, s. 474). Akkulturasjon kan sammenlignes med en rekke livshendelser som kan oppleves som utfordringer for et individ. Disse utfordringene kan fremstå som stressfaktorer og fremprovosere stressreaksjoner, særlig dersom individet mangler de nødvendige strategiene og sosiale støtten for å takle utfordringene. Dersom hendelsene oppleves problematiske fordi individet ikke er i stand til å løse dem på en tilfredsstillende måte gjennom å justere egen atferd for å tilpasse seg utfordringene, vil det kunne medføre stressreaksjoner. Livshendelser med opphav i akkulturasjon og som videre medfører stressreaksjoner, beskrives dermed som akkulturasjonsstress, og er kjernen i det affektive aspektet ved akkulturasjon.

Det atferdsmessige aspektet ved akkulturasjon innebærer en kulturell læringsprosess som påvirker individets atferd (Sam & Berry, 2010, 475). Utgangspunktet for dette perspektivet er at mennesker i en kulturell overgangsprosess kan oppleve å mangle nødvendige ferdigheter for å delta i et nytt kulturlandskap. Dette kan resultere i utfordringer i håndtering av daglige sosiale situasjoner. Individene må dermed tilegne seg nødvendige kulturspesifikke ferdigheter for å mestre sosiale situasjoner og interagere i det nye kulturlandskapet. Det omfatter læring av normer, regler og kulturelle praksiser som muliggjør interkulturell kommunikasjon og samhandling. Masgoret og Ward (2006) anser betydningen av andrepråkskompetanse og kommunikasjonsferdigheter som kjernen i kulturelle læringsprosesser og videre sosiokulturell tilpasning. Språkferdigheter er nødvendig for utførelse av daglige gjøremål og etablering av sosiale relasjoner, og anses videre å ha positiv sammenheng med økt interaksjon med medlemmer av en ny kultur (Ward & Kennedy, 1999). I lys av Eriksens (2010) beskrivelser av integrering, fremstår dermed kulturell integrering som en forutsetning for sosial integrering, hvor skolen utgjør en sentral samfunnsarena for kulturell integrasjon (se 2.1.2).

Det kognitive aspektet ved akkulturasjon omhandler en identitetsorientering, angående hvordan mennesker forstår seg selv og andre i møte med nye kulturer (Sam & Berry, 2010, s. 475). Når mennesker inngår i akkulturasjonssituasjoner, oppstår spørsmål som «hvem er jeg» og «hvilken gruppe tilhører jeg?». Disse spørsmålene danner grunnlaget for sosial identitetsteori, som er opptatt av hvorfor og hvordan individ identifiserer seg som en del av sosiale grupper. Tajfel og Turner (1986) hevder at mennesker har behov for tilhørighet til en gruppe for å sikre en følelse av tilfredshet. Videre påpeker de en tendens til at mennesker kategoriserer seg selv og andre, og at dette bidrar til å kunne identifisere seg med visse grupper og samtidig skille seg fra andre. Mennesker sammenligner også sin egen gruppe med andre grupper, hvor det eksisterer en tendens til å i større grad vektlegge positive egenskaper ved egen gruppe, og dermed styrke eget selvbilde. Ved akkulturasjon vil den enkeltes identitetsorientering forandres på grunnlag av hvordan individ og gruppe definerer sin egen identitet i relasjon til egen etniske identitet og medlemmene av egen etniske gruppe på de ene siden, og det større samfunnet hvor akkulturasjonsprosessen foregår og nasjonal identitet på den andre siden (Sam & Berry, 2010).

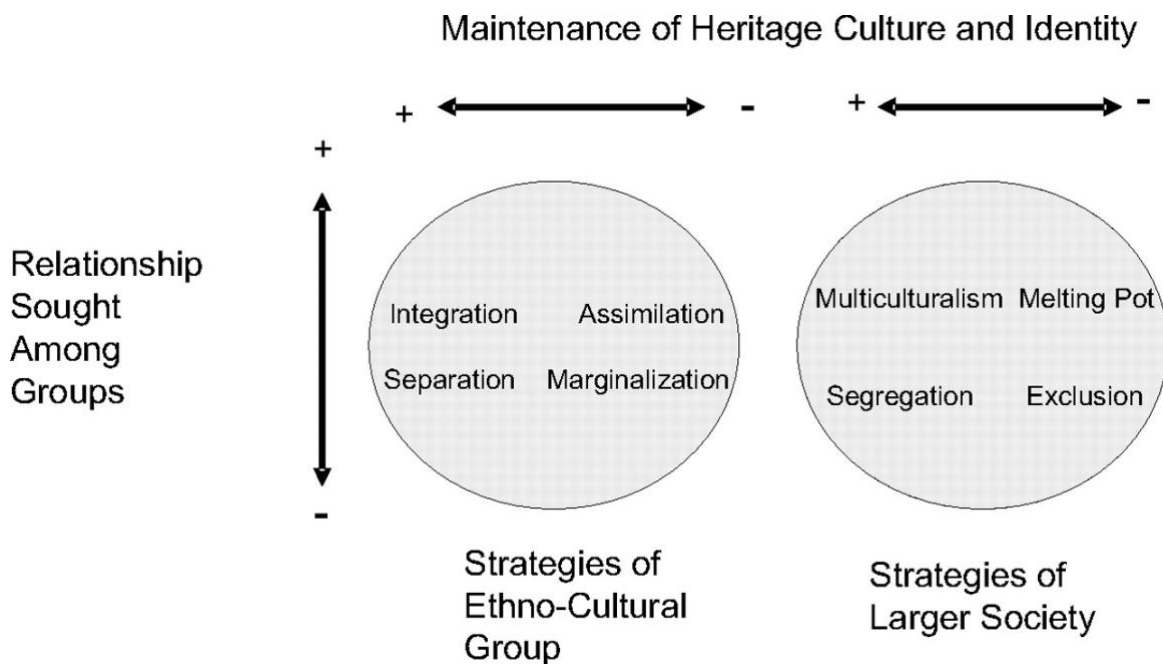
### 2.3.2 Akkulturasjonsstrategier

Sam og Berry (2010) trekker frem to sentrale elementer for å forstå hvordan individ og grupper akkulturerer. Det første er i hvilken grad mennesker ønsker å *bevare* sin etablerte kultur og identitet; det andre er hvorvidt mennesker ønsker å ha *kontakt* med andre utenfor sin egen kulturelle gruppe og videre interagere med dem i dagliglivet i storsamfunnet. Slik retter akkulturasjon seg først og fremst mot Eriksens (2010) beskrivelse av kulturell og sosial integrering, men kan også ha innvirkning på systemisk integrering ved deltakelse i storsamfunnet (se 2.1.2). Hvilke preferanser individ og grupper har til disse elementene og hvordan de balanseres fører til anvendelse av fire ulike akkulturasjonsstrategier (Sam & Berry, 2010):

*Assimilasjon* anvendes når individ ikke ønsker å bevare sin etablerte kulturelle identitet og søker nær kontakt med andre kulturer. Dette kan innebære adoptering av kulturelle verdier, normer og tradisjoner fra den nye kulturen. *Seperasjon* anvendes ved at mennesker har et sterkt ønske om å bevare egen kultur og videre unngår interaksjon med medlemmer fra den nye kulturen. *Integrasjon* forekommer når individ ønsker å bevare egen kultur samtidig som en ønsker samhandling og deltakelse i et større kulturelt fellesskap. Dermed bevares en kulturell integritet samtidig som en blir en integrert del av et større sosialt nettverk. *Marginalisering* forekommer ved få muligheter eller interesse for å bevare egen

kultur og samtidig lav interesse for etablering av relasjoner med mennesker fra andre kulturer. Anvendelse av en slik strategi henger ofte sammen med ulike former for ekskludering, diskriminering, manglende kulturell anerkjennelse eller kulturell undertrykkelse.

Ved få unntak fremstår integrering som den mest ønskede strategien blant akkulturerende grupper, og marginalisering er gjennomgående den minst ønskede (Berry, 2003). Det er imidlertid ikke nødvendigvis slik at minoritetsspråklige selv står fritt til å velge hvordan de vil engasjere seg i interkulturelle relasjoner. Hvilke holdninger storsamfunnets medlemmer har til minoritetsspråklige og nye kulturer, og landets innvandring- og integreringspolitikk, kan ha stor innvirkning på hvilke akkulturasjonsstrategier som anvendes (Sam & Berry, 2010). Slik vil skolens formidling av imøtekommende holdninger og verdier, og anerkjennelse av kulturelt mangfold som en ressurs i samfunnet, ha stor betydning for hvilke akkulturasjonsstrategier som anvendes. I land med lang tradisjon for å ta imot immigranter og som har en åpen innvandringspolitikk, som Australia, Canada og USA, er integrasjon og dernest assimilasjon de mest ønskede akkulturasjonsstrategiene blant immigranter. I land med mer restriktiv innvandringspolitikk kan separasjon fremstå som en mer ønsket strategi. Mottakerlandets holdninger og innvandringspolitikk har dermed stor innvirkning på hvilke akkulturasjonsstrategier ulike grupper ønsker å anvende. Figuren nedenfor viser til denne sammenhengen.



Figur 3: Akkulturasjonsstrategier blant immigranter og storsamfunn (Sam & Berry, 2010)

### 2.3.3 Tilpasning til nye kulturer

Tilpasning er ikke synonymt med akkulturasjon, men er snarere en følge av forandringen som finner sted gjennom akkulturasjon. Sam og Berry (2010) skiller mellom psykologisk og sosiokulturell tilpasning som følge av akkulturasjon. Psykologisk tilpasning omhandler et individs tilfredshet og totale psykiske velvære gjennom akkulturasjonsprosessen, og omfatter blant annet mental helse, grad av angst, depresjon og stress, og følelse av anerkjennelse. Sosiokulturell tilpasning omfatter hvordan individ tilegner seg nødvendige sosiokulturelle ferdigheter for å effektivt kunne navigere og delta i et nytt sosiokulturelt landskap. Denne formen for tilpasning har blitt operasjonalisert gjennom atferdsproblemer, skoleprestasjoner og sosial kompetanse. De to formene for tilpasning har gjensidig innvirkning på hverandre; det er lettere å utføre nye oppgaver og danne sosiale relasjoner med andre mennesker dersom man har en god selvfølelse og opplever anerkjennelse fra andre. Samtidig vil gode sosiale opplevelser med mennesker fra andre kulturer ha positiv innvirkning på ens følelse av velvære og tilfredshet (Sam & Berry, 2010). Skolens anerkjennelse av den enkeltes identitet og kulturelle bakgrunn og formidling av imøtekommende holdninger, vil slik å ha betydning for mulighetene til læring, kulturell tilpasning og sosial samhandling.

Sam og Berry (2010) understreker at hvilken akkulturasjonsstrategi som anvendes har stor innvirkning på hvordan mennesker tilpasser seg et nytt kulturlandskap. En rekke studier peker på at integrasjon er den strategien som medfører størst grad av tilpasningsdyktighet, og har positiv sammenheng med bedre psykologisk og sosiokulturell tilpasning (Liebkind, 2001; Sam & Berry, 2006). På den andre siden fremstår marginalisering som den minst tilpasningsfremmende strategien. En årsak til dette kan være at integrasjon åpner for en form for dobbel kompetanse og doble ressurser, hvor mennesker henter kompetanse og ressurser fra både sin egen etniske og kulturelle gruppe og fra det større samfunnet. Dermed øker menneskers evne til å takle kulturelle overganger og bedrer tilpasningsdyktigheten. Marginalisering medfører derimot ingen kompetanse eller støtte fra andre grupper, og en risikerer at tilpasningsutfordringene blir større (Sam & Berry, 2010, s. 478).

Hvordan immigranter og minoritetsspråklige tilpasser seg samfunnet er imidlertid ikke bare et spørsmål om hvilken akkulturasjonsstrategi en velger å anvende. En omfattende studie gjennomført av Berry, Phinney, Sam og Yedder (2006), viser at integrasjon som akkulturasjonsstrategi er mer vanlig i samfunn hvor immigrasjon ønskes velkommen og anses som en ressurs, fremfor samfunn hvor immigrasjon anses som et nødvendig tiltak for å hjelpe mindre privilegerte mennesker. Storsamfunnets forutbestemte holdninger til innvandring har dermed stor innvirkning på immigrantenes mulighet til tilpasning. Skolen utgjør slik en

sentral rolle for å legge til rette for integrering og suksessfull tilpasning, ved å fremme kulturforståelse og formidling av inkluderende og imøtekommende holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Videre eksisterer det en positiv sammenheng mellom integrering og suksessfull tilpasning. I sammenhengen mellom akkulturasjon og tilpasning viser forskning at diskriminering utgjør en sentral faktor (Sam & Berry, 2010). Mennesker som opplever diskriminering har adskillig høyere sannsynlighet for å foretrekke separasjon, mens dem som opplever lav grad av diskriminering ønsker integrasjon eller assimilasjon. Disse forholdene kan forklares gjennom resiprositet i gjensidige holdninger, hvor immigranter som opplever avvisning fra samfunnet selv avviser samfunnet tilbake (Berry, 2006). Videre tyder forskning på at diskriminering er den sterkeste indikatoren på dårlig psykologisk og sosiokulturell tilpasning (Berry et al., 2006). Sam og Berry (2010) påpeker at det dermed eksisterer en sterk sammenheng mellom akkulturasjonsstrategi, tilpasningsutfall og diskriminering. For å kunne etablere gode interkulturelle relasjoner og gode tilpasningsutfall, forutsetter det en lav grad av diskriminering.

Akkulturasjon søker å forklare tilpasningsprosessen som skjer når ulike kulturer møtes. En slik forståelse bidrar til å kaste slik lys over hvordan mottakersamfunnets holdninger til innvandring og andre kulturer har innvirkning på hvilke akkulturasjonsstrategier minoritetsspråklige selv ønsker å anvende, og hvordan de tilpasser seg til et nytt samfunn. Mulighetene til integrering avhenger dermed av at samfunnet legger til rette for en slik akkulturasjonsstrategi, samtidig som menneskene som skal integreres selv ønsker det.

## 2.4 Integrering gjennom opplæringen til aktivt medborgerskap

I følge Eriksen (2010) utgjør skolen en sentral arena for kulturell integrering, ved tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier som muliggjør kommunikasjon og deltakelse i samfunnet. Samtidig fremstår utvikling og opprettholdelse av demokratiet som viktige politiske målsettinger for skolen, og utgjør en stor del av skolens samfunnsmandat (Stray, 2012, s. 17). Gjennom opplæringen skal elevene tilegne seg ferdigheter, kompetanser, kunnskaper, holdninger, verdier og erfaringer som gjør dem i stand til å delta i demokratiske samfunnsprosesser. Slik bidrar skolen også til systemisk integrering, hvor elevene opplæres til å bli aktive demokratiske samfunnsdeltakere, og bidrar til utvikling og opprettholdelse av demokratiet og styrker samfunnets institusjonelle system (Stray, 2012; Eriksen, 2010). Målsettingene om skolens demokratiske oppgaver er artikulert i formålsparagrafen for skolen

og i læreplanverket, og er naturlig knyttet til *medborgerskap* (Opplæringslova, 1998; Stray, 2012, s. 17).

Medborgerbegrepet er hentet fra det engelske '*citizenship*', hvor det skilles mellom '*citizenship*' som status og '*citizenship*' som rolle. Skillet mellom betydningene tilsvarer det norske skillet mellom statsborger som en tildelt nasjonal, juridisk status og medborger eller samfunnsborger som rolle. Statusdimensjonen begrenses til å gjelde individets rettigheter, mens rolleforståelsen impliserer en verdi- og handlingsdimensjon (Stray, 2012, s. 19-20). Medborgerbegrepet knyttes til rollen, som i stor grad er preget av samfunnets politiske, sosiale og kulturelle forhold. I følge Pocock (1995, referert i Stray, 2012, s. 20) innebærer medborgerskap som rolle et medlemskap i et demokratisk samfunn, og knyttes til samfunnets normer og forventninger. Det er rolledimensjonen ved medborgerskapsbegrepet som vil bli videre omtalt i oppgaven.

#### 2.4.1 Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse

Opplæring til demokratisk medborgerskap innebærer ulike former for demokratisk kompetanse, hvor Stray (2012, s. 21-23) skiller mellom intellektuell kompetanse, verdi- og holdningskompetanse og handlingskompetanse. Denne tredelingen bygger på et premiss om at demokratisk medborgerskap kan læres, og at god læring og gode læringsbetingelser inkluderer læring *om* demokratiet, læring *for* demokratiet og læring *gjennom* demokratisk deltakelse. De tre nivåene bygger på hverandre, og beskriver prosessen fra teoretisk læring til demokratisk praksis.

Opplæring *om* demokrati er tilknyttet den kognitive, intellektuelle læringen, hvor undervisning og lærebøker utgjør sentrale kunnskapskilder. Opplæring *for* demokrati styrker elevenes verdi- og holdningskompetanse, og søker å gi elevene evne til kritisk refleksjon over egne holdninger og handlinger, sin egen samtid og den politiske kulturen de er en del av. Dette nivået kan knyttes til formålsparagrafen, som understreker at eleven skal utvikle en vitenskapelig tenkemåte, respektere menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Videre skal elevene lære å tenke kritisk og handle etisk (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse omfatter den praktiske tilnærmingen, og innebærer at elevene skal utvikle praktiske ferdigheter og kompetanser som gjør dem i stand til å delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig. Dette nivået bygger på kunnskapen elevene har tilegnet seg gjennom opplæring om og for demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 21-23). Tabellen på neste side illustrerer forskjellene mellom nivåene.

Tabell 1: Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 22)

| Nivå  | Eksempel på innhold  | Mål for undervisningen   |
|---|--|--|
| <b>Opplæring om demokrati</b><br>(status/rolle)<br>(intellektuell kompetanse/kunnskapskompetanse) | Elevene lærer om det politiske systemet og internasjonal politikk                | Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere   |
| <b>Opplæring for demokratisk deltakelse</b><br>(rolle)<br>(verdi- og holdningskompetanse)         | Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes demokratiske beredskap | Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon |
| <b>Opplæring gjennom demokratisk deltakelse</b><br>(rolle)<br>(handlingskompetanse)               | Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen                     | Utvikle ferdigheter som gjør at elevene kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig             |

#### 2.4.2 Demokratisk medborgerskap forstått som utjevning, inkludering og tilhørighet

Stray (2012, s. 28-29) knytter også forståelse av medborgerskap til utjevning, inkludering<sup>3</sup> og tilhørighet. Skolen skal bidra til å utjevne forskjeller mellom elevene, slik at elevenes bakgrunn ikke skal være avgjørende for om de lykkes i utdanningssystemet eller som samfunnsborger. Vi lever i et samfunn hvor kunnskap er den verdien som verdsettes høyest ved menneskelige kvaliteter i arbeidslivet. Tilegnelse av grunnleggende ferdigheter og kunnskaper som er nødvendig for deltakelse i arbeidslivet, vil være av stor betydning for å integreres i arbeidslivet og samfunnet forøvrig. Opplæring i demokrati og medborgerskap vil også fremme integrering ved at elevene lærer hvordan det demokratiske systemet fungerer, og dermed øker deres mulighet til å navigere i det demokratiske landskapet.

Når elevene blir introdusert for demokrati og medborgerskap i skolen, tilegner de seg kunnskap og ferdigheter som muliggjør deltakelse og forståelse av egne muligheter og samfunnssituasjon. Dermed kan det bidra til å styrke inkluderingen gjennom økt følelse av tilhørighet til både lokalsamfunn og storsamfunn, trygghet og mening (Stray, 2012, s. 28-29). For at elevene skal trives og prestere i skolen, er det essensielt at elevene utvikler en følelse av tilhørighet. Samtidig vil tilhørighetsfølelse til skolen bidra til økt tilhørighetsfølelse til storsamfunnet forøvrig. Inkludering gjennom økt tilhørighet, kan ha særlig stor betydning for

<sup>3</sup> Stray (2012) bruker «inkludering» synonymt med «integrering». Slik vil det også benyttes her.



minoritetsspråklige grupper, som lettere kan oppleve å ekskluderes fra deltakelse i samfunnet (Stray, 2012, s. 28). Stray (2012) poengterer betydningen av en slik forståelse av medborgerskap ved at: «Dersom elevene ikke tilegner seg grunnleggende ferdigheter og i tillegg ikke kan navigere i det demokratiske feltet, kan dette føre til en grunnleggende følelse av mangel på tilhørighet og ekskludering fra fellesskapet» (s. 29). Begrenset tilhørighet og ekskludering fremstår dermed som mulige konsekvenser av svake grunnleggende ferdigheter og manglende kunnskap om demokrati og medborgerskap, og vil slik redusere mulighetene til integrering.

#### 2.4.3 Integrering gjennom opplæring til kosmopolitisk medborgerskap

Medborgerskap knyttes til medlemskap i et demokratisk samfunn, og skapes og fortolkes i den politiske og sosiale kulturen vi lever i. På den måten er medborgerskap en del av individets identitetskonstruksjon, som del av et fellesskap (Stray, 2012, s. 20). Opplæringen skal samtidig bidra til å legitimere et demokratisk styresett, og at elevene identifiserer seg med og knytter en form for lojalitet til staten (Osler & Starkey, 2003, s. 244-245). I lys av en mer globalisert verden med økt migrasjon, problematiserer Osler og Starkey (2003) en slik tradisjonell forståelse av medborgerskapsopplæring fokusert på nasjonalstaten. Minoritetsspråklig barn og ungdom kan ha flere eller skiftende kulturelle identiteter, og knytter ikke sin tilhørighet først og fremst til medlemskap av en nasjon. Videre kan opplæringen virke fremmedgjørende og ekskluderende ved at deres forkunnskaper og erfaringer ikke anerkjennes (Osler & Starkey, 2003, s. 244-245). Medborgerskap forutsetter en følelse av tilhørighet. Opplæring for nasjonalt medborgerskap vil trolig ikke gi tilstrekkelig anerkjennelse til minoritetsspråkliges egen identitet og erfaringsbakgrunn som grunnlag for tilhørighet (Osler & Starkey, 2003, s. 252).

Osler og Starkey (2003) vektlegger betydningen av kosmopolitisk medborgerskap, forstått som et kulturelt mangfoldig medborgerskap. Opplæringen bør i større grad «incorporate the local, national, regional (for example, European) and global dimensions of citizenship education» (Osler & Starkey, 2003, s. 246). Ved å trekke linjer mellom det lokale, nasjonale, regionale og globale, må opplæringen i større grad anerkjenne den enkeltes identitet, kultur og erfaringsbakgrunn som grunnlag for solidaritet og tilhørighet. Forståelsen av nasjonal identitet må utvides fra en homogen nasjonal identitet, til en solidarisk fellesskapsfølelse til en nasjon bestående av et mangfold av kulturer og identiteter (Osler & Starkey, 2003, s. 252). Kosmopolitisk medborgerskap innebærer ikke en avvisning av nasjonalt medborgerskap, men snarere en tydeliggjøring av sammenhengene mellom en

individuell kontekst, til en lokal, nasjonal og global kontekst. Det innebærer en følelse av solidaritet som starter ved det lokale, og strekker seg videre utover mot det nasjonale og globale. Ved å anerkjenne den enkeltes identitet og erfaringsbakgrunn, hevder Osler og Starkey (2003, s. 252) at en kosmopolitisk medborgerskapsforståelse være et hensiktsmessig grunnlag for integrering og utvikling av solidaritet og tilhørighet i et kulturelt mangfoldig samfunn.

## 2.5 Oppsummering av studiens teoretiske rammeverk

Studiens teoretiske rammeverk viser at *integrering* kan omfatte flere ulike aspekt og samfunnsplan som tildeler begrepet ulikt innhold, og som videre har betydning for hvordan man kan arbeide med integrering. Eriksen (2010) skiller mellom kulturell, sosial og systemisk integrering, hvor de ulike formene kan ha betydelig innvirkning på hverandre.

Integreringsbegrepet knyttes også til sosial kapital, som særlig retter seg mot sosial integrering (Eriksen, 2010). Samtidig kan sammenbindende, brobyggende og lenkende sosial kapital ha stor innvirkning på mulighetene til både kulturell og systemisk integrering (Putnam & Goss, 2002; Ødegård et al., 2014; Szreter og Woolcock, 2004).

Forståelsen av akkulturasjon kaster lys over tilpasningen som skjer når ulike kulturer møtes, og hvordan mottakersamfunnets holdninger til innvandring og integrering har betydning for hvorvidt integrering anvendes som strategi for tilpasning til samfunnet (Sam & Berry, 2010). Som sentral formidler av holdninger og verdier, utgjør skolen en vesentlig integreringsaktør i samfunnet.

Stray (2012) fremhever skolens samfunnsmandat for opplæring til aktivt medborgerskap, som utgjør en kulturell læringsprosess med betydelig innvirkning på mulighetene til systemisk integrering. Samtidig påpeker Osler og Starkey (2003) behovet for en kosmopolitisk tilnærming til medborgerskapsbegrepet i et flerkulturelt samfunn, ved anerkjennelse av den enkeltes identitet, kultur og erfaringsbakgrunn som grunnlag for solidaritet og tilhørighet.

I dette kapitlet er integreringsbegrepets kompleksitet blitt trukket frem. Studien vil imidlertid ikke ta stilling til en bestemt forståelse av integreringsbegrepet, ettersom målsettingen er å belyse informantenes egne meninger og forståelser. Det teoretiske rammeverket vil videre benyttes for å gi innsikt i informantenes forståelser av integreringsbegrepet, og hvordan samfunnsfaget anses å være integreringsfremmende. Det teoretiske grunnlaget vil bidra til å kaste lys over innholdet i informantenes forståelser, og vil

slik *ikke* fremstå som et mål på informantenes beskrivelser av integreringsbegrepet og samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon. Snarere vil teorigrunnlaget utgjøre viktige referanserammer for å belyse og skape en helhetlig forståelse av informantenes beskrivelser.

### 3 Forskningsdesign og metode

I det følgende kapittelet vil studiens forskningsdesign og metode presenteres. For å utføre en vitenskapelig undersøkelse er det nødvendig å foreta en rekke valg knyttet til bruk av forskningsmetoder. Valgene henger sammen, og inkluderer valg av forskningsdesign, hvilke datainnsamlingsmetoder som er mest hensiktsmessige, hvordan innsamlet empiri skal analyseres, samt etiske betraktninger ved studien (Busch, 2014). Metodekapittelet vil redegjøre for refleksjoner og vurderinger knyttet til valgte fremgangsmetoder for kunnskapsproduksjon i studien.

#### 3.1 Metodevalg

Forskningsmetode kan defineres som en fremgangsmåte bestående av innhenting, organisering og tolking av informasjon, hvor målet er å få besvart spørsmål og tilegne seg ny kunnskap innenfor et visst felt (Larsen, 2007, s. 17). Forskningsmetode deles som oftest inn i to hovedkategorier: Kvantitative forskningsmetoder fokuserer på antall og utbredelse og er generelt lite fleksible, hvor informantene eksempelvis blir stilt identiske spørsmål i samme rekkefølge, gjerne med svaralternativer. Kvalitative forskningsmetoder fokuserer i større grad på detaljer og betydning, og er mer fleksible ved at de åpner for større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjon mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Informantene har mulighet til å svare mer utfyllende og detaljert enn ved kvantitative forskningsmetoder. Samtidig har forskeren mulighet til å styre forskningsprosessen videre basert på informantenes respons og dermed få større forståelse av deres holdninger og meninger.

Denne studien retter seg mot informantenes subjektive forståelse og opplevelse av et fenomen, ved integreringsbegrepet og samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon, og fremstår dermed som en fenomenologisk studie. Fenomenologi peker på en interesse av å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45). For å få innsikt i informantenes beskrivelser og forståelser av et komplekst tema, anser jeg det som hensiktsmessig å benytte kvalitativ forskningsmetode. Et slikt metodegrunnlag gjør det mulig å utarbeide en mer helhetlig forståelse av lærernes oppfatninger og forståelser gjennom dypere og med omfattende studier.

Ved å anvende intervju som forskningsmetode kan informantene komme med fyldige og detaljerte beskrivelser av egne erfaringer og oppfatninger, og egner seg dermed godt til å få frem kompleksitet og nyanser om sammensatte tema eller fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 85). Samtidig har informantene større mulighet til å selv vektlegge ulike tema og utdype om disse. Etersom det kan variere hvordan informantene vil vektlegge ulike sider ved studiens tematikk, fremstår intervju som en egnet metode for å åpne for slike variasjoner og gi innsikt i informantenes egne forståelser og oppfatninger. Christoffersen og Johannessen (2012) presiserer at «samtaler er viktig for at mennesker skal forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres utsagn eller handlinger, samt beskrive hvilke intensjoner de har, hva de tenker, føler og mener. Samtalen gir innblikk i personens livsverden» (s. 77). Anvendelse av intervju lar informantene forklare sine egne forståelser og oppfatninger, og gjør det samtidig mulig for meg som forsker å sikre at jeg har forstått informantene riktig gjennom samtalen. Intervju fremstår dermed som en svært egnet forskningsmetode for å gi innsikt i studiens forskningsspørsmål.

For å danne en mer helhetlig forståelse av studiens fokusområde, kunne det også vært aktuelt å benytte observasjon som forskningsmetode. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 61) trekker frem observasjon som en egnet metode for å samle detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger samt mellommenneskelig samhandling og organisatoriske prosesser. Selv om intervju ofte anvendes for å få innblikk i andre menneskers forståelser og perspektiver, kan også observasjon bidra til slik innsikt ved å observere og analysere menneskers handlinger og uttalelser (Maxwell, 2005, s. 94). Observasjon av informantenes undervisning- og klasseromaktiviteter kunne gitt dypere innsikt i informantenes forståelser og perspektiver, og kunne tilført flere elementer ved samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon. Samtidig ville det åpnet muligheten å undersøke samsvar mellom informantenes refleksjoner og beskrivelser og deres yrkespraksis. Maxwell (2005, s. 94) påpeker at det kan være avstand mellom informantenes uttalelser og hva de faktisk gjør. En slik metodetriangulering kunne bidratt til dannelse av en mer helhetlig forståelse av studiens tematikk, og kunne samtidig påvirket studiens validitet ved at ulike metoder undersøkte samme fenomen (Grønmo, 2016, s. 67).

Det ville imidlertid vært svært tidkrevende å få et hensiktsmessig utbytte fra observasjon, ettersom en kort observasjonstid ikke ville vært tilstrekkelig for å undersøke hvordan samfunnsfaget kan bidra til integrering, eller danne et helhetlig bilde av lærernes praksis og forståelser. Samtidig ville metodetrianguleringen medført et meget omfattende

datamateriale. For å undersøke lærernes forståelse av integreringsbegrepet og samfunnsfaget som integreringsfremmede, baserer studien seg derfor på kvalitative intervju.

### 3.2 Semistrukturerte intervju

De kvalitative intervjuene ble utført i form av semistrukturerte intervju, ved å ta utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, men samtidig kunne variere spørsmål, rekkefølge og tema for å skape en naturlig flyt i intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Dermed ble det lagt opp til en fleksibel struktur på intervjuene, i motsetning til strukturerte intervju som i større grad forholder seg til et standardisert oppsett. Slik ble det lagt til rette for at informantene fikk friere spillerom til å vektlegge og utdype ulike tema, og samtidig kunne trekke inn nye tema som de selv anså som relevante. Denne fleksible tilnærmingen bidro til å styrke forståelsen av informantenes erfaringer og opplevelser rundt temaet, ettersom intervjuets gang ble tilpasset informantenes egne uttalelser og beskrivelser. Utgangspunktet i en intervjuguide ga likevel en viss grad av standardisering, ved at alle informantene ble stilt et sett av samme spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

I utformingen det metodiske rammeverket benyttet jeg en kombinasjon av deduktiv og induktiv tilnærming. Deduktiv tilnærming kan beskrives som å gå fra teori til empiri, hvor et teoretisk rammeverk utgjør grunnlaget for empiriske undersøkelser. Induktiv tilnærming beveger seg fra empiri til teori, og tar utgangspunkt i et åpent sinn, uten forutinntatte holdninger og forventninger i forkant av empiriske undersøkelser (Grønmo, 2016, s. 51). Før intervjuguiden ble utformet fordypet jeg meg i aktuell litteratur om integreringsbegrepet, som fremsto som sentralt for studiens tematikk. Dette ble ikke gjort med hensikt om at intervjuene skulle bekrefte eller avkrefte antakelser omkring tematikken, men snarere for å opparbeide en grundigere forståelse av temaet og dermed være i stand til å utforme en intervjuguide som var hensiktsmessig for å besvare studiens forskningsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2010, s. 99) poengterer at forskerens kunnskap om intervjutemaet har avgjørende betydning for kvaliteten av intervjuet, og knytter seg blant annet til forskerens evne til å utforme intervju spørsmål og videre stille oppfølgings spørsmål. Jeg anså det imidlertid som lite hensiktsmessig å utforme et fullstendig teoretisk rammeverk i forkant av intervjuene, ettersom det var informantenes egne forståelser av tematikken jeg ønsket å undersøke. Det teoretiske grunnlaget ble dermed supplert med flere perspektiver for å gi mening til den innsamlede empirien. Særlig utgjorde informantenes vektlegging av opplæring til aktivt medborgerskap gjennom samfunnsfaget et vesentlig tilskudd til studiens teoretiske rammeverk.

Intervjuguiden ble utformet ved å identifisere ulike deltema som inngår i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og videre utforme intervju spørsmål basert på disse temaene. Intervjuguiden omfatter derfor temaene: 1) Forståelse av integreringsbegrepet 2) Skolens rolle for integrering 3) Samfunnsfaget som integreringsfremmende 4) Betydningen av sosiale nettverk og sosiale relasjoner for integrering. Intervjuguiden har gjennomgående fokus på informantenes egne forståelser og oppfatninger av tematikken (se Vedlegg 1: Intervjuguide).

Under hvert tema ble det formulert ulike underpunkter med oppfølgingsspørsmål, slik at temaene skulle bli fullstendig dekket og danne grunnlag for et mer helhetlig bilde av informantenes forståelser. Hvorvidt disse oppfølgingsspørsmålene ble benyttet varierte mellom intervjuene, avhengig av hvor utfyllende informantene svarte og hvilke sider ved tematikken de selv vektla. Bruken av oppfølgingsspørsmål utviklet seg også underveis i intervju prosessen, på bakgrunn av informantenes uttalelser. Dette ble gjort for å undersøke informantenes ulike vektlegging av studiens tematikk og ulike vinklinger som ble lagt frem. Intervjuguiden var imidlertid styrende for alle intervjuene.

### 3.3 Informantutvelgelse

Kvalitative forskningsmetoder kjennetegnes av at forskeren søker å få mye informasjon fra et begrenset antall informanter (Christoffersen & Johannssen, 2012, s. 49). Forskeren søker forståelse av et fenomen gjennom intensive og dyptgående studier. Busch (2014, s. 57) påpeker at målet med utvelgelse av informanter ved kvalitative studier ikke er at informantene skal representere en større populasjon. Snarere mener han at målet med utvelgelsen er at informantene har de nødvendige forutsetningene for å formidle innsikt i forskningsspørsmålene. Denne studien har ikke som hensikt å påpeke generaliserbare tendenser. Kunnskapen som produseres vil derimot ha verdi ved at den kan bidra til å gi innsikt og forståelse i andre relevante situasjoner og kontekster, og kan derfor ha nytteverdi for lærere og andre som arbeider med integrering eller minoritetsspråklig ungdom. Informantutvelgelsen, ved antall informanter, valg av kriterier og rekrutteringsstrategi ble dermed foretatt ut fra spørsmål om *hensiktsmessighet*, altså hva som var formålstjenlig for å kunne besvare problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 56). For å skape innsikt i studiens forskningsspørsmål, og med hensyn til studiens omfang, valgte jeg derfor å intervju *sju lærere i ungdomsskolen som underviser i samfunnsfag*.

Det strategiske utvalget av informanter ble foretatt på grunnlag av visse forhåndsbestemte kriterier. Ettersom *integrering* utgjør det overordnede tema for studien, fremsto det som hensiktsmessig å intervju lærere på skoler med vesentlig andel minoritetsspråklige elever. Jeg søkte derfor først lærere som jobber i *velkomstklasser*. Dette er egne klasser for minoritetsspråklige elever på ordinære ungdomsskoler, som nylig har ankommet Norge og som har behov for grunnleggende språk- og fagopplæring for å kunne delta i ordinære skoleklasser (Utdanningsdirektoratet, 2012). Samfunnsfag inngår også i opplæringen i velkomstklasser. Jeg anså det som interessant å intervju lærere i velkomstklasser fordi integrering fremstår som aktuelt tema i deres arbeid med minoritetsspråklig ungdom, og at deres forståelse og arbeid med integrering derfor kunne utgjøre nyttige perspektiv for andre lærere. Utfordringer med rekruttering av informanter gjorde at jeg også rettet meg mot lærere som underviser i ordinære klasser med vesentlig andel minoritetsspråklige elever. Også her opplevde jeg store utfordringer med rekruttering, og utvidet utvalgskriteriet videre til *samfunnsfaglærere som underviser i klasser med én eller flere minoritetsspråklige elever*.

Studien omfatter derfor lærere som underviser i klasser med svært ulik andel minoritetsspråklige elever. Tre av informantene er lærere i velkomstklasser, tre er lærere i ordinære skoleklasser med vesentlig andel minoritetsspråklige elever, mens én informant er lærer i ordinær skoleklasse med én minoritetsspråklig elev på en skole med få minoritetsspråklige elever. En slik variasjon gir studien en dimensjon av å kunne vise til eventuelle ulikheter i lærernes tilnærming til integrering med utgangspunkt i ulik elevsammensetning. Variasjon i elevsammensetning gjør også at studien kan ha større nytteverdi for lærere og andre som arbeider med minoritetsspråklig ungdom og integrering, ettersom utvalget dekker et større spekter gruppesammensetninger og derfor kan ha økt relevans for den enkelte.

Informantutvalget inneholder to mannlige og fem kvinnelige lærere, med varierende lengde arbeidserfaring som lærer fra to til over tjue år. Alle informantene har lærerutdanning, hvor seks av informantene har samfunnsfaglig utdanning, mens én har lærerutdanning i andre fag. Mange lærere i norsk skole underviser i samfunnsfag uten eller med svært lite faglig kompetanse (NRK, 2017; Koritzinsky, 2014, s. 116). Det vil derfor også være aktuelt å inkludere informanter uten samfunnsfaglig utdanning i denne studien. Det må imidlertid bemerkes at en slik ujevnheter i antall informanter med og uten samfunnsfaglig utdanning ikke kan benyttes til å stadfeste forhold utover studiens informantutvalg.

I tabellen på neste side er informantene kort presentert med fiktive navn.



Tabell 2: Skutnabb-Kangas (referert i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 20)

| <u>Navn</u>     | <u>Antall år erfaring som lærer</u> | <u>Utdanning</u>                                  | <u>Skoletrinn</u>           | <u>Andel minoritetsspråklige elever i klassen</u> |
|-----------------|-------------------------------------|---|-----------------------------|---|
| <b>Torjus</b>   | 13 år                               | Lærerutdanning m. samfunnsfag                     | Ungdomstrinn                | 1 elev i klassen (Få elever på skolen)            |
| <b>Øystein</b>  | 20 år                               | Lærerutdanning m. samfunnsfag                     | Ungdomstrinn                | Omkring 11 i klassen (Ca. 40% på skolen)          |
| <b>Heidi</b>    | 3 år                                | Lærerutdanning u. samfunnsfag                     | Ungdomstrinn                | Omkring 7 i klassen (Ca. 20% på skolen)           |
| <b>Marthe</b>   | 20 år                               | Universitetsutdannet m. samfunnsfaglig kompetanse | Ungdomstrinn                | Omkring 6 i klassen (Ca. 20% på skolen)           |
| <b>Birgitte</b> | 20 år (4 år i velkomstklasse)       | Lærerutdanning m. samfunnsfag                     | Velkomstklasse ungdomstrinn | Alle elevene i klassen (Få elever på skolen)      |
| <b>Julie</b>    | 12 år (4 år i velkomstklasse)       | Lærerutdanning m. samfunnsfag                     | Velkomstklasse ungdomstrinn | Alle elevene i klassen (Få elever på skolen)      |
| <b>Sandra</b>   | 6 år (2 år i velkomstklasse)        | Lærerutdanning m. samfunnsfag                     | Velkomstklasse ungdomstrinn | Alle elevene i klassen (Ukjent på skolen)         |

### 3.4 Rekruttering av informanter

Rekruttering av informanter ble foretatt ved et *strategisk tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013, s. 61). Utvalget er strategisk ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen, og fremgangsmåten for rekruttering er basert på at de er tilgjengelige for forskeren. Dette innebærer at informantene både ble rekruttert ved formell henvendelse til aktuelle skoler hvor lærere som oppfylte de nevnte kriteriene meldte seg frivillig til å delta i prosjektet. Flere informanter ble også rekruttert gjennom uformelle kontakter i eget nettverk som henvendte seg direkte til aktuelle lærere, som videre meldte seg frivillig til deltakelse. Sistnevnte representerer en form for *snøballmetode*, ved at informantene ble rekruttert gjennom tips fra andre uformelle kontakter (Thagaard, 2013, s. 62).

Thagaard (2013, s. 63) fremhever at en overordnet utfordring ved å benytte tilgjengelighetsutvalg er at personer som melder seg frivillig tenderer å være særlig interessert i temaet og i større grad mestrer fenomenet som studeres. Dette kan gi en skjevhet i utvalget, som medfører at studien gir mer informasjon om hvordan fenomenet mestres fremfor mer konfliktfylte forhold. En slik potensiell skjevhet fremstår imidlertid ikke som en betydelig svakhet ettersom utvalget ikke er ment å representere en større populasjon. Utvalget skal snarere bidra til innsikt i hvordan integrering av minoritetsspråklige kan forstås blant en gruppe samfunnsfaglærere, og hvordan de ser at samfunnsfaget kan bidra til dette.

Anvendelse av snøballmetoden kan også medføre en svakhet ved at utvalget kan komme til å bestå av personer fra samme nettverk eller miljø. Slik kan det medføre en overrepresentasjon av informanter med lignende holdninger, meninger og perspektiver (Thagaard, 2013, s. 62). I studien ble dette forsøkt motvirket ved å henvende seg til flere kontakter med tilknytning til ulike miljø, slik at informantene ikke tilhører samme nettverk.

Rekruttering av informanter viste seg imidlertid å være en svært utfordrende prosess. Av praktiske årsaker rettet jeg meg først mot ungdomsskoler i Bergensområdet. Til tross for gjentatte henvendelser via mail og telefon, var det utfordrende å finne lærere som meldte seg frivillig til intervju. Lærerne uttrykte selv at hektiske arbeidsdager gjorde at de ikke ønsket å prioritere tid til deltakelse i prosjektet. Dette medførte både utvidelse av utvelgelseskriteriene, som tidligere nevnt, og utvidelse av geografisk område, slik at jeg kunne henvende meg til flere skoler. To av informantene ble rekruttert ved at jeg ringte og sendte mail til ulike skolers administrasjon med beskrivelse av prosjektet og forespørsel om deltakelse. Administrasjonen formidlet dette videre til aktuelle samfunnsfaglærere som tok kontakt med meg. Fem av informantene ble rekruttert gjennom bekjente i eget nettverk som henvendte seg direkte til aktuelle lærere de selv hadde kjennskap til. Fire av informantene jobber på skoler på Vestlandet, mens tre av informantene jobber på Østlandet.

### 3.5 Intervjusituasjonen

I utgangspunktet ønsket jeg å holde intervjuene på informantenes arbeidsplass, hvor informantene er kjent og selv kan være på «hjemmebane», på steder hvor intervjuene ikke ville bli avlyttet eller forstyrret. Dette vil i større grad skape en uformell og trygg atmosfære, og legge til rette for at informantene kan føle seg avslappet og trygg på å kunne svare ærlig og mest mulig utfyllende (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82). Intervju ansikt til ansikt gir også tilgang til eventuelle nonverbale uttrykk, ved kroppsspråk, gestikulering og ansiktsuttrykk, som kan gi en mer nyansert tilgang til informantenes meninger (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 142). Utfordringer med rekruttering gjorde det imidlertid nødvendig å også søke informanter over et større geografisk område, hvor *telefonintervju* fremsto som en mer tilgjengelig intervjuform.

Anvendelse av telefonintervju kan medføre en utfordring ved at nonverbale uttrykk forsvinner fra intervjusituasjonen, og gjør det vanskeligere å oppfatte ironi, usikkerhet eller andre nyanser. Dermed kan det være vanskeligere å danne et helhetlig bilde av informantenes forståelser (Frey & Oishi, 1995, s. 33). Ved komplekse tema kan det også være mer

utfordrende å formidle holdninger og meninger over telefon, da visuelle uttrykk kan bidra til å sikre at forsker og informant forstår hverandre riktig (Frey & Oishi, 1995, s. 36).

Gjennomgående i intervjuene forsøkte jeg å være aktivt lyttende og gi informantene tid til å tenke seg om og besvare spørsmålene. Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 32) vektlegger betydningen av at intervjueren lytter aktivt, altså oppmerksomt og sensitivt, ved at intervjueren skal kunne lytte til hva informanten har på hjertet, og samtidig holde oppmerksomheten på forskningsspørsmålene. Oppfølgingsspørsmål ble benyttet hvor det var hensiktsmessig, både for mer utfyllende svar eller for å fokusere på ulike aspekter ved informantens utsagn. Oppsummerende og ledende spørsmål ble i tilfeller anvendt for å undersøke om jeg oppfattet informantene riktig. Anvendelse av telefonintervju gjorde det mulig for informantene selv å velge tid og sted for intervjuene. Alle telefonintervjuene ble derfor holdt på kveldstid når informantene var hjemme hos seg selv. Dette skapte en god og uformell atmosfære og la godt til rette for at informantene kunne svare ærlig og utfyllende.

Intervjuene ble gjennomført over en periode på tre uker. Dette var relativt tilfeldig, ettersom det tok flere måneder å få rekruttert den første informanten. *Ett intervju ble gjennomført ansikt-til-ansikt* på dagtid på informantens arbeidsplass på et lukket møterom, mens *seks intervju ble gjennomført på kveldstid over telefon*. Alle intervjuene hadde en varighet på ca. en time, fremsto som utfyllende og informative, og ble ikke nevneverdig forstyrret.

Intervjuene startet med en introduksjon om studiens kontekst og formål, hvor det videre ble informert om frivillig deltakelse, at informanten selv kunne avbryte intervjuet dersom ønskelig og at alle mulige personopplysninger ville anonymiseres. Jeg spurte også om samtykke til å foreta lydopptak av intervjuene, og forklarte at lydopptakene ville bli transkribert og deretter slettet. Alle informantene ga samtykke til dette. Lydopptakene ble gjort med mobiltelefon eller datamaskin, og var av god kvalitet. Avslutningsvis ble informantene spurt om det var noe de selv ønsket å ta opp eller legge til angående studiens tematikk. Flere av informantene kom da med avsluttende bemerkninger og oppsummeringer av sine oppfatninger.

### 3.6 Metodekvalitet

I forskningslitteratur blir begrepene *reliabilitet* og *validitet* brukt som indikator på hvor god kvaliteten på forskningsprosjektet er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27).

Reliabilitet omhandler forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere vil være avgjørende for forskningsprosjektets reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Ved bruk av kvalitative intervju vil det være av vesentlig betydning at informantene ville avgitt samme svar i et intervju med en annen forsker.

Kvale og Brinkmann (2010, s. 182) fremhever at spørsmålsformuleringen vil være av stor betydning for å sikre at informantene svarer ærlig og fritt, og at informantene i størst mulig grad ville avgitt samme svar ved et annet intervju om samme tema. Intervjuenes fleksible struktur kan dermed innebære en risiko for å påvirke informantenes svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Dette kan oppfattes som en svakhet med en slik kvalitativ metode, da det er mulig at informantenes svar ikke ville vært helt identiske ved intervju med en annen forsker på et annet tidspunkt. Ved intervjusituasjonen ble studiens reliabilitet forsøkt styrket ved å unngå ledende spørsmål, hvor dette ikke var en bevisst del av intervjuteknikken. Åpne og uladete spørsmål er også avgjørende for å unngå *reaktivitet* – at informanten svarer slik han eller hun tror det er forventet (Maxwell, 2005, s. 108). I gitte tilfeller anså jeg det imidlertid som hensiktsmessig å anvende ledende spørsmål, hvor jeg ønsket å sjekke informantenes troverdighet, eller for å undersøke egne tolkninger av informantenes utsagn og unngå misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 183).

Ved kvalitative intervju vil det også være en risiko for reaktivitet ved at relasjonen mellom forsker og informant påvirker informasjonen som kommer frem. Dette kan fremstå gjennom at informantene ikke tør eller ønsker å fortelle om personlige forestillinger, opplevelser eller erfaringer, eller ikke ønsker å si noe som kan oppfattes som galt. En slik *intervjueffekt* kan eksempelvis oppstå på grunnlag av studiens tematikk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82-83). Det ble forsøkt å redusere en slik intervjueffekt ved å informere om at det ikke eksisterer noen fasitsvar på spørsmålene og at mest mulig ærlige svar er ønskelig. Informering om anonymitet bidrar også sterkt til å redusere slike validitetsutfordringer. Anvendelse av telefonintervju kan også fremstå som en styrke i slike tilfeller. Informantene kan oppfatte det som lettere å svare ærlig om sensitive tema når de ikke behøver å snakke direkte til et ansikt (Frey & Oishi, 1995, s. 35). Samtidig foregikk intervjuene på trygge og kjente arenaer, som kan ha bidratt til at informantene i større grad følte seg trygg på å svare ærlig.

Å etablere en tillitsfull og trygg relasjon mellom forsker og informant vil også være svært viktig for å unngå reaktivitet. Dette avhenger av forskerens egenskaper, som blant annet kjønn, alder, oppførsel, usikkerhet og sosiale ferdigheter, profesjonalitet og intervjueteknikk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81-83). I intervjusituasjonene forsøkte jeg å bevare en grad av profesjonalitet og samtidig etablere en uformell atmosfære. Innledningsvis ble informantene informert om forskningsprosjektets kontekst og formål, og ble videre gjort bevisst studiens hensyn til frivillig deltakelse og anonymisering. Samtidig bar intervjuet preg av en uformell samtale, ved en positiv og vennlig tone, og bruk av mer dagligdags ordlegging fremfor fagbegreper og avanserte formuleringer. Jeg erfarte selv at det ble etablert en god relasjon med informantene, og oppfattet ikke vesentlig grad av usikkerhet eller nøling hos informantene. Til tross for et bevisst fokus på ulike intervju effekter som kan oppstå, poengterer imidlertid Maxwell (2005, s. 108) at det vil være nærmest umulig å fullstendig utelukke reaktivitet eller andre former for intervju effekter.

*Validitet* søker å belyse hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Dermed stilles det spørsmål ved om dataene som samles inn kan sies å representere fenomenet som studeres. Ved å benytte semistrukturerte intervju kunne jeg foreta en grundig utspørring om informasjonen som kom frem i intervjusituasjonene, og kontrollere at jeg oppfattet informantenes uttalelser riktig. Samtidig la en slik tilnærming til rette for videre utdyping om tema jeg anså som relevant for forskningsprosjektet. Den fleksible strukturen la også til rette for at informantene kunne ta opp og utdype om tema de selv vektla og oppfattet som relevant. Dette styrker i særlig grad studiens validitet, ettersom det er informantenes egne forståelser, oppfatninger og meninger som er i studiens søkelys. Videre tok intervjuene utgangspunkt i en intervjuguide, som ble utformet med utgangspunkt i problemstillingens deltemaer. Dermed ble spørsmålenes relevans for å besvare problemstillingen styrket. Samlet bidrar dette i stor grad til å styrke forskningsprosjektets validitet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 253).

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 85) fremhever intervju som en egnet forskningsmetode for å belyse kompleksitet og nyanser i sammensatte tema, hvor informantene selv kan komme med fyldige og detaljerte beskrivelser av egne oppfatninger og erfaringer. Til tross for at studien baserer seg på dyptgående intervju med varighet på omkring en time, kan det være utfordrende for informantene å uttrykke sin helhetlige forståelse av et så komplekst tema som integrering utgjør, i løpet av intervjuets varighet. Som vist i studiens teoretiske rammeverk, kan integrering fremstå som et svært omfattende begrep og tema, med mange ulike nyanser og vinklinger. Det er derfor mulighet for at intervjuets rammer ikke er

tilstrekkelig for å danne et helhetlig bilde av informantenes forståelse omkring studiens tematikk. Det er også mulighet for at informantene glemmer å bringe aktuelle tema på banen eller i etterkant kommer på ulike sider ved tematikken som de anser som relevant. Dette svekker validiteten ved studiens metodegrunnlag. En metodetriangulering ved eksempelvis observasjon, eller oppfølgingsintervju kunne derfor vært hensiktsmessig. Mulighetene for et bredere metodegrunnlag lar seg imidlertid begrense av studiens omfang og tidsbegrensning.

Kvale og Brinkmann (2010, s. 253) poengterer at en studies validitet i stor grad avhenger av forskerens håndverksmessige dyktighet. Dette omfatter både forskerens fagkunnskaper om studiens tematikk, troverdighet og kredibilitet gjennom tidligere forskning, moralsk integritet og praktisk klokskap. Min håndverksmessige dyktighet og begrensninger som forsker har dermed stor betydning for selve kvaliteten av studien. Som masterstudent har jeg gjennom flere år opparbeidet en kjennskap til forskning og academia, samt praktiske erfaringer med forskning gjennom bacheloroppgave. Fem år som lærerstudent og praktisk erfaring som lærervikar har gitt et verdifullt innblikk i samfunnsfaget, lærerens yrkesvirksomhet og skolen som institusjon. Samtidig har en gjennomgående interesse og faglig fordypning i studiens tematikk dannet et grunnlag for egen forskning. Det må imidlertid bemerkes at studiens tematikk er svært omfattende med utallige innfallsvinkler, nyanser og teoretiske perspektiver, og at en fullstendig oversikt over temaets kompleksitet vil være vanskelig å dekke. Studien knyttes derfor til et utvalgt teoretisk rammeverk som foreligger i oppgavens teorikapittel. Studiens kvalitet styrkes imidlertid mest av studiens *transparens*, ved åpenhet og begrunnelse for valg som har blitt tatt gjennomgående i forskningsprosessen (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

### 3.7 Bearbeiding av datamaterialet

Etter at studiens empirigrunnlag var samlet inn startet prosessen med å bearbeide datamaterialet. Intervjuene ble ordrett transkribert utfra lydopptakene, og lydopptakene ble slettet da studien var ferdig gjennomført. Transkripsjonene ble gjennomført like etter hvert intervju, slik at eventuelle nonverbale uttrykk i størst mulig grad var ferskt i minne. Videre ble det foretatt en *meningsfortetning* av de samlede transkripsjonene, ved at informantens uttalelser ble forkortet til en komprimert og mer oversiktlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 212). Det komprimerte materialet ble gjennomgått for å identifisere meningsbærende elementer som ble ansett som relevant for å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Disse ble videre kategorisert utfra tema og innhold. Dette kalles *koding*,

og er et analytisk verktøy for å avdekke og organisere meningsfulle utsnitt, redusere datamengden og gjøre materialet mer oversiktlig for videre analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101).

Datamaterialet ble deretter tolket og analysert i lys av forskningsprosjektets teoretiske rammeverk. For å gi innsikt i hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forstår integreringsbegrepet og hvordan samfunnsfaget kan være integreringsfremmende, anser jeg det som hensiktsmessig å hovedsakelig behandle informantene under en samlet stemme. Informantutvalget inneholder for få informanter til å foreta generaliserende betraktninger utover informantgrunlaget, samtidig som det vil være lite hensiktsmessig å belyse hver enkelt informant sine forståelser og beskrivelser. For at studiens kunnskapsproduksjon skal være av størst mulig nytteverdi, anser jeg det derfor som hensiktsmessig å trekke frem de mest fremtredende aspektene ved informantenes beskrivelser, og fremheve essensen av det samlede datamaterialet. Hvor informantenes meninger skilles, vil studien imidlertid trekke frem ulike oppfatninger for å belyse nyanser og forskjeller i informantenes forståelser. Analysen av datamaterialet behandler dermed hovedsakelig informantene under en samlet stemme, og fremhever nyanser og forskjeller hvor informantenes forståelser skilles.

I en forskningsprosess, da særlig ved tolknings- og analyseprosessen, vil forskerens forforståelse prege ens måte å oppfatte virkeligheten på. Thurén (2009, s. 66) beskriver forforståelse ved at forskerens forståelse av virkeligheten består av både sanseinntrykk, tolkninger og antagelser basert på egen kunnskap og tidligere erfaringer. Hvordan data samles inn, hvordan de blir bearbeidet og videre analysert er avhengig av forskerens forforståelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Busch (2014, s. 76) presiserer at det er praktisk umulig å fullstendig frikoble egne meninger fra tolkning og analyse. Samtidig vil forskerens forforståelse påvirke hvilke informanter som inkluderes og hvilken teori som anses som relevant for forskningsprosjektet. Det teoretiske grunnlag ble også utviklet i samspill med studiens empiriske funn, og er dermed påvirket av min fortolkning. Videre har de teoretiske konseptene også påvirket hvordan jeg har analysert og forstått datamaterialet (Mills, Bonner & Francis, 2006). Mine kunnskaper, antagelser og tidligere erfaringer vil kunne påvirke forskningsprosessen, og en bevissthet rundt dette er svært viktig for å best mulig bevare et objektivt fokus ved forskningsprosessen, særlig ved tolknings- og analyseprosessen. Geertz (1973, s. 26) påpeker imidlertid at analysen og fortolkningens overbevisende kraft vil være knyttet til hvordan forskeren argumenterer for sin fortolkning. Studiens kvalitet og troverdighet hviler derfor på en gjennomgående transparens og logisk argumentasjon.

### 3.8 Ethiske hensyn

I intervjuforskning er det særlig fire etiske usikkerhetsområder som forskeren må forholde seg til og reflektere over gjennomgående i forskningsprosessen; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser for deltakerne og forskerens integritet (Kvale & Brinkmann, 2010). Disse vil i det følgende bli adressert i relasjon til forskningsprosjektet.

Informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne informeres om studiens overordnede formål og hovedtrekkene i designet, og sikrer at informantene deltar frivillig og er informert om de at når som helst kan trekke seg fra studien (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 88). Ved rekruttering av informanter via formell henvendelse til ulike skoler, sendte jeg mail med informasjon om forskningsprosjektets hovedtrekk og formål, hvor informantene selv tok kontakt dersom de ønsket å delta. I tilfellene hvor informanter ble rekruttert gjennom uformelle kontakter, fortalte jeg kontaktene mine om forskningsprosjektets hovedtrekk og formål, som de videreformidlet til aktuelle lærere. Deretter fikk jeg kontaktinformasjon til lærerne som ønsket å delta, som jeg tok direkte kontakt med. Intervjuene startet med en introduksjon om studiens hovedtrekk og formål, hvor det videre ble informert om frivillig deltakelse, at informanten selv kunne avbryte intervjuet på hvilket som helst tidspunkt og at alle personopplysninger ville anonymiseres. Informantene ga også samtykke til å foreta lydopptak av intervjuene, hvor jeg forklarte at lydopptakene ville bli transkribert og slettet når studien var gjennomført.

Konfidensialitet innebærer at private data som identifiserer informantene ikke avsløres, og at man dermed beskytter informantenes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 90). I studien anonymiseres informantene og skolene de jobber på. Samtidig har lydopptakene og transkripsjonene blitt oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin som bare jeg som forsker har tilgang til. Jeg anser derfor ikke at studien på noe vis bryter med prinsippet om konfidensialitet.

Ved en intervjuundersøkelse er det vesentlig at forskeren er bevisst eventuelle negative konsekvenser deltakelsen kan ha for informantene og for gruppen de kan være ment å representere. Fra et nytteperspektiv må forskeren veie eventuelle negative konsekvenser ved studien opp mot verdien av kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 91). Et forskningsintervju kan også fremstå som en svært fortrolig situasjon, hvor informantene kan komme til å dele mer enn de egentlig er komfortable med (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 91). I studien opplevde jeg ikke at dette var tilfellet, men jeg forsøkte å være varsom i intervjusituasjonen og være forsiktig med å stille for personlige spørsmål. Deltakelse i intervjuundersøkelser kan også være problematisk for dem som blir intervjuet dersom de



kjenner seg igjen i teksten og resultatene. Å se egne utsagn i en analytisk sammenheng som forskeren utvikler kan oppfattes provoserende. Selv om informantene anonymiseres er det mulighet for at informantene kjenner seg selv igjen ved kjønn, erfaring som lærer og andel minoritetsspråklige elever. Det må imidlertid understrekes at studien ikke har som hensikt å måle informantenes uttalelser om tematikken opp mot ulike standarder. Snarere er formålet å benytte det teoretiske rammeverket til å kategorisere og bedre forstå informantenes forståelser.

Forskerens rolle og integritet, ved sin kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, er avgjørende for kvaliteten på studien og kunnskapen som legges frem. Ved intervjuundersøkelser øker denne betydningen, ettersom intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 92). Som forsker må det stilles strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges frem. Dette knytter seg til studiens validitet, som er diskutert tidligere. Gjennomgående transparens i forskningsprosessen, med særlig hensyn til prosedyrene som danner grunnlag for konklusjonene, er viktig for å bevare min forskningsmessige integritet. Det er samtidig viktig å belyse at studien ikke er tilknyttet sponsorer eller forskningsgrupper som søker å trekke studien i bestemte retninger. Det eksisterer heller ikke personlige relasjoner mellom forsker og informantene utover forskningsprosjektets omfang, som kan være av betydning for rapportering eller fortolkning av informantenes perspektiver.

## 4 Lærernes forståelse av integreringsbegrepet

I dette kapittelet vil studiens forskningsspørsmål 1 og 3 adresseres, ved 1) «Hvordan forstår samfunnsfaglærere i ungdomsskolen integreringsbegrepet», og 3) «Hvordan forstår de skolens rolle for å fremme deltakelse i sivilsamfunnet». I kapittel 5 vil studiens andre forskningsspørsmål undersøkes, ved 2) «Anser samfunnsfaglærere i ungdomsskolen samfunnsfaget som integreringsfremmende, og i tilfelle på hvilken måte». For å skape nærhet til analyse materialet vil diskusjon av funnene flettes inn i analysen. Kapittelet er tematisk inndelt i underkapitler for å gi en oversiktlig fremstilling av studiens funn og analyse. Det må imidlertid bemerkes at informantene fremstilte de ulike aspektene ved integrering ved at de ikke kan forstås isolert, men at de i stor grad påvirker og er avhengig av hverandre.

I sine beskrivelser av hva integrering innebærer, fremhever informantene samlet sett en forståelse av at ulike former for *deltakelse* i samfunnet er sentralt. Integrering knyttes til en forståelse av at kulturell eller språklig bakgrunn ikke skal ha betydning for hvorvidt man har mulighet til å delta i samfunnet. Dette innebærer at minoritetsspråklige tilegner seg forståelse av hvordan samfunnet fungerer, med dets normer og regler, og utvikler språkferdigheter som muliggjør deltakelse. Informantene viser også til at integrering innebærer at den enkelte skal kunne ivareta sin bakgrunn og kultur, men fremhever at dette ikke må komme i konflikt med grunnleggende verdier i samfunnet som muliggjør deltakelse, samhandling mellom mennesker og utvikling av fellesskapsfølelse gjennom sosiale relasjoner. Integrering fremstilles også som en toveisprosess, hvor samfunnet må ha aksept for ulike kulturelle uttrykk og forståelsesrammer. Samtidig må majoritetssamfunnet ta ansvar og initiativ for å etablere felles sosiale arenaer som muliggjør interaksjon og samhandling mellom alle samfunnets innbyggere, og aktivt oppsøke og inkludere minoritetsspråklige i ulike fritidstilbud og sosiale arenaer.

### 4.1 Deltakelse for å oppleve god selvfølelse og tilfredshet

Samlet sett viser informantene en oppfatning av å knytte integreringsbegrepet til like muligheter for å kunne delta i samfunnet på felles arenaer for alle innbyggere; både i arbeidslivet, ulike formelle og uformelle organisasjoner, fritidsaktiviteter og sosiale arenaer. Hvilke samfunnsarenaer man ønsker å delta på fremheves av flere informanter å være opp til den enkelte å selv bestemme. Det sentrale er imidlertid at den enkelte opplever å ha mulighet til å delta på samfunnsarenaer hvor en kan bruke sine ressurser og være en bidragsyter i samfunnet. Mulighetene til å bruke sine ressurser fremheves gjennom en samlet forståelse

som et viktig element for den enkeltes selvfølelse og tilfredshet, og opplevelsen av å ha en meningsfull hverdag. Ved spørsmål om hva integrering innebærer, uttrykker Birgitte det særlig tydelig:

*«Det [integrering] tenker jeg handler om at personer som kommer til en ny kultur og et nytt sted skal få en meningsfull hverdag, og føler at de får brukt sine ressurser og får delta og vært en bidragsyter i det samfunnet man kommer til. [...] Jeg synes det menneskelige aspektet; at personen selv føler at de bidrar og at de spiller en rolle, det er veldig viktig.»* (Birgitte, lærer i velkomstklasse)

Deltakelse knyttes ikke nødvendigvis til en spesifikk form for deltakelse eller samfunnsarena, da informantene uttrykker en forståelse av at det vil variere fra person til person hvordan man selv ønsker å delta. At en person får mulighet til å bruke sine ressurser og opplever å være en bidragsyter i samfunnet knyttes til et mangfold av ulike samfunnsarenaer, og inngår i både arbeidsliv, deltakelse i ulike organisasjoner, fritidsaktiviteter og sosiale arenaer. Det sentrale er imidlertid at personen selv opplever å ha en meningsfull hverdag og får mulighet til å bidra i samfunnet. Informantenes samlede forståelse av integreringsbegrepet viser slik til en vektlegging av den enkeltes selvfølelse og tilfredshet. Deltakelse og opplevelsen av å være en bidragsyter beskrives å medføre økt selvfølelse, og danner grunnlaget for den enkeltes opplevelse av å ha en meningsfull hverdag.

Informantenes vektlegging av den enkeltes selvfølelse, tilfredshet og opplevelse av å ha en meningsfull hverdag kan forstås i lys Sam og Berrys (2010) beskrivelse av den psykologiske tilpasningen som skjer gjennom akkulturasjonsprosessen (se 2.3.3). At mennesker opplever å takle overgangen til en ny kultur og et nytt samfunn, og opplever å kunne løse utfordringer i hverdagen på en tilfredsstillende måte, vil være svært viktig for den enkeltes psykiske velvære og tilfredshet. Videre vil psykisk velvære bedre mulighetene til integrering gjennom økt evne til tilpasning til en ny kultur og et nytt samfunn. Muligheter til deltakelse på sosiale arenaer og opplevelse av anerkjennelse fra andre mennesker beskrives av Sam og Berry (2010) å ha positiv innvirkning på den enkeltes følelse av velvære og tilfredshet. Samtidig påpeker Eriksen (2010) at tilgang til lønnet arbeid er en svært viktig kilde til selvrespekt og livskvalitet. Slik kan både deltakelse på sosiale arenaer eller i arbeidslivet være viktig for integrering, ved den enkeltes opplevelse av psykisk velvære og tilfredshet. Informantenes vektlegging av at den enkelte opplever tilfredshet, god selvfølelse

og en meningsfull hverdag fremstår slik som et uttrykk for at psykisk velvære er viktig for muligheten til integrering, ved bedret evne til tilpasning til et nytt samfunn og en ny kultur.

#### 4.2 Deltakelse for å bidra i samfunnet

Det fremstår dermed ikke slik at den enkelte kan velge å ikke delta eller bidra i samfunnet. Informantene uttrykker en samlet oppfatning av at integrering i Norge omhandler deltakelse i et velferdssamfunn, og medfører derfor forpliktelser om at den enkelte må delta og bidra for å kunne opprettholde og videreutvikle samfunnet man inngår i. Sandra (lærer i velkomstklasse) uttaler at «*Det er jo veldig vesentlig at en har plikter i Norge. En må også yte*». Deltakelse i arbeidslivet fremheves derfor som et sentralt mål for integrering på samfunnsnivå, og knyttes også av flere informanter til deltakelse i skolesystemet. Øystein fremhever det slik:

*«I et samfunnsperspektiv så handler integrering kanskje aller mest om å bli en del av arbeidslivet, slik at man kan bidra til samfunnet. Og kanskje også det å få seg en utdanning slik at man ikke havner i en vaskehall eller på et gatekjøkken nødvendigvis, hvis det ikke er det du har lyst til å drive med. For det er jo en sånn bekymring jeg har, på et samfunnsnivå, at det blir et sånt a-lag og b-lag innenfor arbeidslivet. Det er en del sånne 'innvandrerejobber'. Jeg tenker at full integrering er når man får yrker uavhengig av hvem man er og hvilken kultur man kommer fra.»* (Øystein, ungdomsskolelærer)

Deltakelse i arbeidslivet fremstår som et sentralt punkt ved informantenes forståelse av integrering, hvor den enkelte kan bruke sine ressurser for å bidra til fellesskapet. Hvilke muligheter en har for deltakelse i arbeidslivet må imidlertid ikke avhenge av etnisk eller kulturell bakgrunn. Informantene fremhever en samlet oppfatning av at integrering knytter seg til like muligheter for deltakelse på alle samfunnsområder. Ettersom utdanning har stor betydning for mulighetene til deltakelse i arbeidslivet, fremstår derfor utdanning som et sentralt aspekt ved integrering. Særlig vektlegger lærerne i velkomstklasser betydningen av at elevene får en god utdannelse for å kunne delta i arbeidslivet, men en slik forståelse fremheves også av samtlige informanter. Øystein uttrykker sin bekymring over at det kan oppstå et klasseskille i arbeidslivet hvor innvandrere havner nederst på rangstigen med lavtlønnede og lite ettertraktede jobber som ikke krever utdanning, og dermed opplever redusert tilgang og frihet i arbeidslivet. For at alle skal få like muligheter til deltakelse i

arbeidslivet, er det derfor svært viktig med et utdanningssystem hvor alle får like muligheter til mestring og utvikling.

Informantene uttrykker en samlet oppfatning av at deltakelse i arbeidslivet utgjør et viktig aspekt ved integrering, og kan forstås som et uttrykk for en formell systemisk integreringsforståelse (se 2.1.2). Eriksen (2010) beskriver en slik forståelse ved å bli inkludert i det formelle samfunnssystemet, gjennom eksempelvis skole og arbeidsliv. Slik blir mennesker inkorporert i samfunnets institusjonelle system, og bidrar til å opprettholde og videreutvikle velferdsstaten. Deltakelse i arbeidslivet medfører en viktig rolle for økonomisk vekst og skattebetaling, og bidrar til å gjøre nasjonaløkonomien mer robust. Informantenes forståelse av samfunnsdeltakelse som en *plikt* til å *bidra* i samfunnet, kan knyttes til et slikt integreringsperspektiv.

Samtidig fremhever informantene betydningen av å delta og lykkes i skolesystemet, slik at elevene får like muligheter til deltakelse i arbeidslivet. Deltakelse i skolesystemet kan forstås som et uttrykk for formell systemisk integrering, hvor mennesker blir inkorporert i samfunnssystemet. Samtidig innebærer det aspekt av kulturell integrering. Eriksen (2010) beskriver at skolesystemet først og fremst er ment å skape kulturell integrering, ved at elevene tilegner seg et mer eller mindre felles repertoar av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier og som muliggjør deltakelse i samfunnet. Slik utgjør skolens kulturelle integrering et grunnlag for systemisk integrering; som forutsetning for like muligheter til deltakelse i arbeidsliv og samfunnssystemet forøvrig (se 2.1.2). Informantenes samlede fremheving av *like muligheter* og *plikt* til deltakelse i arbeidslivet, forstått som systemisk integrering, bygger slik på en oppfatning av at tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier gjennom skolen, forstått som kulturell integrering, utgjør et grunnlag for deltakelse i samfunnssystemet og den systemiske integreringen. Ved en slik forståelse utgjør kulturell integrering et viktig aspekt for like muligheter til samfunnsdeltakelse, og en forutsetning for systemisk integrering.

### 4.3 Deltakelse for sosiale relasjoner og sosial læring

Samtidig som deltakelse i arbeidslivet vektlegges som et vesentlig aspekt ved integreringsbegrepet, viser informantene en samlet forståelse av å fremheve betydningen av deltakelse i ulike fritidsaktiviteter og sosiale arenaer. Informantene knytter integrering til en overordnet forståelse av like muligheter for deltakelse i samfunnet, hvor ulike fritidsaktiviteter og sosiale arenaer inngår som en naturlig del av den generelle

samfunnsdeltakelsen som medlemmer av et samfunn. Flere informanter uttrykker at den enkelte selv må kunne bestemme hvor mye og på hvilke områder en ønsker å delta. Det foreligger imidlertid en samstemt oppfatning av at deltakelse på ulike sosiale arenaer kan ha stor betydning for den enkeltes trivsel og tilfredshet. Slik viser informantene til at integrering ikke bare omhandler å utøve sin deltakelsesplikt for å opprettholde samfunnssystemet, men også å trives i det samfunnet en lever i. Integrering uttrykkes derfor å innebære en kombinasjon av samfunnsdeltakelse gjennom både skole og arbeidsliv og ulike fritidsaktiviteter og sosiale arenaer. Ellers kan det bli vanskelig for den enkelte å finne sin plass i samfunnet og være tilfreds med eget liv, og slik være integrert gjennom å oppleve seg selv som en naturlig del av samfunnet man lever i. Marthe viser til dette slik:

*«Jeg tenker jo at begge deler må til, både jobb og fritid. Først skole og fritid, og så jobb og fritid. For at det skal fungere best for den enkelte. For samfunnet tenker jeg at det viktigste er at man kan fungere i en jobb. Men for et individ tenker jeg at det må nesten være begge deler. Eller så blir det vanskelig. Hvordan man trives tenker jeg har veldig mye å si for hvordan man klarer å integrere seg. Hvis man ikke trives og blir gående hjemme etter skoletid og ikke har så mange venner, så blir man jo heller ikke integrert.» (Marthe, ungdomsskolelærer)*

Informantene viser en forståelse av at integrering må fremstå i kombinasjon av systemisk og sosial integrering, hvor mennesker både utøver sin deltakelsesplikt i skole og arbeidsliv og samtidig opplever å være en del av et sosialt fellesskap i samfunnet (se 2.1.2). Informantene trekker frem deltakelse i ulike fritidsaktiviteter og sosiale arenaer som sentrale deler av samfunnsdeltakelsen som inngår i å være integrert. En slik oppfatninger viser til både formell og uformell sosial integrering, gjennom deltakelse i fritidsforeninger og organisasjoner eller å møte mennesker på lekeplassen, fotballbanen eller på fjelltur.

Samtidig uttrykker informantene en felles oppfatning av at deltakelse i ulike fritidsaktiviteter og sosiale arenaer utgjør en viktig arena for utvikling av vennskap og sosiale relasjoner. Etablering av vennskap og sosiale relasjoner fremheves å ha avgjørende betydning for den enkeltes selvfølelse, trivsel og tilfredshet. Informantene viser til at dersom en ikke opplever sosial anerkjennelse og innpass i sosiale arenaer, vil det være vanskelig å finne seg til rette som en likeverdig del av samfunnet. Flere Informanter påpeker også at etablering av gode sosiale relasjoner vil gjøre mennesker bedre rustet til å møte utfordringer i hverdagen og

tilpasse seg samfunnet de lever i. Slik vil også venner og sosiale relasjoner har stor betydning for barns trivsel og evne til tilpasning i skolen. Torjus uttrykker det slik:

*«Venner og sosiale relasjoner er kanskje helt avgjørende. Ja, skolen kan gjøre mye riktig, og læreren kan håndtere alt riktig, men til syvende og sist; det som virkelig har betydning for unge mennesker, er hva medelever tenker om deg eller hvilken anerkjennelse man får fra medelever. Hvis man ikke har gode relasjoner eller gode venner blant medelever, så kan det virkelig skape utenforskap. [...] Men jeg tror det å bli sett, det å ha status blant jevnaldrende er viktig. Det å ha venner. Det kan gå dårlig på skolen, få dårlige karakterer, men det avgjørende er at man har et godt liv med gode venner. Det er grunnmuren. Da takler man å ha dårlig karakter på en prøve her og der. Det hjelper ikke å ha femmere og seksere hvis man ikke har et sosialt nettverk. Jeg tror det er så enkelt.»* (Torjus, ungdomsskolelærer)

Venner og sosiale relasjoner fremheves som avgjørende for den enkeltes selvfølelse og tilfredshet, evne til å takle utfordringer i hverdagen og tilpasning til skolen og samfunnet forøvrig. Særlig for barn fremheves dette å ha stor betydning. Mulighetene til sosial integrering kan slik forstås som et svært vesentlig aspekt ved informantenes integreringsforståelse, og har tilknytning til den psykologiske tilpasningen som skjer i møte med en ny kultur og et nytt samfunn (se 2.3.3). Sam og Berry (2010) viser til at etablering av sosiale nettverk og opplevelse av anerkjennelse kan ha stor innvirkning på menneskers psykiske velvære og tilfredshet, og evne til å takle utfordringer og tilpasning til et nytt samfunn. Samtidig medfører etablering av sosiale relasjoner økt sosial kapital, som også har betydning for menneskers trivsel og mentale helse, og kan utgjøre viktige ressurser for å håndtere utfordringer i menneskers liv (se 2.2.1).

Samtidig som betydningen av gode muligheter for å utvikle vennskap og sosiale relasjoner i skolen løftes frem, viser informantene en samlet oppfatning av at fritid utgjør en stor del av barnas hverdag og derfor også en vesentlig del av deres liv. Fritidsaktiviteter og sosiale arenaer fremheves å gi mulighet til å etablere relasjoner under andre omstendigheter som legger til rette for lek, personlig utfoldelse og samhandling mellom mennesker. Derfor påpekes deltakelse i fritidsaktiviteter og sosiale arenaer å ha stort potensiale for å øke den enkeltes trivsel og tilfredshet med eget liv. Slik viser informantene en samlet forståelse av at sosial integrering fremstår som særlig viktig for barn og ungdom, ettersom sosial interaksjon og samhandling med andre utgjør vesentlige deler av barns liv. Informantene viser en

forståelse av at dersom barn ikke er sosialt integrert utenfor skolehverdagen, uten mulighet for deltakelse på sosiale arenaer på fritiden, vil det være vanskelig å oppleve seg som en integrert del av samfunnet.

Informantene uttrykker også en samlet forståelse av at etablering av vennskap og sosiale relasjoner medfører et vesentlig potensial for læring av språk og kultur, hvor mennesker lærer av hverandre gjennom sosial interaksjon. Deltakelse i fritidsaktiviteter og sosiale arenaer fremheves slik å medføre et stort potensial for sosial læring og raskere tilegnelse av ferdigheter som er nødvendig for å integreres i samfunnet. Samtidig påpekes dette å ha innvirkning på mulighetene til tilpasning og trivsel i skolen, ettersom elevene raskere tilegner seg ferdigheter som legger til rette for økt læringsutbytte og sosial interaksjon med andre elever.

Informantenes beskrivelser kan forstås som et uttrykk for at sosial integrering har stor innvirkning på mulighetene til kulturell integrering, ved at sosial interaksjon åpner for læring av kunnskaper, ferdigheter, normer og regler som er nødvendig for deltakelse i samfunnet (se 2.1.2). Videre kan informantenes beskrivelser forstås som at sosial og kulturell integrering inngår i et gjensidig påvirkningsforhold. Informantenes beskrivelser av sosial integrering uttrykkes å medføre mulighet for kulturell integrering, ved at mennesker lærer kunnskaper, ferdigheter normer og regler gjennom sosial samhandling. Læring av slik kulturell kompetanse vil igjen bidra til økt mulighet for sosial integrering, ved at mennesker i større grad kan kommunisere og forstå hverandre. Dermed inngår sosial og kulturell integrering i en spiral av gjensidig påvirkning, med stadig økt mulighet for sosial interaksjon og kulturell læring. En slik forståelse sammenfaller med Eriksens (2010) beskrivelse av hvordan sosial og kulturell integrering inngår i et forhold av gjensidig påvirkning.

Informantene gir også uttrykk for en forståelse av at en kombinasjon av kulturell og sosial integrering vil bedre mulighetene for tilpasning og trivsel i skolen, gjennom tilegnelse av ferdigheter som legger til rette for økt læringsutbytte og bedre mulighet for sosial interaksjon. Sam og Berry (2010) beskriver at dersom den enkelte ikke tilegner seg nødvendige ferdigheter som muliggjør navigering i et nytt kulturlandskap og mestring av sosiale situasjoner, kan det medføre stressreaksjoner og redusert psykisk velvære fordi en ikke opplever å takle overgangen til et nytt samfunn (se 2.3.1). Slik vil mulighetene til læring og sosial aktivitet, ved kulturell og sosial integrering, ha innvirkning på den enkeltes opplevelse av trivsel og tilfredshet.

Oppsummert uttrykker informantene en samlet forståelse av at deltakelse i ulike fritidsaktiviteter og sosiale arenaer inngår som en naturlig del av den generelle



samfunnsdeltakelsen som inngår i å være integrering, særlig for barn. Slik gir informantene uttrykk for en vektlegging av sosial integrering. Deltakelse på sosiale arenaer fremheves å gi grunnlag for å etablere vennskap og sosiale relasjoner, som informantene uttrykker har avgjørende betydning for trivsel og tilfredshet. Samtidig medfører sosial deltakelse et vesentlig potensial for læring av språk og kultur, som videre vil åpne for økt mulighet til sosial interaksjon, ytterligere kulturelle læringsprosesser og tilpasning til et nytt samfunn. Dermed inngår sosial og kulturell integrering i et forhold av gjensidig avhengighet og påvirkning, som har betydning for den enkeltes trivsel, tilfredshet og evne til tilpasning til et nytt samfunn.

#### 4.4 Sosiale relasjoner som åpner for deltakelse

Flere informanter viser en forståelse av at vennskap og sosiale relasjoner kan ha direkte innvirkning på mulighetene til deltakelse i samfunnet, da man har lettere for å bli introdusert for fritidsaktiviteter og sosiale arenaer gjennom sosiale relasjoner. Dette er særlig fremtredende blant lærerne i velkomstklasser. Dersom minoritetsspråklige blir kjent med andre som deltar i ulike fritidsaktiviteter, fremheves det å kunne åpne for at de selv kan bli med. Samtidig gir det mulighet for at de får kunnskap om ulike aktiviteter de selv ikke har kjennskap til, og dermed åpner for deltakelse gjennom økt forståelse for hvilke fritidstilbud som eksisterer. Lærerne i velkomstklasser understreker derfor særlig betydningen av å etablere vennskap med andre som er godt integrert, da dette kan ha svært positiv innvirkning på minoritetsspråkliges muligheter til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for å selv kunne delta i samfunnet.

Informantenes forståelse av at sosiale relasjoner kan åpne muligheter for deltakelse på ulike arenaer i samfunnet, kan forstås som et uttrykk for sosial kapital (se 2.2). Gjennom kommunikasjon og samhandling skapes sosiale bånd av tillit, som den enkelte kan nyttiggjøre seg av på ulike områder. Slik kan den enkelte erverve sosial kapital i form av nettverksforbindelser som kan gi avkastning ved å åpne for nye muligheter eller innpass på ulike arenaer. Sosiale forbindelser kan dermed være til stor fordel for den enkelte, eksempelvis som døråpnere og økt tilgang til blant annet sosiale arenaer, arbeid eller sosial status. Informantenes fremheving av at etablering av sosiale relasjoner kan gi minoritetsspråklige økt mulighet til deltakelse på ulike områder, kan slik forstås som et uttrykk for integrering gjennom tilegnelse av sosial kapital, som kan gi avkastning i form av økt tilgang til ulike arenaer i samfunnet.

#### 4.4.1 Utfordring for elever i velkomstklasser å få norske venner

Lærerne i velkomstklasser bemerker at det kan være en utfordring for mange minoritetsspråklige elever i velkomstklassen å få norske venner fordi de ikke i stor nok grad omgås andre norske elever på skolen, men snarere er mer isolert og begrenset til å omgås andre minoritetsspråklige. Julie fremhever det slik:

*«Det første året de er hos meg, tror jeg at det er veldig vanskelig for de å bli integrert. Da er de veldig mye sammen med alle i klassen her, og de er litt usikre. Og så ønsker de etter hvert, som de selv sier, å være mer med de norske. For da føler de at de blir mer integrert. [...] Det er det de selv sier, at 'da er jeg blitt norsk', når de har norske venner. 'Det er de jeg kan lære av'. Så det er viktig for dem.»* (Julie, lærer i velkomstkasse)

Informanten uttrykker at elevene selv ønsker å få norske venner, og anerkjenner lærings- og integreringspotensialet som ligger i nettopp det. Å få norske venner fremstår imidlertid som en utfordring for elevene ettersom de hovedsakelig omgås de andre minoritetsspråklige elevene i velkomstklassen i begynnelsen. Lærerne i velkomstklasser påpeker at dette er en vedvarende utfordring fordi elevene generelt er lite i kontakt med de andre norske elevene på skolen. Både fremstår dette gjennom at elevene søker tilbake til det trygge miljøet som oppstår i velkomstklassen. Men samtidig er det en utfordring at velkomstklassen ikke inkluderes som en naturlig del av skolen, men snarere fremstår som en egen skole i skolen. Dermed mister de minoritetsspråklige elevene naturlig tilgang til felles sosiale arenaer med andre elever som gir grunnlag for etablering av sosiale relasjoner. Sandra, som også er lærer i velkomstkasse, uttrykker situasjonen slik: *«Det jeg hadde ønsket med vår skole, er at vi var én skole der det også var minoritetsspråklige elever. Men det er liksom ikke det. Det er oss [velkomstklassen], og så er det de andre [resten av skolen]»*. Informanten viser til at ettersom velkomstklassen i stor grad overlates til seg selv, inngår ikke de minoritetsspråklige elevene i naturlige situasjoner med andre elever i skolehverdagen. Lærerne etterlyser at velkomstklassene i større grad inkluderes i det felles 'skolesamfunnet', da dette ville medført flere felles arenaer. Dermed ville det eksistert et bedre grunnlag for utvikling av vennskap og sosiale relasjoner mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever, og ville bidratt til å realisere det lærings- og integreringspotensialet som inngår i slike situasjoner.

Lærerne i velkomstklasser uttrykker en oppfatning som kan forstås som at manglende felles arenaer utgjør et hinder for dannelse av brobyggende sosial kapital, hvor sosiale relasjoner og nettverk etableres på tvers av sosiale og kulturelle forskjeller (se 2.2.3). Ettersom velkomstklassen i liten grad inngår i det felles skolesamfunnet, blir velkomstklassen mer overlatt til seg selv. Dermed får ikke elevene mulighet til å danne sosiale relasjoner med andre norske elever på skolen. Slik får de minoritetsspråklige elevene reduserte muligheter til å erverve sosial kapital, i form av både sterke og svake forbindelser med norske elever, som kan gi verdifull avkastning gjennom sosial læring og åpne for deltakelse på ulike arenaer i samfunnet. Begrensede muligheter til dannelse av brobyggende sosial kapital utgjør slik et hinder for både kulturell og sosial integrering.

Samtidig beskriver lærerne i velkomstklasser at elevene ofte søker tilbake til det trygge miljøet som oppstår i velkomstklassen. Dette kan forstås som et uttrykk for sterk sammenbindende sosial kapital i velkomstklassen, som Häuberer (2010) påpeker at kan representere viktige kilder til sikkerhet og sosial støtte for den enkelte individ. Samtidig kan sammenbindende sosial kapital fremstå svært internt rettet, og isolere gruppen fra sosial kontakt med andre utenfor selve gruppen. At de minoritetsspråklige elevene ikke får tilgang til sosiale arenaer som muliggjør dannelse av brobyggende sosial kapital, kan dermed bidra til å forsterke den sammenbindende sosiale kapitalen innad i velkomstklassen, og slik virke ytterligere isolerende.

#### 4.4.2 Betydningen av antall elever med felles minoritetsspråklig bakgrunn

Heidi, som er lærer på en ungdomsskole med mange minoritetsspråklige elever, adresserer en lignende utfordring for sosial interaksjon mellom elevene, basert på antall elever med felles minoritetsspråklig bakgrunn. Hun uttrykker at elever med samme minoritetsspråklige bakgrunn har en tendens til å gruppere seg i egne sosiale grupper, og i mindre grad omgås andre elever. Informanten forklarer at elevene ofte snakker sitt felles språk innad i gruppen, som gjør gruppen mer isolert fra andre elever. Særlig gjelder dette i tilfeller hvor elevene med felles minoritetsspråklig bakgrunn utgjør et større antall elever. Slike grupperinger fremstilles som klart mindre fremtredende i tilfeller hvor elever med felles minoritetsspråklige bakgrunn bare utgjør et fåtall ungdommer. Informanten påpeker derfor at antall elever med felles minoritetsspråklig bakgrunn kan ha betydning for hvem elevene søker sosial kontakt med. Et større antall elever med felles minoritetsspråklig bakgrunn kan etter en slik oppfatning medføre en utfordring for etablering av sosiale relasjoner mellom elever med ulik språklig bakgrunn.

Heidi viser til en mulig forklaring på en slik tendens til grupperingsdannelser, ved at elevene med felles minoritetsspråklig bakgrunn opplever en trygghetsfølelse gjennom nære sosiale relasjoner som oppstår mellom medlemmene i den sosiale gruppen. Dette kan forstås som et uttrykk for sammenbindende sosial kapital innad i den felles minoritetsspråklige gruppen, som medfører en isolerende effekt og dermed hindrer mulighetene for brobyggende sosial kapital (se 2.2.3). Häberer (2010) påpeker at samtidig som sammenbindende sosial kapital kan bidra til å isolere gruppen fra andre, kan det også virke ekskluderende mot andre som står utenfor og ikke får innpass eller mulighet til sosial interaksjon med den sosiale gruppens medlemmer.

Marthe og Torjus er begge lærere på skoler med få minoritetsspråklige elever, og uttrykker at slike grupperinger basert på felles minoritetsspråklig bakgrunn ikke oppstår på skolene, fordi antallet elever med felles minoritetsspråklig bakgrunn er for lavt til å kunne utvikle egne sosiale miljø. Informantene forklarer at elevene derfor tvinges til å bli omgås og bli kjent med hverandre gjennom sosial interaksjon på ulike felles arenaer, og dermed etablerer sosiale relasjoner på tvers av språklig bakgrunn. Begge informantene fremhever dette som en styrke for elevenes mulighet til integrering, da de har lettere for å knytte sosiale relasjoner til norske elever og bli en del av et større sosialt fellesskap. Samtidig uttrykker begge informantene en antagelse om at dersom antallet minoritetsspråklige elever var større, kunne det medført utfordringer for integrering ved større mulighet for ulike gruppedannelser basert på felles minoritetsspråklig bakgrunn.

Flere av informantene viser slik en forståelse av at antall elever med felles minoritetsspråklig bakgrunn kan ha innvirkning på forutsetningene for å knytte sosiale relasjoner på tvers av språklig bakgrunn. Samtidig peker informantenes oppfatninger på betydningen av at elevene omgås og samhandler på sosiale arenaer for å skape sosiale relasjoner på tvers av språklig bakgrunn, slik at de kan delta i et større fellesskap. Dermed fremheves en forståelse av at brobyggende sosial kapital er viktig for mulighetene til integrering, hvor sosiale nettverk etableres på tvers av kulturelle eller språklige forskjeller (se 2.2.3). Ødegård et al. (2014) beskriver at brobyggende sosial kapital medfører en slags overordnet «vi-identitet» som danner grunnlag for tilhørighet til et større fellesskap. Dersom elevene ikke knytter sosiale relasjoner til hverandre kan det lettere oppstå fragmentering ved ulike sosiale og språklige grupperinger. Dermed kan det ha betydning for hvorvidt skolen fremstår som et større fellesskap, og slik redusere mulighetene for integrering gjennom deltakelse i fellesskapet.

Oppsummert viser informantene en samlet forståelse av at redusert sosial interaksjon med andre på tvers av språklig bakgrunn kan utgjøre en utfordring for både sosial og kulturell integrering.

#### 4.5 Tilgang til felles arenaer

Informantene uttrykker en samlet oppfatning av å vektlegge betydningen av felles sosiale arenaer i samfunnet som særlig viktig for mulighetene til integrering, hvor minoritet- og majoritetsspråklige kan omgås og etablere sosiale nettverk på tvers av sosiale og kulturelle forskjeller. Informantene gir slik uttrykk for en forståelse som kan forklares ved å vektlegge betydningen av brobyggende sosial kapital, som skaper tillit mellom innbyggerne og utgjør et grunnlag for tilhørighet til et større fellesskap (Ødegård et al., 2014). Informantene påpeker samtidig at det må legges til rette for at minoritetsspråklige får tilgang til slike arenaer, gjennom ulike organiserte eller uorganiserte fritidsaktiviteter. Dermed uttrykkes en forståelse av at både formell og uformell sosial integrering inngår som sentrale aspekt ved integreringsbegrepet (se 2.1.2).

Informantene viser også en samlet oppfatning av at det ikke kan forventes at minoritetsspråklige selv skal ta initiativ til etablering av felles sosiale arenaer, men at lokalsamfunnet må ta ansvar for å legge til rette for at det eksisterer felles arenaer som også er tilgjengelige for minoritetsspråklige. Det er derfor nødvendig med aktivt kontaktskapende drivkrefter i lokalsamfunnet som både etablerer felles sosiale arenaer og aktivt fremmer de tilbudene som eksisterer, slik at de når ut til dem som er aktuelle for å delta. Informasjonsplakater på butikker og skoler nevnes som alternative tiltak, men flere informanter påpeker at dette ikke vil være nok for at minoritetsspråklige virkelig skal få tilgang til fritidstilbudene. Manglende språkkunnskaper og forståelse av hvordan selve deltakelsen fungerer fremheves som store hindringer for deltakelse. Det er derfor nødvendig med en mer aktiv fremtreden som når ut til alle som er aktuelle for å delta, med god informasjon om hva tilbudene går ut på og hvordan man deltar.

Torjus (ungdomsskolelærer) vektlegger betydningen av at idrettslag eller andre fritidsorganisasjoner har en administrasjon eller apparat som arbeider spesifikt med å inkludere minoritetsspråklige. Dersom dette arbeidet utelukkende baseres på ildsjeler, vil det kunne fremstå for tilfeldig og usystematisk, og medføre at tilbudene ikke reelt sett blir tilgjengelig for alle. Samtidig risikerer man at de kontaktskapende kreftene i lokalsamfunnet forsvinner når ildsjelene gir seg. Flere informanter peker på lignende utfordringer ved

rekrutteringsarbeid som baseres på egne initiativ blant sivile organisasjoner eller ildsjeler. De uttrykker behov for politisk styring som legger retningslinjer for slikt rekrutteringsarbeid av minoritetsspråklige til felles arenaer i lokalsamfunnet, hvor formelle og uformelle organisasjoner blir bevisst sitt ansvar for å inkludere alle. Videre fremheves behov for økonomiske bevilgninger til idrettslag og andre organisasjoner som kan opprette stillinger til eksempelvis fritids- og integreringskoordinatorer. Dermed kan det utgjøre et mer systematisk arbeid for å skape felles sosiale arenaer og muliggjøre deltakelse for alle i samfunnet.

Informantenes forståelse kan ses som et uttrykk for lenkende sosial kapital (se 2.2.4). Ødegård et al. (2014) viser til at ansvaret for dannelse av sosial kapital i samfunnet ikke hviler alene på enkeltindivid og sivile organisasjoners evne til å skape møteplasser i samfunnet, men i stor grad er avhengig av politiske og institusjonelle retningslinjer og bevilgninger. Lokal politikk bidrar slik til å utforme betingelsene for dannelse av formelle og uformelle sosiale nettverk i samfunnet, blant annet gjennom ulike støtteordninger og retningslinjer for aktivt integreringsarbeid. Hvorvidt det skapes felles arenaer i lokalsamfunnet som muliggjør dannelse av både sammenbindende og brobyggende sosial kapital vil dermed være avhengig av både enkeltindivid, sivile organisasjoner og offentlige institusjoner, gjennom lenkende sosial kapital.

Informantene uttrykker samtidig en samlet forståelse av at deltakelse i ulike fritidsaktiviteter ikke bare avhenger av at tilbudene eksisterer, men ilegger også minoritetsspråklige et betydelig ansvar for å engasjere seg i lokalsamfunnet og selv velge å delta. Integrering krever at minoritetsspråklige selv tar ansvar og oppsøker lokalsamfunnet for å bli en del av det. Både gjelder dette en aktiv søken etter informasjon om hvordan samfunnet fungerer og hvilke tilbud som eksisterer, men også velge å delta på de sosiale arenaene og fritidstilbudene som inngår i lokalsamfunnet. Både lokalsamfunnet og minoritetsspråklige tilskrives derfor et gjensidig ansvar for å få til god integrering. Samtidig som samfunnet aktivt skal legge til rette for felles arenaer og tilgjengelige tilbud som åpner for deltakelse, må minoritetsspråklige selv velge å engasjere seg og delta. Dersom en skal få til integrering kreves det at alle parter drar i samme retning for å realisere samme mål, slik at man kan skape det som Marthe (ungdomsskolelærer) kaller «*et fellesskap av ulike mennesker*».

#### 4.5.1 Skolen sitt ansvar som bindeledd i lokalsamfunnet

Informantene viser en samlet forståelse av å fremheve behovet for drivkrefter i samfunnet som er aktivt kontaktskapende, som oppsøker dem som er aktuelle for å delta og aktivt inkluderer dem i ulike fritidstilbud. Slik gir informantene uttrykk for å vektlegge betydningen

av lekende sosial kapital (se 2.2.4). Hvorvidt skolen skal utgjøre en aktiv rolle for å legge til rette for deltakelse på felles arenaer i lokalsamfunnet, er informantene imidlertid ikke samstemt om. Øystein og Birgitte er tydelige på at skolen utgjør en svært sentral institusjon i lokalsamfunnet, som alle barn, ungdommer og foreldre på ulike tidspunkt inngår i relasjon med. De ilegger derfor skolen et betydelig ansvar som bindeledd for deltakelse på felles arenaer i lokalsamfunnet. Øystein (ungdomsskolelærer) uttaler at «*Skolen skal være et trygt og tilgjengelig sted, hvor det skal være et tilbud for alle slik at de kan delta i lokalsamfunnet*». Skolen kan selv ta initiativ for å etablere fritidstilbud og felles sosiale arenaer som åpner for deltakelse i lokalsamfunnet. Samtidig kan det etableres samarbeidsrelasjoner med ulike sivile organisasjoner i lokalsamfunnet. Et aktivt samarbeid mellom skole og ulike sivile organisasjoner, ved for eksempel idrettslag, påpekes å kunne gi god oversikt over aktuelle barn og ungdommer, og samtidig medføre god tilgang til informasjon for aktuelle deltakere, ved både barn og foreldre. Slik kan det etableres felles arenaer som legger til rette for deltakelse og sosial interaksjon mellom alle i lokalsamfunnet, og dannelse av både sammenbindende og brobyggende sosial kapital.

De fem andre informantene uttrykker at skolen ikke har et pålagt ansvar for å aktivt legge til rette for deltakelse på ulike sosiale arenaer i lokalsamfunnet. Informantene anerkjenner at skolen har et betydelig integreringsansvar i samfunnet, men at dette ansvarsområdet ikke retter seg mot rekruttering til deltakelse i ulike fritidsaktiviteter utenfor skolehverdagen. Informantene åpner for at ulike organisasjoner i lokalsamfunnet kan komme inn i skolen og bruke skolen som informasjonskanal og rekrutteringsarena. Dette er imidlertid et ansvar som organisasjonene selv må ta. Julie og Sandra uttrykker at lærerne selv kan ta initiativ for å etablere samarbeid med ulike formelle og uformelle organisasjoner for å legge til rette for deltakelse utenfor skolehverdagen. Men dette må være opp til den enkelte lærer, og inngår ikke i skolens pålagte oppgaver.

Marthe fremhever at skolen allerede er svært presset på tid, og at det derfor vil være utfordrende å fokusere på å legge til rette for deltakelse utenfor skolehverdagen i tillegg til skolens andre ansvarsområder. Torjus og Sandra støtter opp under en slik forståelse, og viser til at dersom skolen skal tildele et større fokus på å legge til rette for deltakelse utenfor skolehverdagen, forutsetter det politisk styring og retningslinjer som vektlegger dette som et satsningsområde. Torjus (ungdomsskolelærer) uttaler at «*hvis skolen virkelig skal lykkes så må man bestemme seg for hva skolen virkelig skal satse på*». Dersom skolen tildeles et for stort ansvarsområde, uten klare retningslinjer og bevilgninger av ressurser som gjør det mulig å gjennomføre de forpliktelsene skolen har, vil det gå ut over kvaliteten på skolen som

institusjon. Informantene viser slik en forståelse av at skolen har et potensial for å legge til rette for deltakelse i lokalsamfunnet, men uttrykker samtidig at dette ansvaret først og fremst ligger hos formelle og uformelle organisasjoner utenfor skolen.

#### 4.6 Mulighet til å bevare egen kultur

Informantene fremmer en samlet forståelse av at et sentralt aspekt ved integrering er mulighetene for å bevare egen kultur og bakgrunn, samtidig som man lærer og tilpasser seg samfunnets normer og regler som er nødvendig for å kunne delta i samfunnet på lik linje som andre. Informantene påpeker at innbyggerne i et samfunn må inngå i et stort fellesskap, hvor alle har like muligheter og forpliktelser til å delta. Samtidig må hver enkelt kunne ivareta sin bakgrunn og kultur, så lenge dette ikke setter tydelige begrensninger for deltakelse på ulike samfunnsområder. Dersom kulturelle forskjeller begrenser mulighetene for eksempelvis deltakelse på felles arenaer og etablering av sosiale relasjoner, viser informantene en forståelse av at det vil utgjøre en utfordring for integrering. Kulturforskjeller i seg selv er imidlertid ikke en utfordring, og fremheves av flere informanter som et viktig aspekt som skiller integrering fra assimilering. Marthe beskriver det slik:

*«Et fellesskap av ulike mennesker vil være integrering. Ellers blir det assimilering. Alle må få ha sine ting, så lenge det ikke kolliderer med grunnleggende verdier, lover og regler som er nødvendige for å fungere i samfunnet. Verdigrunnlaget kan ikke være så ulikt at det rokker ved fellesskapsfølelsen. Da blir det vanskelig å skape gode vennskap.»* (Marthe, ungdomsskolelærer)

Informantene viser en samlet forståelse av at integrering innebærer at den enkelte skal kunne ivareta sin bakgrunn og kultur, og fremdeles kunne delta i samfunnet på lik linje som andre. Informantenes beskrivelser kan slik forstås som at integrering innebærer elementer fra både assimilering og segregering, ved at det vektlegger *tilpasning* til majoritetskulturen og *deltakelse* i samfunnet, samtidig som det gir mulighet for å *bevare* og *videreutvikle* egen kultur (se 2.1.1). Informantene påpeker imidlertid at samfunnet bygger på noen grunnleggende verdier, lover og regler som det forutsettes at alle respekterer og tilegner seg, og som utgjør et grunnlag for samfunnsdeltakelse. Dersom innbyggerne ikke tilegner seg disse grunnverdiene vil det kunne medføre svært ulike oppfatninger av hvordan samfunnet fungerer, hvilke rettigheter og plikter den enkelte har og hva som er rett og galt. Dette



uttrykkes å kunne utgjøre et hinder for samhandling, deltakelse på felles arenaer og etablering av sosiale relasjoner mellom innbyggerne, og slik begrense mulighetene til å kunne delta i samfunnet på lik linje som andre. Slik fremstår kulturell integrering, ved tilegnelse av samfunnets holdninger og verdier, som en sentral del av informantenes forståelse av integreringsbegrepet (se 2.1.2).

#### 4.6.1 Kulturforskjeller som begrenser deltakelse

Informantene viser en samlet forståelse av å vektlegge samfunnsdeltakelse som et sentralt aspekt ved integreringsbegrepet, hvor det fremstår som en utfordring dersom kulturforskjeller medfører begrensninger for samhandling mellom mennesker og deltakelse i samfunnet. Ulike syn på likestilling, kvinnesyn og respekt trekkes frem som eksempel på kulturelle forskjeller som kan medføre slike begrensninger. Sandra viser til eksempel på dette gjennom egne erfaringer:

*«Vi er ulike, men likevel skal vi ha respekt for hverandre. Jeg opplever spesielt med [noen minoritetsspråklige] gutter; lite eller ingen respekt for kvinner. Nå snakker jeg om mine egne erfaringer. Flotte gutter, men det er noe med respekten og kvinnesynet som jeg har hatt noen runder med de på. Og det sitter ganske i ryggmargen på dem. Jeg tenker at de holdningene ikke er gangbare hvis en skal leve her i landet.» (Sandra, lærer i velkomstklasse)*

Informanten uttaler at kvinnesynet i tilfeller kan fremstå som en utfordring for integrering, i måten noen minoritetsspråklige gutter behandler både kvinnelige lærere og elever med mangelfull respekt. Både beskrives dette som en utfordring for samhandling mellom de minoritetsspråklige guttene og kvinnelige lærere og elever. Samtidig uttrykker informanten at også andre elever reagerer og trekker seg unna slike ting som oppleves som fremmed og strider mot deres samfunnsoppfatning. Dermed kan det også utgjøre en utfordring for etablering av sosiale relasjoner mellom gutter med ulik kulturell bakgrunn.

Videre viser Sandra til eksempel på at kvinnesynet i tilfeller også kan påvirke minoritetsspråklige jenters muligheter til integrering, da deres muligheter for deltakelse i fritidsaktiviteter kan være svært begrenset:

*«Guttene har lettere for integrering gjennom fritidsaktiviteter enn jenter. Dette er nok kulturelt betinget, ved at jentene skal være hjemme og lage mat og vaske. Når vi spør*

*på mandagene og snakker litt om helga, da er det jo helt standard. Da har gjerne guttene gjort sånn og sånn. Og jentene har vært hjemme og passet søsken, laget mat og vasket. Det er flere somaliske jenter; kjempestolte, flotte jenter. Men de er hjemme, og det er forventet av dem. Sånn er det der; at jentene er hjemme og passer reiret og guttene er mer av gårde. Og det er kulturen deres.» (Sandra, lærer i velkomstklasse)*

Kulturelle forskjeller i kvinnesyn og kjønnsroller fremheves å kunne begrense jentenes mulighet til integrering fordi de ikke får mulighet til å delta på ulike fritidsaktiviteter. Dermed mister de tilgang til sentrale samfunnsarenaer som utgjør en naturlig del av samfunnsdeltakelsen ved integrering. Samtidig kan det medføre større utfordringer ved tilegnelse av språkferdigheter og forståelse av normer og regler i samfunnet, ettersom de har reduserte muligheter til sosial læring gjennom interaksjon med andre i sosiale situasjoner. Informantene viser en samlet oppfatning av at det vil være problematisk å bevare slike kulturelt betingede verdier, da disse strider mot grunnleggende verdier i samfunnet som utgjør et grunnlag for deltakelse og fellesskap. Slik kan manglende kulturell integrering forstås som et hinder for sosial integrering og dannelse av brobyggende sosial kapital. Øystein viser også dette slik:

*«Integrering må jo innebære at man får lov til å være den man er. Men jeg tenker at det er noen sånne grunnverdier i det de kommer til, altså det norske, som de må få en forståelse og en opplevelse av som gjør at de kan bli deltakere.» (Øystein, ungdomsskolelærer)*

#### 4.6.2 Balanse mellom krav om tilpasning og toleranse for kulturforskjeller

Samtidig som informantene vektlegger betydningen av at minoritetsspråklige må kunne bevare egen bakgrunn og kultur så lenge det ikke strider mot grunnleggende norske verdier som muliggjør deltakelse, fremheves også en samlet oppfatning av at integrering er en toveisprosess. Majoritetsspråklige må også kunne tilpasse seg nye kulturelle uttrykk og forståelsesrammer, og gi rom for kulturelle forskjeller. Dette påpekes å innebære aksept for at mennesker kan ha ulike oppfatninger av hvordan de ønsker å leve livene sine, og dermed ikke nødvendigvis følger alle de samme kulturelle kodene. Flere informanter fremhever behovet for å legge til rette for at deltakelse skal være *«litt lavterskel»*. Dette utdypes med at det må være aksept og respekt for kulturforskjeller og ulike forståelsesrammer i samfunnet. Det må dermed ikke forventes at alle må inngå i samme overordnede kulturelle grunnlag eller

forståelsesramme for å kunne inngå i samme fellesskap. Samfunnet må kunne bestå av ulike mennesker med ulik kulturell bakgrunn, som likevel kan fungere godt sammen. Det forutsetter at også majoriteten åpner for og aksepterer ulike kulturelle variasjoner. En slik forståelse utgjør et sentralt aspekt som skiller integrering fra assimilering, ved at minoritetsspråklige kan bevare deler av egen kultur og fremdeles oppleve aksept i samfunnet (se 2.1.1).

Flere informanter uttrykker at god integrering åpner for tilrettelegging gjennom ulike tiltak og ordninger som tar hensyn til kulturforskjeller og gir mulighet for å bevare egen kultur. Ved spørsmål om hvordan det kan legges til rette for integrering, gir Marthe følgende eksempel:

*«En elev som er muslim og som er veldig nøysom med bønnetid, og trenger å be midt på dagen avhengig av årstid. Da må det legges til rette for det, så langt det går. Men som samtidig kan fungere i forhold til skole, jobb og kunne være sammen med andre på fritiden. Det tenker jeg er god integrering.»* (Marthe, ungdomsskolelærer)

Eksempelet viser en elev som får mulighet til å bevare sin bakgrunn og kultur ved tilrettelagte ordninger, samtidig som eleven kan delta på ulike samfunnsarenaer. Informantene er imidlertid samstemt i at dersom kulturforskjellene er så grunnleggende at de hindrer deltakelse på det som anses som alminnelige arenaer eller aktiviteter, så krever det først og fremst en omstilling blant minoritetsspråklige. Sandra forklarer dette ved et eksempel om gymnastikk og svømmeundervisning:

*«En må stille krav. Kanskje at noen ganger skal man liksom forstå seg ihjel. Ok, men samtidig; sånn er det. For eksempel er det noen jenter som hverken skal ha gymnastikk eller svømmeundervisning. Men når jeg lager til rene jentegrupper så nekter de likevel. Det går nesten ikke an. Da tenker jeg; ok, jeg møter de med respekt, men i Norge har vi gymnastikk og svømmeundervisning.»* (Sandra, lærer i velkomstklasse)

Informanten uttrykker sin frustrasjon over det hun opplever som at samfunnet iblant fremstår som overtolerant og i for stor grad legger til rette for ulike fritak og særbehandling. Sandra påpeker at det må stilles krav til omstilling blant minoritetsspråklige for å delta i det som anses som del av den felles grunnskoleopplæringen. Det vises også til eksempel hvor

minoritetsspråklige foreldre ønsker at barna deres skal fritas fra undervisning om kropp, sex og samliv, da dette strider mot deres kultur. Selv om integrering innebærer at den enkelte skal kunne bevare sin bakgrunn og kultur, og samfunnet skal imøtekomme dette med aksept, respekt og legge til rette for kulturforskjeller, uttrykker informantene en samlet forståelse av at det må foreligge noen grunnleggende krav og forventninger om deltakelse i samfunnet som anses å være felles for alle. Samtidig som den enkelte skal kunne bevare egen bakgrunn og kultur, må det eksistere noen felles grunnleggende verdier som utgjør grunnlaget for samhandling og fellesskap.

Øystein nyanserer dette bildet, ved å uttrykke behovet for en balanse mellom hva som anses som ukrenkelige vestlige, demokratiske verdier og hva som inngår under akseptert kulturell frihet. Dersom det norske samfunnet blir for beskyttende ovenfor egen kultur, kan det skape distanse mellom majoritet og minoritet. Samtidig uttrykker han at samfunnet må søke å ivareta de grunnverdiene som er nødvendig for et godt samfunn:

*«Hvis vi blir for proteksjonistiske på alt som vi synes er normalt, så kan vi skape en 'oss og dem'-situasjon. Så det er det å finne den balansen mellom hva som er ukrenkelige vestlige, demokratiske verdier og hva som er greit at er kultur. For hvis vi blir for bastante så skaper vi subkulturer og ghettoer og sånn. Men vi må heller ikke bli for slappe. Altså, vi har skapt verdens beste land. Og vi skal heller ikke tulle det bort på å bli overtolerante. Det er noe med å beskytte individets frihet og demokratiske rettigheter.» (Øystein, ungdomsskolelærer)*

Informanten påpeker at et for beskyttende forhold til hva som anses som akseptabel kultur og for strenge krav til kulturell omstilling kan utgjøre et hinder for integrering ved å skape avstand mellom majoritet og ulike minoriteter. En slik forståelse kan ses i lys av Sam og Berrys (2010) beskrivelse av at hvilke holdninger samfunnets medlemmer har til innvandring, minoritetsspråklige og nye kulturer, har stor innvirkning på hvilke akkulturasjonsstrategier som anvendes av minoritetsspråklige (se 2.3.2). Informantens forståelse kan forklares ved at dersom minoritetsspråklige ikke opplever at de er ønsket i samfunnet eller erfarer at deres bakgrunn og kultur blir sett ned på av majoriteten, kan det føre til distansering mellom majoritet og minoriteter, og slik utgjøre et betydelig hinder for mulighetene til integrering. Derfor er det viktig å etablere et samfunn som verdsetter kulturelt mangfold, hvor alle mennesker møtes med respekt og toleranse, uavhengig av bakgrunn, etnisitet eller kultur.

Dette må imidlertid inngå i en balanse med opprettholdelse av grunnleggende demokratiske verdier som alle samfunnets innbyggere forventes å forholde seg til.

Informantene uttrykker en samlet forståelse som kan beskrives ved at integrering innebærer tilegnelse av et verdigrunnlag som er grunnleggende for opprettholdelse og videreutvikling av det demokratiske samfunnet. Samtidig vil et slikt verdigrunnlag være utgangspunkt for like muligheter til samfunnsdeltakelse, og sosial interaksjon og samhandling mellom samfunnsmedlemmene. Over dette grunnivået kan den enkelte bevare og videreutvikle egen kultur, såfremt det ikke strider mot de etablerte grunnverdiene i samfunnet. Samtidig må samfunnet ha aksept og respekt for kulturforskjeller og ulike referanserammer, og åpne for deltagelse i et fellesskap bestående av ulike mennesker og kulturelle variasjoner.

Det fremstår imidlertid som en utfordring å få en helhetlig og konkret forståelse av hva informantene mener utgjør samfunnets ukrenkelige verdier, og dermed hvilke konkrete krav til kulturell tilpasning som stilles. I studiens teoretiske rammeverk beskrives integrering som en middelvei mellom assimilering og segregering, som innebærer element fra begge sider (se 2.1.1). Forstått utfra Hamburgers continuum (1989), er det vanskelig å konkret stadfeste hvor informantene stiller seg på denne pendelen. På bakgrunn av en sterk vektlegging av samfunnsdeltakelse, og samtidig aksept for kulturelt mangfold ved mulighet til å bevare egen kultur såfremt det ikke strider mot samfunnets grunnverdier, fremstilles et uttrykk for at informantene stiller seg et sted nærmere midten, ved integrering. Samtidig fremheves et felles verdigrunnlag å utgjøre et sentralt aspekt ved informantenes samlede forståelse av integrering, og forutsetning for like muligheter til samfunnsdeltakelse, sosial interaksjon og samhandling mellom mennesker. Informantene viser derfor en tendens til å uttrykke en liten potensiell helning mot assimilering.

#### 4.7 Forutsetninger for integrering

Informantene uttrykker en samlet oppfatning av at mulighetene til ulike former for integrering forutsetter at minoritetsspråklige tilegner seg nødvendig kunnskap, forståelse og ferdigheter som muliggjør deltagelse i samfunnet på lik linje med andre innbyggere. Kunnskap og forståelse av hvordan samfunnssystemet fungerer, forståelse av samfunnets normer og regler og tilegnelse av språkferdigheter uttrykkes å ha avgjørende betydning for minoritetsspråkliges mulighet til integrering. Samtidig viser informantene til at de ulike formene for integrering kan ha gjensidig innvirkning på hverandre.

#### 4.7.1 Forståelse av samfunnssystem

Informantene fremmer en forståelse av at dersom minoritetsspråklige skal kunne integreres i samfunnet, avhenger det av at de erverver nødvendige kunnskaper og utvikler en forståelse av samfunnet som muliggjør deltakelse i en ny kultur og et nytt samfunn. Slik vektlegger informantene betydningen av at alle opparbeider en grunnleggende forståelse for hvordan samfunnet fungerer, og dets normer og regler. Torjus fremhever det slik:

*«De som kommer utenfra må oppleve at de har tilgang til forskjellige arenaer, ved at de kjenner at det er mange koder, som vi tar for gitt, som hører til. Slik at det ikke blir noen murer ut mot de som kommer flyttende. Det er noe med at de kjenner ikke kodene i samfunnet, at de for eksempel skal delta på foreldremøter eller hvordan skole/hjem-samarbeidet fungerer. De må på en måte få en forståelse av det samfunnet de skal inn i og bli en del av.»* (Torjus, ungdomsskolelærer)

Mulighetene for deltakelse beskrives å være avhengig av at dem som kommer til landet blir kjent med hvordan samfunnet fungerer, og får forståelse av samfunnssystemet og de normer og regler som utgjør et grunnlag for deltakelse. Informantenes samlede uttrykk kan forklares ved at kunnskap og forståelse av samfunnssystemet utgjør en forutsetning for mulighetene til ulike former for integrering. Dersom en eksempelvis ikke vet hvordan skolesystemet fungerer og ikke har kjennskap til forventningen om å delta på foreldremøter, utelukker denne deltakelsen i stor grad seg selv. Slik utgjør manglende kunnskap og forståelse et hinder for systemisk integrering (se 2.1.2). På samme måte vil det være nødvendig med kunnskap om hvordan deltakelse i fritidsaktiviteter fungerer, dersom en skal ha mulighet til å delta, og slik også ha betydning for mulighetene til sosial integrering. Kunnskap og forståelse av samfunnets normer og regler og hvordan samfunnet fungerer fremstilles derfor gjennom informantenes samlede uttrykk som en forutsetning for samfunnsdeltakelse, både i arbeidsliv, ulike fritidsarenaer og i sosiale situasjoner. Informantene viser en forståelse av at ettersom det vil være viktig å vite hvilke muligheter og forpliktelser som finnes for å kunne benytte seg av dem, vil den enkeltes samfunnsforståelse ha direkte innvirkning på mulighetene til deltakelse. Slik vil kunnskap og forståelse av samfunnet utgjøre et sentralt element for å få tilgang til ulike samfunnsområder. Julie (lærer i velkomstklasse) uttrykker dette tydelig: *«Man blir jo lettere integrert når en sitter med en del kunnskap om samfunnet en lever i. Kunnskap gir makt. Det gjør de mer kompetente i samfunnet»*.

#### 4.7.2 Forståelse av samfunnets normer og regler

Forståelse av normer og regler beskrives også å utgjøre et grunnlag for å kunne delta og fungere i sosiale situasjoner. Informantene fremhever behovet for at mennesker må forstå samfunnets «koder» og ha noen felles «knagger» som gjør det mulig å fungere sammen. Her inngår normer, regler og felles referanserammer som utgjør et grunnlag for at samfunnsdeltakerne kan forstå hverandre og fungere sammen i samfunnet. Informantenes forståelse kan ses som et uttrykk for å fremheve betydningen av kulturell integrering, som Eriksen (2010) beskriver som «produksjon av felles mening» (se 2.1.2). Informantene uttrykker at dersom samfunnsdeltakerne ikke har en felles grunnleggende forståelse av hvilke normer og regler som gjelder, kan det medføre misforståelser og vanskeligheter med å tilpasse seg samfunnet man lever i. Sandra, som er lærer i innføringsklasse, viser til eksempel der ulike forståelser av tid og punktlighet kan være en utfordring i skolen, hvor enkelte minoritetsspråklige elever til stadighet kommer for seint eller ikke har med skoleutstyr som bøker eller skrivesaker, tilsynelatende uten noen annen forklaring enn at de ikke forstår hva de har gjort galt. Julie (lærer i velkomstklasse) viser til lignende erfaringer, og uttrykker at ulike forståelser av samfunnsnormer kan medføre større utfordringer i arbeidslivet, hvor det er strengere krav til punktlighet og pliktoppfølgning. Slik viser informantene en forståelse av at manglende kulturell integrering, ved tilegnelse av samfunnets normer, kan utgjøre en utfordring for systemisk integrering, ved tilpasning til skole og arbeidsliv (se 2.1.2).

Informantene viser også en samlet oppfatning av at forståelse av normer og regler kan være viktig for at barn og ungdom skal kunne samhandle godt i skolen. Slik fremheves et uttrykk for at kulturell integrering også å ha innvirkning på sosial integrering (se 2.1.2). Øystein forklarer at det ofte kan fremstå som kulturelt betinget hvordan barn og ungdom opptrer i sosiale situasjoner, og at ulike oppfatninger av normer og regler lettere kan føre til misforståelser og konflikt. Han sier at *«på elevnivå så handler det jo også om koder, blant barn og ungdom. Å få en forståelse av de kodene og mekanismene i sosiale situasjoner, slik at man forstår hverandre og unngår misforståelser og konflikter»* (Øystein, ungdomsskolelærer). Samtidig poengterer han at konfliktløsning i seg selv bygger på normer og regler som kan være kulturelt betinget, hvor ulike oppfatninger av hvordan man håndterer og løser konflikter kan medføre ytterligere utfordringer. Ulike forståelser av normer og regler kan dermed utgjøre et grunnlag for dårlige relasjoner og mistillit. Dersom det ikke foreligger en relativt felles forståelse av de sosiale situasjonenes normer og regler, kan det fremstå som en utfordring for integrering, ved vanskeligheter for å etablere sosiale relasjoner som kan begrense mulighetene for deltakelse. Slik kan manglende kulturell integrering anses å

begrense mulighetene til sosial integrering, og ha negativ innvirkning på barn og ungdoms tilfredshet og totale psykiske velvære ved akkulturasjonsprosessen (se 2.3.3). Forståelse av samfunnets normer og regler fremheves gjennomgående av informantene som en forutsetning for deltakelse i samfunnet.

#### 4.7.3 Utvikling av språkferdigheter

Informantene viser en samlet oppfatning av at det mest sentrale aspektet som muliggjør deltakelse i samfunnet er språkferdigheter. Språket anses som hovedgrunnlaget for samhandling med andre mennesker, og fremheves som et en forutsetning for utvikling av sosiale relasjoner, sosial læring og for å kunne navigere i samfunnet helt ned på enkle praktiske områder. På spørsmål om hvordan minoritetsspråklige kan oppleve å bli integrert i samfunnet, uttrykker Birgitte det slik:

*«Det uovertruffent første og viktigste, det er språket. Uten språk, uten å kunne ha et felles språk, så mister man muligheten til kommunikasjon. Jeg tror at det blir en veldig fattig tilværelse hvis man ikke kan kommunisere godt i det samfunnet man faktisk lever. Og det helt ned på enkle praktiske områder, når man skal ut og ferdes i samfunnet og benytte seg av samfunnets saker og ting. Alt fra butikker til kulturelle ting, så må man kunne snakke sammen.»* (Birgitte, lærer i velkomstklasse)

Språkferdigheter fremheves som en forutsetning for å kunne navigere i samfunnet og benytte seg av helt alminnelige tjenester og samfunnsarenaer, både for å få forståelse av hvilke tilbud og muligheter som finnes, hvor de er, hvordan de fungerer og for å kunne gjøre seg forstått til å benytte seg av dem. Samtidig fremheves språkferdigheter som et grunnlag for å kunne bidra i samfunnet gjennom deltakelse i arbeidsliv, ulike organisasjoner, fritidsaktiviteter og sosiale arenaer. Slik fremstilles språkferdigheter som en forutsetning for både sosial og systemisk integrering (se 2.1.2). Informantenes vektlegging av språkferdigheter kan forstås gjennom det atferdsmessige aspektet ved akkulturasjon, som innebærer en kulturell læringsprosess hvor individene må tilegne seg nødvendige kulturspesifikke ferdigheter for å delta i et nytt kulturlandskap (se 2.3.1). Masgoret og Ward (2006) anser betydningen av andrespråkskompetanse og kommunikasjonsferdigheter som kjernen i kulturelle læringsprosesser og videre sosiokulturell tilpasning. Informantene uttrykker en samlet oppfatning av at dersom mennesker skal kunne bruke sine ressurser i samfunnet, både for egen trivsel og for å bidra til fellesskapet, forutsetter det at man besitter språkferdigheter som



åpner mulighetene for deltakelse. Sandra eksemplifiserer dette i sammenligning med tekstbaserte mattestykker:

*«Enkle tekstbaserte mattestykker fremstår ofte som svært vanskelige, fordi språket ikke er tilstede og de forstår ikke begrepene. Derfor forstår de heller ikke hva de skal gjøre i mattestykkene, selv om de kan matten. Slik kan det også være i samfunnet. De har ressursene, men det vet ikke hvordan de skal bruke dem.»* (Sandra, lærer i velkomstklasse)

Språkferdigheter fremstilles slik som det forløsende redskapet som gjør det mulig å kunne bruke sine ressurser i samfunnet. Slik kan språkferdigheter ha innvirkning på den enkeltes selvfølelse og tilfredshet, gjennom mulighetene til å bruke sine ressurser og oppleve å ha en meningsfull hverdag. Språkutfordringer uttrykkes å ha stor innvirkning på den enkeltes mulighet til å utvikle en forståelse av hvordan samfunnet fungerer, og dermed få mulighet til å anvende sine ressurser gjennom de tilbudene og mulighetene som eksisterer. Selv om en vet hvilke muligheter som eksisterer, uttrykker informantene at det likevel kan være vanskelig å benytte seg av disse dersom en ikke har språkferdigheter til å kommunisere eller samhandle med andre mennesker. Samtidig kan språkutfordringer begrense tilgangen til informasjon eller opplysninger som er nødvendig for å kunne delta. Manglende språkferdigheter uttrykkes også i stor grad å begrense mulighetene for samhandling og navigering i det sosiale landskapet. Både vil det utgjøre et hinder for utvikling av sosiale relasjoner gjennom kommunikasjonsutfordringer. Samtidig vil det medføre en begrensning av det lærings- og integreringspotensialet som ligger i sosial interaksjon. Øystein (ungdomsskolelærer) påpeker at *«Gjennom sosial interaksjon kan elevene lære seg språket, og videre ulike sosiale koder og normer. Men språket er et viktig utgangspunkt for sosial interaksjon»*. Språkferdigheter fremheves av informantene som grunnlaget for sosial interaksjon, og utgjør en verdifull ressurs for læring av normer og regler.

Samtidig mener Øystein at språkutfordringer også kan føre til større distanse mellom majoritet- og minoritetsspråklige barn og ungdommer. Det kan forstås å begrense mulighetene til sosial integrering, og videre også ha negativ innvirkning på mulighetene til kulturelle læringsprosesser gjennom sosial interaksjon. Øystein uttrykker at:

*«Språkutfordringer kan være grunnlag for frustrasjon, slik at de lettere tyr til vold for å løse konflikter. Det kan gjøre at elevene lettere blir utestengt fordi de ikke passer inn*

*gjennom sin aggressive fremtreden. Men utgangspunktet for dette er gjerne bare språkutfordringer. [...] Språkopplæring har derfor en viktig integrerende funksjon. Gi ungdommene et språk så de slipper å sloss.» (Øystein, ungdomsskolelærer)*

Informanten påpeker at utfordringer med å uttrykke seg kan utgjøre et betydelig frustrasjonsmoment som kan medføre en mer aggressiv fremtreden i mangel på andre uttrykksformer. Samtidig kan kommunikasjonsutfordringer i seg selv lettere medføre konflikt, ved å øke muligheten for misforståelser. Slik kan minoritetsspråklige lettere oppleve å bli utestengt fra ulike arenaer av andre ungdommer som trekker seg bort. Samtidig påpeker Øystein at det kan føre til at minoritetsspråklige selv trekker seg vekk fra slike arenaer, da de kan oppleve å ikke bli forstått eller akseptert. Språkutfordringer kan slik være utgangspunkt for at både majoritets- og minoritetsspråklige skyver hverandre bort. Dermed kan informantens beskrivelser forstås som at språkutfordringer utgjør grunnlag for dannelse av dårlige sosiale relasjoner, og kan medføre segregering eller ekskludering som foretrukket akkulturasjonsstrategi, fremfor integrering (se 2.3.2).

Oppsummert uttrykker informantene en samlet oppfatning av at språkferdigheter utgjør en vesentlig forutsetning for integrering, og fremheves å ha avgjørende betydning for all samfunnsdeltakelse, ned til helt hverdagslige, praktiske områder. Manglende språkferdigheter uttrykkes å medføre begrensede muligheter for tilegnelse av kunnskap og forståelse av samfunnet, som muliggjør deltakelse på både sosiale arenaer og i arbeidslivet. Deltakelse i sosiale aktiviteter beskrives å ha stor betydning for den enkeltes trivsel og tilfredshet, sosial læring og etablering av tilhørighet og fellesskapsfølelse. Språkutfordringer som reduserer muligheten til sosial deltakelse uttrykkes derfor å ha stor betydning for mulighetene til integrering, særlig for barn. Dermed kan informantenes betraktninger forstås som at språkferdigheter, som inngår i kulturell integrering, utgjør en forutsetning for både sosial og systemisk integrering, og samtidig ytterligere kulturell integrering ved tilegnelse av kunnskaper, normer, regler og er nødvendig for deltakelse i samfunnet (se 2.1.2).

#### 4.8 Oppsummerende bemerkninger

I sine beskrivelser av hva integrering innebærer, fremhever informantene samlet sett en forståelse av at ulike former for *deltakelse* i samfunnet er sentralt. Deltakelse i arbeidslivet fremheves som en *plikt* for å bidra til å bevare og videreutvikle velferdssamfunnet. Integrering knyttes videre til en forståelse av at kulturell eller språklig bakgrunn ikke skal ha betydning

for hvorvidt man har mulighet til å delta i samfunnet. Dette innebærer at minoritetsspråklige tilegner seg forståelse av hvordan samfunnet fungerer, med dets normer og regler, og utvikler språkferdigheter som muliggjør deltakelse. Mulighet til å delta og å kunne bruke sine ressurser i samfunnet, fremheves som vesentlig for god selvfølelse og tilfredshet, og vil slik bidra til integrering gjennom bedre evne til tilpasning til et nytt samfunn og ny kultur. Deltakelse på sosiale arenaer fremheves som særlig viktig for mulighetene til integrering. Etablering av vennskap og sosiale relasjoner uttrykkes å ha avgjørende betydning for trivsel og tilfredshet, og medfører samtidig et potensial for kulturelle læringsprosesser gjennom sosial interaksjon. Videre kan sosiale relasjoner også åpne for ytterligere samfunnsdeltakelse, ved økt tilgang til informasjon og sosiale arenaer.

Informantene viser også til at integrering innebærer at den enkelte skal kunne ivareta sin bakgrunn og kultur, men fremhever at dette ikke må komme i konflikt med grunnleggende verdier i samfunnet som muliggjør deltakelse, samhandling mellom mennesker og utvikling av fellesskapsfølelse gjennom sosiale relasjoner. Integrering fremstilles også som en toveisprosess, hvor samfunnet må ha aksept for ulike kulturelle uttrykk og forståelsesrammer. Samtidig må majoritetssamfunnet ta ansvar og initiativ for å etablere felles sosiale arenaer som muliggjør interaksjon og samhandling mellom alle samfunnets innbyggere, og aktivt oppsøke og inkludere minoritetsspråklige i ulike fritidstilbud og sosiale arenaer.

To av informantene viser en klar oppfatning av at skolen har et betydelig ansvar for å legge til rette for deltakelse i lokalsamfunnet, som bindeledd til sivile organisasjoner og sosiale arenaer. Fem informanter uttrykker at skolen ikke har et slikt ansvar, og at det i tilfelle må være opp til den enkelte lærer. De åpner for å benytte skolen som rekrutteringskanal, men tilskriver andre organisasjoner ansvaret for et slikt initiativ. Dersom skolen skal ta et større ansvar, krever det politisk styring, bevilgninger og retningslinjer som vektlegger dette som satsningsområde.

## 5 Samfunnsfaget som integreringsfremmende

Dette kapittelet vil i hovedsak adressere studiens forskningsspørsmål 2) «Anser samfunnsfaglærere i ungdomsskolen samfunnsfaget som integreringsfremmende, og i tilfelle på hvilken måte». Avslutningsvis vil kapittelet også trekke frem forskningsspørsmål 3) «Hvordan forstår informantene skolens rolle for å fremme deltakelse i sivilsamfunnet», ved å belyse koblinger mellom informantenes beskrivelser av forutsetninger for samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon og forutsetninger for integrering.

Informantene fremhever en samlet oppfatning av samfunnsfaget som integreringsfremmende gjennom en rekke ulike tema som inngår i faget. I forståelsen av selve integreringsbegrepet ble *deltakelse* i samfunnet i stor grad vektlagt. Dette kommer også til syne gjennom informantenes betraktninger av samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon, hvor tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier som legger til rette for deltakelse i samfunnet tildeles stort fokus. Opplæring til medborgerskap inngår som et hovedmål for samfunnsfaget, ved å gjøre elevene rustet til å delta i demokratiske samfunnsprosesser, og utgjør slik et mål om systemisk integrering (Stray, 2012; Eriksen, 2010). Det fremstår derfor som naturlig at informantene fremhever en kobling mellom medborgerskap og integreringsbegrepet. Videre vektlegger informantene samfunnsfagets muligheter for å utvikle kulturforståelse hos alle elever, samt mulighetene for å anerkjenne minoritetsspråkliges bakgrunn, identitet og kultur.

Informantene fremhever også betydningen av at både minoritets- og majoritetsspråklige elever tilegner seg kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier som utgjør grunnlag for integrering. Ettersom integrering beskrives som en tosidig prosess som krever innsats fra både minoritet- og majoritetsspråklige, fremstilles det som vesentlig at alle innbyggerne besitter nødvendig kompetanse som muliggjør deltakelse for alle i et flerkulturelt samfunn. Samfunnsfaget fremstilles dermed å innebære integreringsfremmende element for alle elevgrupper, både med og uten minoritetsspråklige elever.

### 5.1 Kunnskap om demokrati og styresett

Samlet sett fremhever informantene samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon ved en rekke tema som bidrar til å gjøre elevene til aktive deltakere i et demokratisk samfunn. Kunnskap om samfunnet, med dets politiske system og samfunnsinstitusjoner, borgeres rettigheter og plikter, og forståelse av demokratiske verdier og prinsipper som samfunnet bygger på, fremstilles som et viktig grunnlag for aktiv samfunnsdeltakelse. Slik fremhever

informantene en samlet forståelse av at samfunnsfaget utgjør en integreringsfremmende funksjon ved at det gir elevene viktig kunnskap som de behøver for aktiv deltakelse i samfunnet. Torjus uttrykker dette tydelig ved å fremheve opplæring i demokrati og medborgerskap som selve formålet ved samfunnsfaget:

*«Deltakelse! Aktiv demokratisk deltakelse. Det er jo det samfunnsfaget skal. Når vi sender de ut så skal de ha bevissthet om at her skal alle bidra, aktivt delta, til det beste for demokratiet og til det beste for landet. Det er noe av det aller viktigste. Vi skal jo utdanne demokratisk bevisste borgere. Det er jo formålet ved faget; demokrati og medborgerskap.»* (Torjus, ungdomsskolelærer)

Aktiv samfunnsdeltakelse fremstår som et svært sentralt aspekt ved informantenes forståelse av selve integreringsbegrepet. Informantene påpeker imidlertid at deltakelse i samfunnet forutsetter at en har en grunnforståelse av hvordan samfunnet fungerer. For at elevene skal inngå i samfunnssystemet og bli aktive deltakere, må de få kunnskaper om demokrati og styresett, maktfordelingsprinsipp, politikk, samfunnsinstitusjoner og valgprosesser. Slik gir informantene uttrykk for å fremheve betydningen av at elevene tilegner seg det Stray (2012) kaller *intellektuell kompetanse*, gjennom teoretiske læring og opplæring om demokrati (se 2.4.1). Tilegnelse av slike kunnskaper fremstilles av informantene som vesentlig for mulighetene til aktivt medborgerskap. Informantene beskriver derfor samfunnsfaget som integreringsfremmende ved at elevene får kunnskap og forståelse av samfunnssystemet som gjør dem i stand til å selv kunne bli aktive medborgere.

Informantene viser også en samlet forståelse av at samfunnsfaget bidrar til systemisk integrering, gjennom tilegnelse av kunnskaper og forståelser som er viktig for å kunne inngå i samfunnssystemet som aktive deltakere (se 2.1.2). Informantene beskriver at samfunnsfaget bidrar til å gi innsikt i hvordan det norske samfunnet er bygget opp, og at samfunnsstrukturen avhenger av hvert individs deltakelse og bidrag. For at det demokratiske samfunnet og velferdsstaten skal bevares, forutsetter det at innbyggerne deltar gjennom utdanning, arbeid og skattebetaling, og i demokratiske prosesser og andre samfunnsområder til det beste for enkeltindivid og fellesskap.

Samtidig som tilegnelse av kunnskaper om samfunnssystemet beskrives å utgjøre et grunnlag for aktiv samfunnsdeltakelse, viser informantene også til at samfunnsfaget gir innsikt i at den enkelte har en *plikt* til å delta. Slik gir informantene uttrykk for

medborgerskapets rolledimensjon, ved samfunnets forventninger til den enkelte innbygger (se 2.4). Julie uttrykker et eksempel på en slik oppfatning:

*«Hva forventes av dem i det norske samfunnet? Det bidrar samfunnsfaget til å gi innsikt i. Velferdssamfunnet, hva er det basert på? Jo, alle må bidra. Det er ikke greit å gå å NAVe. Dette er sånn som vi snakker om.»* (Julie, lærer i velkomstklasse)

Ved å bruke uttrykket «å NAVe» forklarer Julie at hun mener velferdsstaten er avhengig av at alle bidrar med sine ressurser til fellesskapet, og at det ikke vil være bærekraftig dersom mennesker velger å ikke inngå i arbeidslivet, og heller mottar trygdestøtte selv om de har mulighet til å ta lønnet arbeid. Flere av informantene viser lignende forståelser, og påpeker at kunnskap om hvordan samfunnssystemet fungerer utgjør et grunnlag at elevene tilegner seg forståelse, holdninger og verdier som er nødvendig for at den enkelte *velger* å delta i samfunnssystemet, og dermed bidrar til opprettholdelse av demokratiet og velferdsstaten.

Informantene uttrykker slik en forståelse av at den enkeltes handlinger, ved å velge å delta i samfunnet, påvirkes av individets holdninger og verdier. Hunnes (2015) beskriver at holdninger også har en kunnskapsside, som har betydning for hva den enkeltes holdninger *er* (se 1.3.4). Informantene viser slik en forståelse av at *kunnskap* om samfunnssystemet og demokratiet vil bidra til dannelse av *ønskede holdninger og verdier*, som videre har innvirkning på den enkeltes *handling*, ved å velge å delta og bidra til opprettholdelse og videreutvikling av demokratiet og velferdssamfunnet. Informantenes samlede forståelse kan slik forklares som at den systemiske integreringen er avhengig av en kulturell læringsprosess, hvor elevene tilegner seg kunnskap, forståelse, holdninger og verdier som utgjør et grunnlag for aktiv deltakelse i samfunnssystemet (se 2.1.2). Samtidig medfører det en oppfatning av at de ulike stadiene i Strays (2012) modell for opplæring *om, for* og *gjennom* demokratisk deltakelse har stor innvirkning på hverandre, hvor kunnskap om demokrati påvirker dannelse av demokratiske holdninger og verdier, som videre har innvirkning på den enkeltes handlingskompetanse for aktiv samfunnsdeltakelse.

## 5.2 Utvikle demokratiske holdninger og verdier

Samtidig som informantene samlet sett fremhever kunnskap og forståelse av det demokratiske systemet og velferdsstaten som integreringsfremmende tema ved samfunnsfaget, vektlegges også betydningen av å formidle sentrale demokratiske holdninger og verdier som samfunnet

bygger på. Informantene trekker frem tema som menneskerettigheter, ytringsfrihet, likeverd, respekt, toleranse, rasisme og diskriminering som sentrale integreringsfremmende tema, ved at de utgjør et viktig grunnlag for deltakelse i et demokratisk samfunn. Dermed knytter informantene samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon til forståelsen av selve integreringsbegrepet, hvor deltakelse i samfunnet beskrives å forutsette tilegnelse av samfunnets grunnverdier.

Informantenes samlede beskrivelser kan slik forstås som at samfunnsfaget bidrar til en kulturell integreringsprosess, ved tilegnelse av holdninger og verdier, som videre har innvirkning på mulighetene til aktiv samfunnsdeltakelse (se 2.1.2). Samfunnsfagets vektlegging av slike tema fremheves å gjøre elevene i stand til å delta i samfunnet, da det vil utgjøre en felles forståelse av hvordan samfunnet fungerer, hvilke prinsipp samfunnet bygger på og hva som forventes av den enkelte. Tilegnelse av slike demokratiske holdninger og verdier vil dermed utgjøre en grunnforståelse av samfunnets spilleregler, og være utgangspunkt for mulighetene til aktiv samfunnsdeltakelse gjennom både sosial og systemisk integrering (se 2.1.2). Samtidig vil det gjøre elevene i stand til å kunne bidra til å bevare og videreutvikle det norske demokratiet. Informantene viser dermed en forståelse av at tilegnelse av demokratiske holdninger og verdier utgjør en viktig del av opplæringen *for* demokratisk medborgerskap (se 2.1.2).

Videre viser informantene en samlet forståelse for at slike holdninger og verdier utgjør et svært viktig grunnlag for at mennesker skal kunne leve sammen i et flerkulturelt samfunn. Informantene uttrykker viktigheten av at både den majoritetsspråklige og minoritetsspråklige befolkningen besitter gode holdninger og verdier som danner grunnlag for integrering. Likeverd, respekt og toleranse fremheves som en forutsetning for å kunne omgås og samhandle med andre mennesker i et flerkulturelt samfunn, og kan slik forstås som en forutsetning for sosial integrering. Samfunnsfagets vektlegging av tema som ytringsfrihet, rasisme og diskriminering beskrives videre å være svært viktig for at elevene skal utvikle aksept for ulikheter i samfunnet. Dermed trekkes en kobling mellom samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon og informantenes forståelse av integrering som en toveisprosess, hvor majoritetsspråklige må ha aksept for ulike kulturelle uttrykk og forståelsesrammer.

Sam og Berry (2010) viser til at samfunnets holdninger til immigranter og nye kulturer har stor innvirkning på hvilke akkulturasjonsstrategier som anvendes av minoritetsspråklige. Mennesker som opplever diskriminering har adskillig høyere sannsynlighet for å foretrekke separasjon, mens dem som opplever lav grad av diskriminering selv ønsker integrasjon eller

assimilasjon (se 2.3.2). Flere av ungdomsskolelærerne påpeker at alle elevene skal ut i det samme samfunnet, og vil sammen utgjøre grunnlaget for hvordan samfunnet legger til rette for mulighetene til integrering, gjennom sine holdninger og verdier. Utvikling av integreringsfremmende holdninger vil derfor være viktig også i klasser uten minoritetsspråklige elever. Informantene viser slik en samlet forståelse av at undervisning om slike tema vil være svært integreringsfremmende i klasser både med og uten minoritetsspråklige elever.

Oppsummert viser informantene en forståelse av at samfunnsfaget bidrar til integrering gjennom å vektlegge tema som formidler demokratiske holdninger og verdier, som er nødvendig for deltakelse i demokratiske samfunnsprosesser. Slike verdier fremheves å utgjøre samfunnets grunnverdier, og beskrives som en forutsetning for sosial interaksjon og mulighet til å leve i fellesskap i et flerkulturelt samfunn. Etersom alle elever skal ut i det samme flerkulturelle samfunnet, fremstår det som vesentlig at både majoritet- og minoritetsspråklige erverver slike demokratiske og integreringsfremmende holdninger og verdier.

### 5.3 Utvikle evne til refleksjon, kritisk tenking og multiperspektiv

Informantene viser en samlet forståelse av at samfunnsfaget skal bidra til at elevene utvikler egenskaper som kritisk tenkning og refleksjon, som anses å styrke elevenes demokratiske kompetanse og muligheter til å delta som aktive medborgere i et demokratisk samfunn. Utvikling av slike demokratiske ferdigheter kan anses å inngå under opplæring *for* demokratisk deltakelse (se 2.4.1). Flere av informantene vektlegger også betydningen av at samfunnsfaget skal stimulere til utvikling av *multiperspektiv*, ved at elevene evner å se saker fra ulike perspektiv. Dette fremheves som en demokratisk ferdighet i seg selv, som inngår i refleksjon og kritisk tenkning, og utgjør en forutsetning for å kunne ta selvstendige og bevisste valg. Samtidig beskrives det å gi mulighet for selvkritisk tenking og refleksjon over egen kultur og eget samfunn, og legger slik til rette for samfunnsutvikling på bakgrunn av å undersøke positive og negative sider ved eget samfunn. Informantene viser derfor til at utvikling av slike ferdigheter vil være integreringsfremmende ved at det bidrar til å skape bevisste, demokratiske borgere.

Flere informanter uttrykker også at evnen til å sette seg inn i ulike perspektiv utgjør et viktig grunnlag for respekt og toleranse for andre mennesker, aksept for ytringsfrihet og motvirker rasisme og diskriminering. Multiperspektiv fremheves som svært viktig for å forstå og akseptere ulikheter i samfunnet, som er helt nødvendig for å fungere i et flerkulturelt og



demokratisk samfunn, og kan slik forstås som et grunnlag for sosial integrering (se 2.1.2). Informantene forklarer dette ved at evnen til å sette seg inn i andre menneskers ståsted og ulike perspektiv medfører en forståelse for at det er mulig å oppfatte tema eller situasjoner på ulike måter. At elevene lærer å reflektere, tenke kritisk og forstår at ulike tema kan ha ulike perspektiv, fremstår derfor som integreringsfremmende ved at det bidrar til respekt og toleranse for andre mennesker. Utvikling av multiperspektiv fremheves også å kunne medføre en mer åpen holdning til mennesker fra andre kulturer, ved anerkjennelse, forståelse og aksept for at mennesker kan ha ulike kulturelle uttrykk og forståelsesrammer.

Samlet sett viser informantene slik en forståelse av at utvikling av refleksjonsferdigheter, kritisk tenking og multiperspektiv hos både majoritet- og minoritetsspråklige elever vil være integreringsfremmende. Tilegnelse av slik ferdigheter vil i større grad skape et samfunn som er i stand til å ta imot minoritetsspråklige på en inkluderende måte, med respekt for andre mennesker og ulike meninger, og større aksept for ulike kulturelle uttrykk og forståelsesrammer. Informantenes beskrivelser kan dermed forstås som at samfunnsfaget kan bidra til å skape imøtekommende holdninger som utgjør et grunnlag for integrering som ønsket akkulturasjonsstrategi for alle i samfunnet, både minoritet og majoritet (se 2.3.2). Videre er det sentralt at minoritetsspråklige også skal inngå i et flerkulturelt samfunn, hvor deltakelse forutsetter respekt og toleranse for andre perspektiver og kulturer for å kunne omgås og samhandle med andre mennesker. Slik kan samfunnsfaget forstås å legge til rette for en kulturell læringsprosess av nødvendige ferdigheter for å delta i et nytt kulturlandskap (se 2.3.1).

Birgitte, Julie og Sandra, som er lærere i velkomstklasser, poengterer at kritisk refleksjon ofte kan fremstå som utfordrende for enkelte minoritetsspråklige elever, da ikke alle er vant til å anvende slike tankeprosesser. De tre informantene fremhever en forståelse av at den demokratiske dannelsesprosessen er særlig viktig for integrering i slike tilfeller, fordi utgangspunktet for et aktivt medborgerskap er så annerledes fra det grunnlaget som anses som nødvendig i et demokratisk samfunn. Sandra uttrykker dette slik:

*«De er ikke vant med å tenke kritisk så mye. Det er bare sånn det er, sant. Og da er det sånn – punktum finale. Men god integrering skjer ved at elevene lærer å tenke selv og ta egne valg. Slik fungerer et demokratisk samfunn.»* (Sandra, lærer i velkomstklasse)

Julie påpeker også at mange minoritetsspråklige elever kommer fra land uten demokratiske tradisjoner, hvor barn ikke er vant med å tenke kritisk og selvstendig, og heller ikke er vant med at deres meninger blir hørt fordi de er så unge. Gjennom informantenes beskrivelser fremstår derfor den demokratiske opplæringen i samfunnsfaget som særlig viktig for minoritetsspråkliges mulighet til både kulturell, sosial og systemisk integrering.

#### 5.4 Utvikle kulturforståelse

Informantene fremmer en forståelse av at samfunnsfagets innhold og klasseromsituasjon gir muligheter for tilegnelse av kulturforståelse som er verdifull for integrering i samfunnet. Samfunnsfaget påpekes av flere informanter å omhandle tema som tar for seg normer, regler og verdier i samfunnet. Forståelse av det samfunnet man inngår i fremstilles som en forutsetning for aktiv deltakelse, hvor normer, regler og verdier inngår som en naturlig del. Samfunnsfagets vektlegging av slike tema vil kunne bidra til at den enkelte tilegner seg nødvendig kulturforståelse for å delta i samfunnet. Samtidig uttaler flere informanter at samfunnsfaget er gunstig for læring av normer, regler og verdier gjennom ulike elevaktive og sosiale læringsaktiviteter, som diskusjoner og gruppearbeid. Dermed kan elevene kunne tilegne seg slik kulturforståelse gjennom praksis i klasserommet. Slik viser informantene en forståelse av at samfunnsfaget kan bidra til kulturell integrering, både gjennom faglig innhold og ved sosial læring gjennom ulike læringsaktiviteter. (se 2.1.2).

Torjus og Marthe (ungdomsskolelærere) påpeker også at samfunnsfaget kan stimulere til utvikling av kulturkompetanse ved å diskutere hvilke konkrete verdier samfunnet bygger på. Både vil dette gi en forståelse av verdiene som inngår i samfunnet, men også utgjøre grunnlag for en reflektert forståelse av hvordan samfunnets verdier ikke er konstant, men er i stadig utvikling. Torjus (ungdomsskolelærer) uttaler at: «*Vi snakker mye om 'de norske verdiene'. Men hva er egentlig de? Og er det egentlig noe som bare er norsk? Nei, for vi vet jo at mange av verdiene kommer fra utlandet.*» Informanten viser til at gjennom å snakke om hva de norske verdiene er, hvor de kommer fra og hvordan de utvikler seg, får elevene en forståelse av at kultur ikke er konstant, og heller aldri har vært det. Slik kan elevene utvikle en mer selvkritisk og reflektert kulturforståelse. Dette fremheves å kunne utgjøre en viktig kulturkompetanse, ved å forstå at kulturer stadig utvikler seg og dermed åpner for innpass av nye kulturelle uttrykk. Slik refleksjon og forståelse av egen kultur kan gjøre at majoritetsspråklige stiller seg mer åpen til integrering av mennesker fra andre kulturer. Samtidig kan det medføre at minoritetsspråklige opplever større aksept og anerkjennelse av

egen kultur, og dermed i større grad opplever å bli møtte med imøtekommende holdninger i samfunnet de inngår i. Slik uttrykker informantene en forståelse av at refleksjon og kulturforståelse kan være viktig for å skape imøtekommende holdninger til andre kulturer, og slik medvirke til at integrering fremstår som ønsket akkulturasjonsstrategi for både majoritet og minoriteter (se 2.3.2).

Lærerne i velkomstklasser uttrykker også at integrering innebærer en helhetlig forståelse av samfunn og kultur, og at dette også omhandler norsk historie og geografi som inngår i samfunnsfaget. Å få en forståelse av hvordan landet har utviklet seg, hvor det befinner seg på kartet og hvordan det ser ut, fremstilles å bidra til å skape felles referanserammer som legger grunnlag for samhandling med andre mennesker og deltakelse i samfunnet. Slik viser informantene en forståelse av at kultur også innebærer en kunnskapsside, som Taylor (referert i Eriksen & Sajjad, 2015, s. 35) også beskriver i sin definisjon av kultur (se 1.3.2). Tilegnelse av kunnskaper som grunnlag for felles referanserammer kan slik forstås som et uttrykk for kulturell integrering, hvor kunnskap utgjør et sentralt aspekt for å forstå hverandre. Dermed viser informantene at kunnskap inngår som en viktig del av det Eriksen (2010) omtaler som «produksjon av felles mening» (se 2.1.2).

Julie, som er lærer i velkomstklasse, viser også til at samfunnsfaget gir mulighet til kulturforståelse helt ned på et dagligdags plan, hvor elevene kan få innblikk i ordinære samfunnsaktiviteter som inngår i norsk kultur:

*«Mulighetene til å drive med kulturlæring, det er det viktigste jeg gjør. Å vise de nærmiljøet og ta de med på forskjellige kulturelle ting, som museum, konsert eller dra på fjellet. Det er samfunnsfag. Vise de hva de kan gjøre. For eksempel å dra på ski og skøyter. Det er med på integreringen. Det handler jo om norsk kultur. Å vise de norsk levemåte. [...] Når elevene går på fjellet eller på skøytebanen på lørdagen så treffer de jo andre folk, i stedet for å sitte hjemme. Og så kan de fortelle om skøyteløpere og idrettshistorie, og så senere kommer OL, og ... Det baller veldig på seg.» (Julie, lærer i velkomstklasse)*

Informanten påpeker at dette ofte kan fremstå som ukjente fritidsaktiviteter for minoritetsspråklige med kort fartstid i Norge, og at de derfor ikke vet hvilke muligheter for sosial deltakelse som eksisterer. Gjennom samfunnsfaget kan elevene få innblikk i norsk kultur og hvilke fritidsaktiviteter som er populære, og utgjør slik en kulturell læringsprosess.

Det kan videre åpne mulighetene for deltakelse på sosiale arenaer, hvor minoritetsspråklige kan møte andre mennesker, som igjen medfører videre kulturlæring gjennom sosiale aktiviteter. Samfunnsfaget uttrykkes slik å kunne medføre nyttig og relevant kulturlæring, både på et overordnet plan og ned på helt konkrete områder, som muliggjør sosial integrering (se 2.1.2).

Oppsummert viser informantene en samlet forståelse av at samfunnsfaget kan bidra til utvikling av kulturforståelse, både gjennom tema som omhandler normer, regler og verdier i samfunnet og gjennom diskusjoner og andre elevaktive læringsaktiviteter som stimulerer til tilegnelse av slik kulturforståelse gjennom praksis i klasserommet. Utvikling av en reflektert forståelse av egen kultur, kan samtidig føre til mer åpne holdninger til nye kulturelle uttrykk, og slik legge til rette for integrering. Lærerne i velkomstklasser fremhever at tema som geografi og norsk historie også omhandler norsk kultur, og utgjør felles referanserammer som muliggjør samhandling mellom mennesker. Samtidig fremheves samfunnsfaget å kunne bidra til kulturlæring ned på helt dagligdagse områder, som innføring i populære fritidsaktiviteter.

## 5.5 Kunnskap om andre land og kulturer som grunnlag for integrering

Flere informanter viser en forståelse av at samfunnsfaget inneholder ulike tema som kan gi kunnskap om andre land og kulturer, og utgjøre et grunnlag for integrering ved å forstå årsakssammenhenger i verden og gjøre det ukjente mindre ukjent. Samfunnsfaget fremheves å gi innblikk i ulike internasjonale forhold, blant annet ved innføring i internasjonal politikk, samfunnsgeografi, naturgeografi og aktuelle nyheter, hendelser og situasjoner i verden. Dermed vil elevene utvikle en større forståelse av verden, som eksempelvis kan bidra til å belyse årsaker til at mennesker fra andre land kommer til Norge, som i tilfellet ved flyktningkrisen (Jumbert, 2018). Informantene uttrykker at forståelse for *hvorfor* noe er som det er, er vesentlig for å kunne akseptere *at* det er som det er. Dersom norske elever får innsikt i situasjoner andre steder i verden, og hvorfor mennesker forlater sine hjemland for å komme til Norge, kan det bidra til å skape aksept for at mennesker kommer til Norge. Dermed viser informantene en forståelse for at innsikt i internasjonale forhold kan være integreringsfremmende ved å skape et mer aksepterende og imøtekommende samfunn, med positive holdninger til innvandring og integrering (se 2.3.2).

Gjennom lignende tema fremhever flere informanter at elevene også kan få verdifull innsikt i andre land, kulturer og menneskers liv fra ulike steder i verden. Ved å undersøke verdensaktuelle tema som krig- og konflikt, flyktningssituasjon eller miljø- og

klimautfordringer, kan lærere forsøke å ikke bare fokusere på de overordnede problemstillingene, men også på enkeltmenneskene i situasjonene. Dette beskrives å kunne bidra til verdifull innsikt ved å gi situasjonen et ansikt, hvor elevene får forståelse av at slike tema også omhandler vanlige mennesker. Ved ulike nød- og katastrofepregede tema kan lærere forsøke å gå forbi de negative sidene, og gi et innblikk i hvordan slike tema ikke nødvendigvis utgjør en helhetlig forståelse av hele land eller andre deler av verden. Samtidig kan læreren også legge til rette for å belyse positive og alminnelige sider ved land eller områder som ellers får mye negativ oppmerksomhet gjennom nyhetsbildet. Informantene uttrykker en samlet forståelse av at kunnskap om andre land og kulturer kan bidra til å gjøre det ukjente mindre ukjent, og slik motvirke fordommer og stereotyper. Birgitte (lærer i velkomstklasse) fremhever det slik:

*«Vi mennesker drar ofte litt ned den rullegardina når vi blir redde og ikke vet. Og da kommer det ofte at man blir mer fordømmende [...] Jeg tenker at nordmenn som ikke vet så mye om andre land og kulturer, ofte er mer fordømmende i sine uttalelser om andre kulturer.»*

Dersom elevene får kunnskap og utvikler en mer nyansert forståelse av kulturer og situasjoner i andre land, kan det fremstå integreringsfremmende ved å motvirke fordommer og gjøre elevene i stand til å gå ut i samfunnet med åpne og imøtekommende holdninger. Informantene viser slik en forståelse av at holdninger og verdier har en kunnskapsside (se 1.3.4). Dersom elevene utvikler kunnskaper om andre land og kulturer vil det også påvirke holdningene deres, som kan utgjøre et grunnlag for å skape imøtekommende holdninger som åpner for integrering.

Flere informanter påpeker også at minoritetsspråklige elever i mange tilfeller besitter verdifull kunnskap og forståelse som kan være til berikelse for norske elever. Minoritetsspråklige kan ha innsikt i situasjoner fra andre steder som kan bidra til å gi norske elever en bredere og mer nyansert forståelse av andre land og situasjoner fra ulike steder i verden. Minoritetsspråklige elever kan ha kunnskaper, forståelser og erfaringer som kan belyse perspektiver som ellers ville vært vanskelig for andre elever å forstå. Å bruke deres ressurser i samfunnsfagundervisningen fremheves av flere informanter som integreringsfremmende, ved at det kan gi innsikt i andre perspektiv og kulturer, og dermed gjøre det ukjente mindre ukjent. Samtidig vil samfunnsfaget dermed medføre et potensial for

å vise anerkjennelse for minoritetsspråkliges bakgrunn og identitet. Dette vil utdypes videre i påfølgende delkapittel.

Oppsummert uttrykker informantene en samlet forståelse av at samfunnsfaget kan bidra til integrering gjennom ulike internasjonale tema som inngår i faget. Kunnskap og forståelse av andre land og kulturer fremheves å bidra til å avvæpne det ukjente, og slik motvirke fordommer og fremmedfrykt. Samtidig fremstår forståelse av *hvorfor* noe er som det er, som vesentlig for å akseptere *at* det er som det er. Ved å belyse årsakssammenhenger i verden, kan samfunnsfaget bidra til å skape mer aksepterende og imøtekommende holdninger til innvandring og nye kulturer. Samtidig fremheves minoritetsspråklige i mange tilfeller å ha verdifull innsikt i ulike internasjonale tema, hvor deres ressurser kan være til berikelse for andre elever.

## 5.6 Anerkjennelse minoritetsspråkliges bakgrunn og identitet

Flere informanter fremhever at ettersom samfunnsfaget omhandler tema som kultur og ulike internasjonale forhold, utgjør faget et viktig potensial for å anerkjenne minoritetsspråkliges bakgrunn og identitet, ved å bruke dem som verdifulle ressurser i faget. Samtidig som minoritetsspråklige kan bidra med verdifull kunnskap og innsikt i ulike tema, uttrykker informantene at slik anerkjennelse kan bidra til å styrke deres selvfølelse og identitet. Informantene fremmer en forståelse av at gjennom å vise at minoritetsspråkliges bakgrunn og identitet er noe som verdsettes i klasserommet og samfunnet forøvrig, kan det fremstå som integreringsfremmende ved at den enkelte opplever å møtes med åpne og imøtekommende holdninger, og slik føle seg trygg på å kunne bevare egen kultur og identitet. Sam og Berry (2010) beskriver at dersom minoritetsspråklige opplever anerkjennelse og aksept for sin bakgrunn og identitet, kan det åpne for å etablere en tilhørighetsfølelse til et større fellesskap, samtidig som den enkelte kan bevare en identitetstilhørighet til et minoritetsspråklig fellesskap. Slik kan anerkjennelse bidra til økt tilfredshet og psykisk velvære ved tilpasning til en ny kultur og styrke mulighetene til integrering, basert på både majoritetsspråkliges holdninger og eget ønske om integrering som anvendt akkulturasjonsstrategi (se 2.3).

Samfunnsfagets mulighet til å gi innsikt i internasjonale tema og potensial for anerkjennelse av minoritetsspråkliges bakgrunn og kultur kan også anses som et grunnlag for opplæring til kosmopolitisk medborgerskap (se 2.4.3). Medborgerskap medfører en følelse av tilhørighet, og beskrives som en del av individets identitetkonstruksjon (Stray, 2012). Osler og Starkey (2003) hevder imidlertid at en nasjonal forståelse av medborgerskap kan virke

fremmedgjørende og ekskluderende dersom minoritetsspråkliges forkunnskaper og erfaringer ikke anerkjennes, og slik redusere tilhørighetsfølelsen til fellesskapet. Derfor fremheves behovet for å anerkjenne minoritetsspråkliges identitet og erfaringsbakgrunn som grunnlag for tilhørighet og medborgerskap. Ved å aktualisere internasjonale tema og trekke inn minoritetsspråkliges bakgrunnskunnskaper og erfaringer, vil det kunne skape relevans for minoritetsspråklige elever med identitet og erfaringsbakgrunn som strekker seg utenfor landets grenser. Dermed får minoritetsspråklige mulighet til å oppleve at deres erfaringsbakgrunn og identitet verdsettes, og samtidig inngår i en identitetsorientering som medborger i Norge. Slik kan samfunnsfaget kunne bidra til å skape en følelse av tilhørighet til en nasjon bestående av et mangfold av kulturer og identiteter, fremfor en homogen nasjonal identitet. Dermed vil samfunnsfaget kunne være integreringsfremmende gjennom å utvikle kosmopolitisk medborgerskap, og tilhørighet til en kulturelt mangfoldig nasjon.

Informantene understreker imidlertid at læreren må være svært forsiktig i sin fremtreden med å trekke minoritetsspråklige elevers identitet og erfaringsbakgrunn inn i undervisningen. Læreren må i forkant av undervisningen gå i dialog med minoritetsspråklige elever for å undersøke om elevene ønsker og er komfortable med å fortelle om egen bakgrunn. Flere informanter presiserer derfor at samfunnsfaget skal legge til rette for å at elevene *kan* fortelle om sin bakgrunn, men ikke presse dem til det. Videre kan det være aktuelt å undersøke om ulike tema kan oppfattes som støtende eller utfordrende å snakke om. Ved tema hvor elever selv kan ha personlige erfaringer, opplevelser eller følelser tilknyttet, er det viktig at læreren er bevisst at tematikken kan berøre den enkeltes identitet og bakgrunn. Dermed understrekes det at læreren må opptre varsomt og søke å ivareta den enkeltes selvfølelse og selvtilit ovenfor egen bakgrunn og identitet. Samtidig er det viktig å ikke fremstille eventuelle forskjeller mellom land eller kulturer i et særlig negativt eller eksotisk perspektiv som kan bidra til å skape distanse. Flere informanter uttrykker at ulike fremstillinger av andre land og kulturer i tilfeller kan bidra til å understreke forskjeller mellom Norge og norsk kultur sammenlignet med andre land. Dermed kan et overdrevet fokus på dette bidra til distansering fremfor anerkjennelse.

Videre uttrykker flere informanter at lærerens språkbruk og formuleringer kan være svært viktig for å unngå distansering i tilfeller som omhandler elevenes bakgrunn og kultur. Marthe eksemplifiserer dette slik:

*«Jeg tenker det er kjempeviktig i samfunnsfaget, at det for eksempel ikke må være sånn 'Vi i Norge gjør sånn og sånn. Hva gjør dere i Syria?'. Men at det hele tiden må være*

*fokus på at vi er et fellesskap. Og at de selvfølgelig får beholde sin opprinnelse, men at de ikke skal føle at det er noe sånn 'Vi gjør sånn og dere gjør sånn'. Det har en funksjon det også.» (Marthe, ungdomsskolelærer)*

Informanten viser til at samtidig som elevene skal kunne bevare sin bakgrunn og kultur, må læreren være bevisst at språkbruk og formuleringer ikke fremstiller en inndeling i grupperinger som skilles fra hverandre. I slike tilfeller vil forsøk på å fremheve minoritetsspråkliges bakgrunn og kultur kunne fremstå distanserende fremfor anerkjennende. Snarere må læreren forsøke å skape en forståelse av at klasserommet, skolen og samfunnet forøvrig utgjør et fellesskap av mennesker med ulik bakgrunn fra ulike kulturer. Informantene påpeker derfor at for å bruke elevenes bakgrunn som ressurs i klasserommet er det viktig at læreren først og fremst anerkjenner at alle inngår i det samme mangfoldige fellesskapet, og fokuserer på å etablere en tydelig fellesskapsfølelse. Slik kan informantenes forståelse ses i lys av opplæring til kosmopolitisk medborgerskap (se 2.4.3). Med *fellesskapet* som utgangspunkt, kan læreren søke å bruke elevenes bakgrunn som ressurs gjennom å anerkjenne verdien i at ulike kulturelle uttrykk inngår i fellesskapet.

Oppsummert fremhever informantene at samfunnsfaget innebærer et potensial for å anerkjenne minoritetsspråkliges bakgrunn og identitet, ved å bruke dem som ressurser i faget. Verdsettelse av deres kunnskap, bakgrunn og identitet kan bidra til å formidle imøtekommende holdninger som danner grunnlag for fellesskapsfølelse og tilhørighet til en nasjon bestående av et mangfold av kulturer og identiteter, fremfor en homogen nasjonal identitet. Informantene understreker imidlertid at læreren må være varsom i sin fremtreden ved å trekke minoritetsspråkliges identitet og bakgrunn inn i undervisningen, og være sikker på at dette foregår på elevenes premisser. Samtidig er det viktig å være bevisst en inkluderende språkbruk, med vekt på fellesskapsfølelse fremfor distansering.

## 5.7 Demokratiopplæring gjennom praksis i klasserommet

Informantene uttrykker en samlet forståelse av å fremstille samfunnsfaget som integreringsfremmende gjennom å gi elevene kunnskaper, holdninger, verdier og ferdigheter som muliggjør aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Utvikling av diskusjon- og argumentasjonsferdigheter beskrives som sentrale aspekt ved opplæring til aktivt medborgerskap, hvor informantene fremhever betydningen av å legge til rette for demokratisk praksis i klasserommet. Torjus uttrykker dette slik:



*«Vi skal skape aktive, demokratiske borgere. Det høres jo stort og flott ut, men hvordan gjør man det egentlig i praksis? Jo, gjennom aktive debatter og diskusjoner. Slik at man faktisk får lov til å ytre seg. Skolen skal ikke være en arena for bare å mene det politisk korrekte. Men det handler om hvordan man ytrer seg, og hva et argument er og hva som er usaklighet. Det er noe med å trene elevene opp. Og hvordan vi legger opp til de debattene, altså hvilke spilleregler man skal ha i den debatten. I forhold til respekt for andres meninger, eller uenighetsregler. De tingene er jo kjempeviktig, og er kompetanser man tar med seg ut i samfunnet.» (Torjus, ungdomsskolelærer)*

Gjennom debatter og diskusjoner i klassen kan elevene tilegne seg diskusjons- og argumentasjonsferdigheter, som i seg selv fremheves som viktige demokratiske ferdigheter. Samtidig viser flere informanter til at elevene tilegner seg demokratiske holdninger og verdier knyttet til ytringsfrihet, respekt og toleranse gjennom praksis i klasserommet. Det er derfor viktig at læreren har en didaktisk bevissthet til at elevene tilegner seg holdninger, verdier og ferdigheter gjennom diskusjoner og andre aktiviteter i klassen, og dermed setter klare spilleregler for praksisen i klasserommet som samsvarer med det demokratiske samfunnssystemet. Sik uttrykker informantene en forståelse av opplæring til medborgerskap gjennom demokratisk deltakelse i skolen (se 2.4.1). Samtidig viser informantene en forståelse av at praksis i klasserommet har betydning for hvordan elevene tilegner seg holdninger og verdier som legger til rette for integrering. Utøvelse av respekt, toleranse og verdsettelse av andre kulturer gjennom praksis i klasserommet, vil dermed ha stor betydning for hvorvidt elevene tar med seg slike holdninger ut i samfunnet og legger til rette for integrering som akkulturasjonsstrategi (se 2.3.2).

I likhet med Torjus, viser også flere informanter til at skolen ikke bare skal være en arena for å ytre det som fremstår som politisk korrekt. Snarere skal klasserommet utgjøre et forum hvor elevene skal kunne utøve sin ytringsfrihet, være uenige og trene respekt og toleranse for andres meninger. Samtidig fremhever informantene at det er viktig å skille mellom saklig argumentasjon og usaklighet, for å trene elevenes demokratiske ferdigheter. Diskusjoner i klassen beskrives også å utgjøre en viktig kunnskapskilde ved å undersøke ulike tema, samtidig som det stimulerer elevene i kritisk tenkning og refleksjon, hvor de selv må ta stilling til ulike tema.

Flere informanter fremhever betydningen av at læreren ikke i for stor grad styrer diskusjonen ved å komme med angivelige fasitsvar. Snarere er det viktig at læreren setter premissene for de demokratiske reglene som gjelder i diskusjonen, og videre problematiserer og belyser ulike tema og perspektiv. Slik kan læreren stimulere til refleksjon og kritisk tenkning, ved å la elevene selv vurdere og diskutere ulike standpunkt. Samtidig gir det mulighet til å undersøke hvordan saker kan ha flere relevante og aktuelle perspektiv. Torjus fremhever at elevgrupper med en kombinasjon av *både* minoritets- og majoritetsspråklige elever kan utgjøre et fortrinn for læring av multiperspektiv:

*«Å bruke forkunnskapene til disse [minoritetsspråklige] elevene i forskjellige tema som vi har om. De er jo en kilde til kunnskap og ny forståelse, og et litt annet perspektiv enn det norske perspektivet. Sånn sett kan de være en ressurs for å utvide perspektivene på ulike tema.»* (Torjus, ungdomsskolelærer)

Slik viser Torjus til at et kulturelt mangfoldig klasserom kan være kilde til mange ulike perspektiv og meninger, og dermed utgjøre et nyttig grunnlag for refleksjon, kritisk tenkning og trening i å se saker fra ulike perspektiv. Samtidig kan det gi elevene mulighet til å utvikle respekt og toleranse for ulikheter gjennom praksis i klasserommet, og åpner for å utvikle gode holdninger og verdier knyttet til ytringsfrihet, likeverd, rasisme og diskriminering.

For å utnytte ressursene som ligger i et kulturelt mangfoldig klasserom, påpeker Sandra at temaene som diskuteres må relateres til elevenes liv for å skape engasjement. Dersom elevene opplever tematikken som uinteressant, irrelevant for dem selv eller at de ikke har nok kunnskap om temaet eller forstår begrepene, kan det gi et lavere engasjement hvor mange velger å ikke delta. Dermed minster diskusjonen potensielt mange ulike perspektiv og meninger, og utbyttet fra den demokratiske aktiviteten i klasserommet reduseres. Sandra eksemplifiserer dette ved å diskutere eldreomsorg i en kulturelt mangfoldig klasse:

*«Dette med de eldre. Det er jo store forskjeller i hvordan man tar vare på sine gamle i mange andre land, kontra her hvor de er på gamlehjem. Hva de tenker om slikt. Da kommer det gjerne frem mange ulike oppfatninger. Når det blir relatert til deres eget liv så er det selvfølgelig lettere å få en diskusjon ut av det.»* (Sandra, lærer i velkomstklasse)

For å få utbytte av den demokratiske praksisen i klasserommet, vektlegger informanten at læreren er bevisst å relatere tematikken til elevenes liv, og forsøke å introdusere tema som mange forstår og kan ha meninger om. Slik vil elevene få økt mulighet til å tilegne seg kunnskaper, holdninger, verdier og ferdigheter som muliggjør aktiv samfunnsdeltakelse gjennom den demokratiske praksisen i klasserommet.

Oppsummert viser informantene en samlet forståelse av at gjennom demokratisk praksis i samfunnsfaget kan elevene utvikle diskusjon- og argumentasjonsferdigheter, evne til kritisk tenkning, refleksjon og multiperspektiv, som utgjør viktige demokratiske ferdigheter i opplæring til aktivt medborgerskap. Samtidig medfører debatter og diskusjoner er vesentlig potensial for tilegnelse av demokratiske holdninger og verdier knyttet til ytringsfrihet, respekt, toleranse, likeverd, rasisme og diskriminering gjennom praksis i klasserommet.

## 5.8 Forutsetninger for samfunnsfaget som integreringsfremmende

Samtidig som informantene fremhever ulike integreringsfremmende aspekt ved samfunnsfaget, trekkes også ulike forutsetninger for *læring* frem som avgjørende for å realisere samfunnsfagets integreringsfremmende potensial. Minoritetspråklige elevers språkferdigheter og utvikling av sosiale relasjoner og et godt læringsmiljø trekkes frem som avgjørende for mulighetene til læring og tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier som fremheves å ha integreringsfremmende effekt gjennom samfunnsfaget.

Informantene uttrykker en samlet forståelse av at dersom samfunnsfaget skal kunne være integreringsfremmende, forutsetter det gode muligheter for læring og mestring for alle elever, slik at elevene i størst mulig grad kan tilegne seg nødvendige redskaper som muliggjør aktiv samfunnsdeltakelse i et demokratisk samfunn.

### 5.8.1 Sosiale relasjoner som forutsetning for læring

Informantene uttrykker en samlet forståelse av at etablering av et trygt læringsmiljø med gode sosiale relasjoner, både mellom elever og mellom lærere og elever, har stor betydning for å realisere samfunnsfagets integreringsfremmende potensial. Informantene viser til at et trygt og godt læringsmiljø er svært viktig for elevenes muligheter til både faglig og sosial utvikling. Dersom elevene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier som inngår i opplæringen til demokratisk medborgerskap og aktiv samfunnsdeltakelse, avhenger det av et læringsmiljø som legger til rette for størst mulig læringsutbytte for den enkelte elev. Utvikling

av gode sosiale relasjoner som skaper trygghet for elevene fremheves av samtlige informanter som et avgjørende aspekt ved etablering av et godt læringsmiljø. Julie uttrykker det slik:

*«Du kan ikke gjøre noe før det sosiale er på plass. Tryggheten og å føle seg vel sammen, med læreren og med elevene. Trygghet og gode relasjoner er nøkkelen til all læring. Så det må på plass først. Og det jobber vi ekstremt mye med; å skape gode relasjoner oss imellom. Så vi gjør mye sosialt. Sånn at vi blir venner. Vi tvinger de til å bli venner. Tvinger de til å oppleve at sidemannen er grei».* (Julie, lærer i velkomstklasse)

Etablering av et læringsmiljø basert på trygghet og gode relasjoner fremheves som svært viktig for den enkeltes trivsel og muligheter til læring og utvikling i skolen. Informantene uttrykker at dersom elevene trives i skolen, vil det bidra til økt selvfølelse og selvtillit. Slike faktorer fremheves å ha stor betydning for elevenes muligheter til læring og mestring, som videre vil ha en spiraleffekt ved at mestringsopplevelser ytterligere bidrar til økt trivsel, selvfølelse og selvtillit. Informantene viser slik en oppfatning av at elevenes trivsel, ved etablering av et trygt læringsmiljø hvor elevene har gode relasjoner til hverandre og til læreren, fremstår som en forutsetning for samfunnsfagets mulighet til å være integreringsfremmende gjennom tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier. Dermed fremstår sosial integrering, ved etablering av tillitsrelasjoner mellom lærere og elever, og mellom elevene, som avgjørende for hvorvidt samfunnsfaget skal kunne være integreringsfremmende (se 2.1.2).

Flere informanter viser også til at gode sosiale relasjoner og et trygt læringsmiljø er en forutsetning for elevenes mulighet til å utvikle demokratisk kompetanse gjennom praksis i klasserommet. Gode diskusjoner og debatter fremheves å ta utgangspunkt i et læringsmiljø hvor elevene er trygge på å dele meninger og erfaringer med hverandre. Dersom elevene ikke er trygge på hverandre vil det kunne begrense hvorvidt elevene ønsker å delta i diskusjoner eller opplever å kunne utøve sin ytringsfrihet i klasserommet. Dermed mister elevene mulighet til å kunne utøve demokratisk medborgerskap i klasserommet fordi de ikke føler seg trygge på å delta. Heidi (ungdomsskolelærer) uttrykker det slik: *«Hadde det ikke vært den samme tryggheten, så hadde de ikke villet kaste seg frampå og dele like mye. Da hadde de vært redde for kommentarer og blikk og alt dette her som de kan oppleve.»*

På sammen måte fremhever flere informanter at læringsmiljøet også har betydning for mulighetene til å anerkjenne minoritetsspråklige elevers bakgrunn og kultur ved å bruke deres

forkunnskaper, forståelser og perspektiv som ressurs for å utvide elevenes kulturkompetanse og perspektivforståelse. Dersom elevene ikke er trygge på å dele egne perspektiv og forståelser og uttrykke sin kulturelle bakgrunn, vil det være vanskelig å kunne anerkjenne deres bakgrunn og identitet. Videre vil det begrense muligheten for å bruke elevenes ulike forståelser som grunnlag for å utvide deres evne til å se saker fra ulike perspektiv. De samme mekanismene fremheves å gjelde for alle elever, ettersom alle elevene trolig vil ha ulike forståelser og perspektiv på ulike tema, uavhengig av språklig bakgrunn. Informantene fremhever at elevene må føle seg trygge på å kunne dele sine synspunkter og forståelser, samtidig som de opplever å bli møtt med respekt og toleranse. Ellers vil det begrense muligheten til å kunne utvikle slik demokratisk kompetanse gjennom praksis i klasserommet.

Flere informanter viser også til en betydelig sammenheng mellom gode sosiale relasjoner, og respekt og toleranse for hverandre. Dersom elevene skal tilegne seg demokratiske ferdigheter, holdninger og verdier knyttet til ytringsfrihet, respekt, toleranse, likeverd, rasisme og diskriminering gjennom praksis i klasserommet, forutsetter det et grunnlag av gode sosiale relasjoner mellom elevene som gjør det lettere å vise slike holdninger ovenfor hverandre. Mulighetene til å utvikle demokratiske holdninger, verdier og ferdigheter i samfunnsfaget avhenger derfor et trygt læringsmiljø basert på gode sosiale relasjoner som gjør det mulig å utøve de ønskede holdningene og verdiene i klasserommet og åpner for aktiv elevdeltakelse. Sammenhengen mellom gode sosiale relasjoner og mulighet for læring av ferdigheter, holdninger og verdier, kan ses i lys av Sam og Berrys (2010) beskrivelse av sammenhengen mellom psykologisk og sosiokulturell tilpasning ved akkulturasjon (se 2.3.3). Etablering av sosiale relasjoner og opplevelse av anerkjennelse beskrives å ha stor betydning for den enkeltes selvfølelse, tilfredshet og psykiske velvære. Videre har psykisk velvære innvirkning på mulighetene til å erverve nødvendige sosiokulturelle ferdigheter for å effektivt kunne navigere og delta i et nytt sosiokulturelt landskap. Overført til et klasserom vil dermed gode sosiale relasjoner medføre trivsel og tilfredshet som har innvirkning på elevenes forutsetninger for læring.

Marthe og Sandra fremhever også at dersom læreren lykkes i å knytte gode relasjoner til elevene, vil lærerens modellerende utøvelse av ønskede holdninger og verdier ha større overføringseffekt på elevene. Samtidig vil elevene i større grad være mottakelig for veiledning fra læreren, både angående fagkunnskaper, holdninger, verdier og sosiale ferdigheter. Marthe uttrykker det slik:

*«Hvis elevene har god relasjon til læreren og føler seg likt og verdsatt, så takler de bedre å få korreksjoner eller hva man skal kalle det. Da er de nok mer åpent innstilt. Hvis de ikke har det, så blir det mye vanskeligere.» (Marthe, ungdomsskolelærer)*

Respekt, verdsettelse og bekreftelse fremheves som sentrale aspekt for å skape gode relasjoner til elevene. Dersom læreren lykkes i å skape gode relasjoner vil det utgjøre et betraktelig bedre utgangspunkt for overføring av ønskede holdninger og verdier, og faglig veiledning og utvikling.

Flere informanter uttrykker også en forståelse av at dersom elevene utvikler gode relasjoner til andre elever med ulik kulturell eller språklig bakgrunn, kan det bidra til større aksept for kulturelt og språklig mangfold generelt i samfunnet. Informantene forklarer dette ved at elevene blir mer fortrolig med kulturelle variasjoner, og derfor aksepterer dette i større grad som en naturlig del av samfunnet. Utvikling av sosiale relasjoner mellom mennesker fra ulike kulturer bidrar til å ufarliggjøre det ukjente, i form av ulik kulturell bakgrunn og forståelsesrammer. Dersom elevene utvikler gode sosiale relasjoner på tvers av kulturell og språklig bakgrunn vil det kunne gi elevene verdifull erfaring med kulturelt mangfold, som kan utgjøre en betydelig integreringskompetanse i et flerkulturelt samfunn.

Informantene fremhever slik en samlet forståelse av at utvikling av sosiale relasjoner og et godt læringsmiljø utgjør en forutsetning for at samfunnsfaget skal kunne være integreringsfremmende. Eriksen (2010) beskriver at skolens primæroppgave er å skape kulturell integrasjon, ved et felles repertoar av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier (se 2.1.2). Informantene uttrykker imidlertid en forståelse for at sosial integrering, ved den enkeltes relasjonelle tilhørighet, operative nettverk og sosiale kapital, har stor innvirkning på selvfølelse, tilfredshet og psykiske velvære, og utgjør slik en forutsetning for å realisere dette målet om kulturell integrering gjennom skolen. Dermed vil samfunnsfagets integreringsfremmende potensial basere seg på et grunnlag av sosial integrering.

### 5.8.2 Språkferdigheter som forutsetning for læring

Informantene uttrykker også en samlet oppfatning av at dersom samfunnsfaget skal kunne være integreringsfremmende er det vesentlig at minoritetsspråklige elever utvikler språkferdigheter som muliggjør læring av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier. Manglende språkferdigheter fremheves å sette store begrensninger for mulighetene til kommunikasjon, og vil slik utgjøre et stort hinder for elevenes muligheter til læring og tilpasning i skolen.

Samtidig viser informantene til at språkferdigheter har stor betydning for mulighetene til å etablere sosiale relasjoner mellom mennesker. Språket fremstår som et grunnlag for kommunikasjon og effektiv samhandling, og har stor betydning for elevenes mulighet til å bli kjent med hverandre. Slik viser informantene til at språkferdigheter vil ha vesentlig innvirkning på etableringen av et læringsmiljø basert på trygghet og sosiale relasjoner. Masgoret og Ward (2006) beskriver andrespråkskompetanse og kommunikasjonsferdigheter som kjernen i kulturelle læringsprosesser og sosiokulturell tilpasning (se 2.3.1). Språkferdigheter utgjør slik et grunnlag for tilegnelse av kulturspesifikke ferdigheter for å mestre sosiale situasjoner og interagere i kulturlandskapet. Dermed blir språkferdighet et grunnlag for å etablere sosiale relasjoner og samhandle med andre mennesker.

Evnen til kommunikasjon fremheves videre å ha stor betydning for den enkeltes mulighet til å uttrykke seg og oppleve å bli forstått. Flere informanter viser til at dersom de minoritetsspråklige elevene ikke har språkferdigheter som gjør det mulig å uttrykke seg, kan det være grobunn for frustrasjon som gjør det vanskeligere å etablere sosiale relasjoner. Samtidig beskrives opplevelsen av å ikke bli forstått å kunne ha svært negativ innvirkning på den enkeltes trivsel og tilfredshet, som kan påvirke motivasjon for skolearbeid og redusere mulighetene til mestring og læring. Sam og Berry (2010) viser til at manglende kulturelle ferdigheter for deltakelse i et nytt kulturlandskap kan medføre utfordringer i håndtering av sosiale situasjoner (se 2.3.1). Dersom den enkelte ikke klarer å løse disse utfordringene ved å justere sin atferd eller tilegne seg nødvendige ferdigheter, kan det medføre stressreaksjoner i akkulturasjonsprosessen. Slike utfordringer kan ha negativ innvirkning på den enkeltes psykologiske og sosiokulturelle tilpasning til en ny kultur, og redusere mulighetene til sosial og kulturell integrering.

Informantene viser slik til at dersom samfunnsfaget skal kunne være integreringsfremmende forutsetter det at elevene tilegner seg språkferdigheter som muliggjør læring av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier gjennom samfunnsfaget. Samtidig utgjør språkferdigheter et grunnlag for kommunikasjon og dannelse av sosiale relasjoner, som har stor betydning for etablering av et trygt og godt læringsmiljø som stimulerer til trivsel, mestring og læring. Slik viser informantene en forståelse av at språkferdigheter utgjør et grunnlag for både videre kulturell integrering, og for sosial integrering (se 2.1.2). Språkferdigheter fremstår slik som en grunnleggende forutsetning for at samfunnsfaget skal kunne være integreringsfremmende.

### 5.8.3 Språkferdigheter og sosiale relasjoner som grunnlag for læring og integrering

Informantene viser også til at samfunnsfaget utgjør en egnet arena for utvikling av sosiale relasjoner og gode læringsmiljø, men at dette potensialet ikke er nevneverdig større i samfunnsfaget enn i andre fag. Snarere er utvikling av gode relasjoner og godt læringsmiljø et overordnet fokus som inngår i alle fag, og fremheves å utgjøre et grunnlag for all læring i skolen. Informantene viser også til at samfunnsfaget medfører et potensial for utvikling av språkferdigheter, men som heller ikke er betydelig større sammenlignet med andre skolefag, hvor norskfaget fremstår i en særstilling. Samtidig som språkferdigheter og gode sosiale relasjoner fremheves som vesentlige aspekt for at samfunnsfaget skal kunne bidra til integrering, uttrykker informantene en forståelse av at både språkferdigheter og gode læringsmiljø har betydning for *all* læring i skolen. Betydningen av språkferdigheter og læringsmiljø uttrykkes derfor ikke å være spesifikt for samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon. Snarere fremstilles det som et utgangspunkt for læring generelt, og utgjør slik en forutsetning for *skolens* integreringsfremmende funksjon.

Eriksen (2010) beskriver at skolen først og fremst skal bidra til kulturell integrering, og nærmest som en bivirkning skaper grunnlag for sosial integrering. Videre har det innvirkning på mulighetene til systemisk integrering (se 2.1.2). Dersom tilegnelse av språkferdigheter og etablering av sosiale relasjoner og gode læringsmiljø har så stor betydning for skolens funksjon for kulturell integrering som informantene gir uttrykk for, vil tiltak for å styrke språkferdigheter og iverksetting av sosiale initiativ for å etablere sosiale nettverk ha avgjørende betydning for minoritetsspråkliges mulighet til integrering i samfunnet gjennom læring i skolen.

### 5.9 Tilrettelegging for sosial deltakelse utenfor skolehverdagen

Informantenes vektlegging av sosiale relasjoner og språkferdigheter som betydningsfullt for læring i skolen, kan ses i sammenheng med informantenes forståelse av selve integreringsbegrepet. Deltakelse på sosiale arenaer fremstilles som svært viktig for utvikling av vennskap og sosiale relasjoner, som beskrives å ha avgjørende betydning for den enkeltes selvfølelse, trivsel og tilfredshet. Samtidig medfører sosial interaksjon et vesentlig potensial for tilegnelse av normer, regler og språkferdigheter gjennom sosial læring. Slik fremhever informantene betydningen av deltakelse på felles sosiale arenaer i samfunnet som et viktig element for mulighetene til integrering.



Deltakelse på sosiale arenaer utenfor skolehverdagen fremstår dermed også å kunne ha positiv innvirkning på samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon, gjennom utvikling av språkferdigheter og sosiale relasjoner. Bedre språkferdigheter vil øke læringsutbyttet fra samfunnsfaget, samtidig som språket fremstilles som et vesentlig aspekt for mulighetene til kommunikasjon og utvikling av gode læringsmiljø. Dersom elever i samme klasse eller på samme skole utvikler sosiale relasjoner på ulike arenaer på fritiden, vil også dette gi avkastning i skolen gjennom økt trivsel og vil videre kunne ha positiv innvirkning på læringsmiljøet. Ved en slik forståelse vil de samme mekanismene som har innvirkning på samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon, også ha betydning for skolens integreringsfremmende funksjon. Deltakelse på ulike fritidsaktiviteter og sosiale arenaer *utenfor* skolen, kan slik ha stor innvirkning på læringsutbyttet *i* skolen, og vil dermed øke mulighetene for integrering.

Selv om informantene vektlegger betydningen av deltakelse på sosiale arenaer, fremkommer det i kapittel 4 at informantene ikke er samstemt i hvorvidt skolen aktivt skal legge til rette for slik samfunnsdeltakelse (se 4.5.1). To av informantene beskriver at skolen har et viktig ansvar for å legge til rette for deltakelse i lokalsamfunnet, både ved etablering av fritidstilbud og gjennom utvikling av samarbeidsrelasjoner med aktører i lokalsamfunnet. Fem av informantene uttrykker imidlertid at skolen ikke har et slikt ansvar, og viser en forståelse av at dette i tilfelle krever politisk styring, bevilgninger og retningslinjer som vektlegger skolens ansvar som tilrettelegger for samfunnsdeltakelse som et satsningsområde. Informantene åpner for at andre organisasjoner kan ta initiativ for å bruke skolen som rekrutteringsarena og informasjonskanal, men påpeker at dette må være organisasjonenes ansvar eller opp til den enkelte lærer å selv bestemme.

Dermed kan det fremstå som at fem av informantene overser eller ser bort fra et vesentlig potensial for å øke både samfunnsfagets og skolens integreringsfremmende funksjon, gjennom å legge til rette for deltakelse på fritidsaktiviteter og sosiale arenaer i lokalsamfunnet. Dersom skolen tar et mer aktivt ansvar for å legge til rette for slik deltakelse, vil det kunne utgjøre et vesentlig tiltak for integrering av minoritetsspråklige. Alle informantene er tydelige på at skolen har et klart fokus på utvikling av sosiale relasjoner og gode læringsmiljø i skolen, og viser til at dette utgjør et grunnlag for skolens virksomhet gjennom å styrke elevenes mulighet til læring. Et utvidet fokus, ved å legge til rette for etablering av sosiale relasjoner og utvikling av språkferdigheter gjennom samfunnsdeltakelse utenfor skolen, ville imidlertid kunne medført et større utbytte for både skolens

integreringsfremmende funksjon og for minoritetsspråkliges mulighet til integrering i samfunnet.

Et mer aktivt ansvar for deltakelse på sosiale arenaer i lokalsamfunnet kan også utgjøre et viktig integreringstiltak basert på informantenes fremheving av ulike forutsetning for integrering, beskrevet i kapittel 4 (se 4.7). Kunnskap og forståelse av hvordan samfunnet fungerer uttrykkes å ha stor innvirkning på mulighetene til deltakelse i både formelt og uformelt samfunnsliv. Forståelse av normer og regler fremheves også som en forutsetning for sosial samhandling. Språkferdigheter beskrives imidlertid som det forløsende redskapet for at mennesker skal kunne bruke sine ressurser i samfunnet, og utgjør en forutsetning for sosial interaksjon og navigering i samfunnet ned til helt enkle, praktiske områder. Manglende språkferdigheter fremstilles å begrense mulighetene for tilegnelse av informasjon og kunnskap om hvilke muligheter for deltakelse som eksisterer, og utgjør et hinder for læring av normer og regler gjennom sosial interaksjon. Slik fremstilles språkferdigheter som selve utgangspunktet for integrering.

Dersom skolen tar et større ansvar for tilrettelegging for deltakelse i lokalsamfunnet, vil minoritetsspråklige kunne få nødvendig informasjon, kunnskap og forståelse gjennom skolen. Språkutfordringer vil dermed ikke utgjøre et like fremtredende hinder for tilgang til informasjon. Samtidig fremheves sosial interaksjon som svært viktig for utvikling av språkferdigheter og forståelse av normer og regler. Slik vil tilrettelegging til sosial deltakelse medføre læringsprosesser av språk, normer og regler, som åpner for bedre tilgang til informasjon og ytterligere mulighet til deltakelse. Dersom skolen bidrar til aktiv tilrettelegging for deltakelse på sosiale arenaer utenfor skolehverdagen, vil det kunne utgjøre viktige tiltak for å overkomme de utfordringene for integrering som informantene beskriver. Et aktivt ansvar for tilrettelegging til deltakelse i lokalsamfunnet vil dermed kunne direkte bidra til integrering av minoritetsspråklige gjennom aktiv samfunnsdeltakelse. Samtidig vil det kunne styrke samfunnsfagets og skolens integreringsfremmende funksjon, ettersom elevene utvikler språkferdigheter og etablerer sosiale relasjoner som danner grunnlag for gode læringsmiljø og bedre forutsetninger for læring.

## 5.10 Oppsummerende bemerkninger

Samlet sett fremhever informantene samfunnsfaget som integreringsfremmende ved en rekke tema som bidrar til å gjøre elevene til aktive *deltakere* i et demokratisk og kulturelt mangfoldig samfunn.

Kunnskap om samfunnet, med dets politiske system og samfunnsinstitusjoner, borgeres rettigheter og plikter, og forståelse av demokratiske verdier og prinsipper som samfunnet bygger på, fremstilles som et viktig grunnlag for aktiv samfunnsdeltakelse. Ved å vektlegge tema som menneskerettigheter, ytringsfrihet, likeverd, respekt, toleranse, rasisme og diskriminering bidrar samfunnsfaget til formidling av demokratiske holdninger og verdier, som er nødvendig for deltakelse i demokratiske samfunnsprosesser. Slike verdier fremheves å inngå i samfunnets grunnverdier, og beskrives som en forutsetning for sosial interaksjon og mulighet til å leve i fellesskap i et kulturelt mangfoldig samfunn.

Gjennom samfunnsfaget skal elevene utvikle egenskaper som kritisk tenkning, refleksjon og multiperspektiv, som anses å styrke elevenes demokratiske kompetanse, og samtidig utgjør et grunnlag for respekt, toleranse, aksept for ytringsfrihet og motvirker rasisme og diskriminering. Videre fremheves samfunnsfaget å bidra til utvikling av kulturforståelse. Dette fremkommer både gjennom tema som omhandler normer, regler og verdier i samfunnet, og gjennom diskusjoner og elevaktive læringsaktiviteter som stimulerer til selvkritisk refleksjon over egen kultur, og dermed kan føre til åpenhet for nye kulturelle uttrykk og forståelsesrammer. Gjennom demokratisk praksis i samfunnsfaget kan elevene videre utvikle diskusjon- og argumentasjonsferdigheter, evne til kritisk tenkning, refleksjon og multiperspektiv, som utgjør viktige demokratiske ferdigheter i opplæring til aktivt medborgerskap. Samtidig medfører debatter og diskusjoner er vesentlig potensial for tilegnelse av demokratiske holdninger og verdier knyttet til ytringsfrihet, respekt og toleranse, likeverd, rasisme og diskriminering gjennom praksis i klasserommet.

Ved å belyse ulike internasjonale tema kan samfunnsfaget gi kunnskap og informasjon om andre land og kulturer, som bidrar til å avvæpne det ukjente og motvirker fordommer og fremmedfrykt. Forståelse for *hvorfor* noe er som det er, fremheves som vesentlig for å akseptere *at* det er som det er. Gjennom å forklare årsakssammenhenger til ulike situasjoner i verden, kan samfunnsfaget bidra til å skape mer aksepterende og imøtekommende holdninger til innvandring. Samtidig fremheves minoritetsspråklige i mange tilfeller å ha verdifull innsikt i ulike internasjonale tema, hvor deres ressurser kan være til berikelse for andre elever. Ved å anerkjenne deres bakgrunn og identitet som noe verdifullt i samfunnet, kan samfunnsfaget bidra til å skape tilhørighet til en nasjon bestående av et mangfold av kulturer og identiteter, fremfor en homogen nasjonal identitet. Læreren må imidlertid opptre varsomt ved tema som berører minoritetsspråkliges bakgrunn og kultur, og være bevisst en inkluderende språkbruk.

Det fremstilles som vesentlig at både minoritets- og majoritetsspråklige elever utvikler kunnskaper, holdninger, verdier og ferdigheter som muliggjør aktiv deltakelse for alle i et

demokratisk og kulturelt mangfoldig samfunn. Alle elevene skal ut i det samme samfunnet, og samfunnsfaget fremstilles derfor som integreringsfremmende i elevgrupper både med og uten minoritetsspråklige elever, ved å åpne muligheter for deltakelse for den enkelte, og samtidig formidle imøtekommende holdninger og verdier som legger til rette for integrering i samfunnet. Informantene uttrykker også en forståelse av at kunnskaper har betydning for utvikling av holdninger, verdier og videre ferdigheter, både ved opplæring til aktivt medborgerskap og ved utvikling av integreringskompetanse hos både minoritet- og majoritetsspråklige.

Informantene uttrykker imidlertid en samlet forståelse av at språkferdigheter og sosiale relasjoner for dannelse av gode læringsmiljø utgjør en forutsetning for læring, og dermed også en forutsetning for at samfunnsfaget skal kunne være integreringsfremmende. Sett i sammenheng med informantenes beskrivelser av integreringsbegrepet og forutsetninger for integrering, kan deltakelse på sosiale arenaer i lokalsamfunnet medføre språklæring, tilegnelse av normer og regler og dannelse av sosiale relasjoner som kan gi avkastning i skolen og samfunnsfaget ved bedre forutsetninger for læring. Samtidig vil det kunne øke mulighetene for integrering ellers i samfunnet. Informantene er ikke samstemt i hvorvidt skolen har et ansvar for tilrettelegging for deltakelse utenfor skolehverdagen, hvor to av informantene vektlegger at skolen har et slikt ansvar, mens fem av informantene viser til at dette ikke er skolens ansvarsområde.



## 6 Avslutning og konklusjon

Formålet ved denne studien har vært å gi innsikt i hvordan samfunnsfaget kan bidra til integrering av minoritetsspråklige elever. Informantenes betraktninger kan bidra til å utvide grunnlaget for didaktiske refleksjoner som kan være til nytteverdi for lærere og andre med tilknytning til samfunnsfaget eller arbeid med minoritetsspråklige. Gjennom kvalitative intervju har studien søkt å belyse hvordan sju samfunnsfaglærere i ungdomsskolen forstår integreringsbegrepet og hvilket syn de har på samfunnsfaget som integreringsfremmende. Ettersom deltakelse i sivilsamfunnet utgjør en sentral rolle for integrering i norsk integreringspolitikk (Kultur- og kirke departementet, 2007), har det også vært interessant å undersøke hvordan informantene forstår skolens rolle for å fremme deltakelse i sivilsamfunnet. I det følgende vil studiens hovedfunn kort trekkes frem. Deretter presenteres studiens konklusjon.

### 6.1 Forståelse av integrering

I sine forståelser av integreringsbegrepet løfter informantene samlet sett frem begrepets kompleksitet, som kommer til uttrykk gjennom vektlegging av en rekke ulike aspekt som inngår i integrering. Informantene uttrykker en overordnet forståelse av å knytte integrering til like muligheter til *deltakelse* i samfunnet, uavhengig av kulturell eller språklig bakgrunn.

Først og fremst fremhever informantene at integrering i Norge omhandler deltakelse i et demokratisk velferdssamfunn, som medfører forpliktelser om at den enkelte må delta i samfunnet og bidra til opprettholdelse og videreutvikling av samfunnet man inngår i. Forstått gjennom Eriksens (2010) beskrivelser av ulike former for integrering, viser informantene en forståelse av *systemisk integrering*, hvor deltakelse i arbeidslivet fremheves som en *plikt* til å bidra i samfunnet. Like muligheter til deltakelse i arbeidslivet kommer til uttrykk ved å fremheve betydningen av utdanning for innpass og valgfrihet i arbeidsmarkedet. Deltakelse i utdanningssystemet kan også ses som et uttrykk for systemisk integrering. Det er imidlertid den *kulturelle integreringsprosessen* gjennom utdanningssystemet som er i fokus, ved tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter som gir avkastning i samfunnet, og gir økt mulighet til deltakelse i arbeidslivet. Informantene fremstiller dermed *kulturell integrering* som en forutsetning for målet om like muligheter til *systemisk integrering*.

Selv om deltakelse i arbeidslivet fremstår som et sentralt mål ved informantenes forståelse av integrering, tildeles deltakelse på ulike sosiale arenaer i samfunnet et særlig stort fokus. Dermed uttrykkes en forståelse av *sosial integrering*. Utvikling av vennskap og sosiale

relasjoner fremheves som vesentlig for den enkeltes trivsel og tilfredshet, og evne til tilpasning i samfunnet. Særlig for barn og ungdom fremheves betydningen av venner og sosial anerkjennelse blant jevnaldrende. Utvikling av sosiale relasjoner beskrives også å kunne ha betydning for mulighetene til samfunnsdeltakelse ved å gi innpass på andre sosiale arenaer, gjennom å bli introdusert for nye aktiviteter eller få kunnskap om hvilke muligheter for deltakelse som eksisterer. Dermed uttrykkes en forståelse av *sosial kapital*, hvor sosiale relasjoner kan gi ulike former for avkastning for den enkelte som kan bidra til integrering. Deltakelse på felles sosiale arenaer beskrives også å være en del av den generelle samfunnsdeltakelsen som inngår i å være integrert. Informantene viser en forståelse av at sosial interaksjon mellom minoriteter og majoritet kan bidra til å skape tillit mellom mennesker og tilhørighet til et større samfunnsfellesskap. Slik kan informantenes beskrivelser ses som et uttrykk for å vektlegge betydningen av *brobyggende sosial kapital*, som inngår i forståelsen av *sosial integrering*.

Det mest fremtredende aspektet ved deltakelse på sosiale arenaer er informantenes vektlegging av potensialet for *kulturelle læringsprosesser* gjennom sosial interaksjon. Deltakelse på sosiale arenaer fremheves å medføre læring av samfunnets normer og regler som er nødvendig for å samhandle med andre mennesker. Samtidig kan minoritetsspråklige utvikle en forståelse av hvordan samfunnet fungerer, hvilke muligheter som eksisterer og hva som forventes av den enkelte gjennom å interagere med andre mennesker i samfunnet.

Det viktigste aspektet fremstår imidlertid ved læring av *språk* gjennom sosial deltakelse. Språkferdigheter fremheves som den uovertruffent viktigste kulturelle ferdigheten som muliggjør deltakelse i samfunnet. Språkferdigheter beskrives å utgjøre grunnlaget for samhandling mellom mennesker, og er dermed en forutsetning for *sosial integrering*, og alle fordelene og mulighetene det medfører for den enkelte og for samfunnet. Samtidig fremheves språkferdigheter som det forløsende redskapet som gjør det mulig å bruke sine ressurser i samfunnet, både gjennom sosial deltakelse, tilgang til arbeidslivet og navigere i samfunnet helt ned til enkle, dagligdagse områder. Mulighet til å bruke sine ressurser og oppleve å ha en meningsfull hverdag påpekes å være viktige element ved integreringsbegrepet, hvor den enkelte opplever god selvfølelse og tilfredshet som bedrer evnen til tilpasning i samfunnet. Deltakelse på sosiale arenaer og i arbeidslivet fremheves som kilder til slike opplevelser. Språkferdigheter fremstilles imidlertid som en forutsetning for disse mulighetene. Samtidig som språkferdigheter beskrives som en forutsetning for sosial deltakelse, uttrykker informantene at sosial deltakelse medfører et betydelig læringspotensial av språkferdigheter. Derfor viser informantene til viktigheten av at minoritetsspråklige får tilgang til felles sosiale

arenaer i samfunnet, gjennom aktiv tilrettelegging blant sivilsamfunn og gjennom offentlig styring. Slik uttrykker informantene en forståelse av at *kulturell integrering*, ved utvikling av språkferdigheter, utgjør en forutsetning for samfunnsdeltakelse i form av både *sosial* og *systemisk integrering*. Samtidig utgjør *sosial integrering* en særlig viktig rolle gjennom læring av språkferdigheter, forstått som *kulturell integrering*.

Et annet sentralt aspekt ved informantenes forståelse av integrering er mulighetene til å *bevare egen kultur og bakgrunn*, samtidig som man lærer og tilpasser seg samfunnets normer og regler som er nødvendig for å kunne delta i samfunnet. Samfunnet påpekes å bygge på noen *grunnleggende verdier, lover og regler* som det forutsettes at alle respekterer og tilegner seg, og som utgjør et grunnlag for *samfunnsdeltakelse*. Utover dette grunnivået skal den enkelte kunne oppleve kulturell frihet, hvor samfunnet må ha *aksept og respekt* for ulike kulturelle uttrykk og forståelsesrammer slik at alle kan inngå i et kulturelt mangfoldig fellesskap. Det fremstår imidlertid som en utfordring å få en helhetlig forståelse av hva informantene mener utgjør samfunnets grunnverdier og hvilke konkrete krav til kulturell tilpasning som stilles. I lys av Hamburgers continuum (1989) fremstår det som at informantenes forståelse plasseres nærmere midten, ved integrering, med en mulig helning mot assimilering. Dette fremkommer gjennom informantenes aksept for ulike kulturelle uttrykk og forståelsesrammer, samtidig som tilegnelse av samfunnets grunnverdier, normer og regler fremheves som et viktig grunnlag for informantenes stadige vektlegging av samfunnsdeltakelse.

## 6.2 Samfunnsfaget som integreringsfremmende

Samlet sett fremhever informantene samfunnsfaget som integreringsfremmende ved en rekke tema som de mener bidrar til å gjøre elevene til aktive *deltakere* i et demokratisk og kulturelt mangfoldig samfunn. Faget fremstilles som integreringsfremmende for minoritetsspråklige ved å åpne muligheter for samfunnsdeltakelse. Samtidig beskriver informantene at faget bidrar til integrering ved at majoritetsspråklige utvikler kompetanse som legger til rette for integrering av minoritetsspråklige i samfunnet.

Sett i lys av Strays (2012) beskrivelser av opplæring til medborgerskap, uttrykker informantene en forståelse av at samfunnsfaget bidrar til integrering gjennom opplæring *om, for og gjennom* demokratisk deltakelse. Gjennom tilegnelse av *kunnskap* om samfunnssystem, politikk og institusjoner utvikler elevene forståelse av samfunnet de skal inngå i, som også vektlegges i informantenes forståelse av integreringsbegrepet. Fagets tematiske innhold



fremheves å bidra med kunnskap og forståelse som medfører formidling av *demokratiske holdninger og verdier*, og har betydning for mulighetene til demokratisk deltakelse. Samtidig uttrykker informantene en forståelse av at de demokratiske holdningene og verdiene inngår i samfunnets *grunnverdier*, som også trekkes frem ved informantenes forståelse av integrering, og beskrives som en forutsetning for sosial interaksjon og mulighet til å leve i fellesskap i et kulturelt mangfoldig samfunn. Dette fremheves å utgjøre viktig integreringskompetanse for både majoritet- og minoritetsspråklige elever, ettersom alle elevene skal ut i det samme samfunnet. Videre medfører samfunnsfaget opplæring i diskusjon- og argumentasjonsferdigheter gjennom praksis i klasserommet. Både anses dette å styrke elevenes *demokratiske kompetanse*, samtidig som demokratisk praksis i klasserommet beskrives å utgjøre et potensial for utøvelse, og dermed også tilegnelse, av *demokratiske og integreringsfremmende holdninger og verdier*.

Samfunnsfaget uttrykkes også å være integreringsfremmende gjennom å belyse ulike internasjonale tema, som kan gi kunnskap og forståelse om andre land, kulturer og situasjoner ulike steder i verden. Dette beskrives å bidra til å gjøre det ukjente mindre ukjent, og kan slik *motvirke fordommer* og skape *aksept* for ulike kulturelle uttrykk. Videre kan det medføre større aksept for innvandring, ved å forstå årsakssammenhenger i verden. Samtidig medfører slike tema et potensial for å anerkjenne minoritetsspråkliges bakgrunn og kultur, ved å bruke deres ressurser i faget og vise at deres identitet inngår som verdifulle deler av et samfunn bestående av et mangfold av kulturer. Samlet sett kan dette utgjøre et viktig grunnlag for å kunne leve sammen i et kulturelt mangfoldig samfunn, gjennom *anerkjennelse og tilhørighetsfølelse* til et større fellesskap. Samtidig kan det medføre viktig kultur- og integreringskompetanse blant majoritetsspråklige, hvor kunnskap og forståelse bidrar til dannelse av *imøtekommende og inkluderende holdninger og verdier*.

Informantene uttrykker imidlertid en samlet forståelse av at språkferdigheter og sosiale relasjoner for dannelse av gode læringsmiljø utgjør en forutsetning for læring, og dermed også en forutsetning for at samfunnsfaget skal kunne være integreringsfremmende. Både utvikling av språkferdigheter og gode læringsmiljø fremheves som et grunnleggende fokus ved skolens arbeid.

### 6.3 Deltakelse i sivilsamfunnet

Deltakelse på sosiale arenaer i sivilsamfunnet fremheves som et vesentlig aspekt ved informantenes forståelse av integreringsbegrepet. Utvikling av vennskap og *sosiale relasjoner*

tildeles et anselig fokus for mulighetene til integrering. Samtidig uttrykkes potensialet for *kulturelle læringsprosesser* gjennom sosial interaksjon å være avgjørende for mulighetene til ytterligere samfunnsdeltakelse, med særlig vektlegging av *språklæring*. Informantene fremhever derfor betydningen av tilgang til felles arenaer i samfunnet, og vektlegger viktigheten av at sivilsamfunnet og offentlige instanser tar ansvar for å legge til rette for sosial interaksjon mellom majoritet- og minoritetsspråklige på felles arenaer.

Informantene uttrykker uenigheter i hvorvidt skolen har et ansvar for å legge til rette for deltakelse i sivilsamfunnet, og i dette tilfellet er det derfor vanskelig å beskrive deres betraktninger under en samlet stemme. To av informantene fremhever at skolen utgjør en svært sentral institusjon i lokalsamfunnet og derfor har et viktig ansvar for å legge til rette for deltakelse på felles sosiale arenaer. Fem av informantene uttrykker at dette ikke er skolens ansvarsområde, men åpner imidlertid for at andre organisasjoner kan å ta initiativ til å bruke skolen som rekrutteringsarena. Videre beskrives det å være opp til den enkelte lærer hvorvidt en ønsker å ta initiativ til å legge til rette for deltakelse på felles arenaer i samfunnet. Dersom skolen skal ta et slikt ansvar, fremhever informantene behovet for politisk styring, bevilgninger og retningslinjer som vektlegger dette som satsningsområde slik at skolen får ressurser og mulighet til å drive et slikt arbeid.

Gjennom å se informantenes beskrivelser av forutsetninger for at samfunnsfaget skal fremstå integreringsfremmende, ved språkferdigheter og sosialt læringsmiljø, i sammenheng med beskrivelsene av forutsetninger for integrering, ved sosial deltakelse for relasjonsbygging og språklæring, kommer et uttrykk til syne om at deltakelse på sosiale arenaer *utenfor* skolen også kan gi avkastning *i* skolen. Språklæring og etablering av sosiale relasjoner gjennom deltakelse i *sivilsamfunnet* fremstår å kunne medføre bedre forutsetninger for læring i skolen, ved bedre språkferdigheter som åpner for økt *læringsutbytte*. Samtidig utgjør mulighetene til kommunikasjon et viktig aspekt for etablering av gode *læringsmiljø*. Dersom sosiale relasjoner som dannes gjennom deltakelse i sivilsamfunnet også er de samme som inngår i læringsmiljøet, vil dette kunne bidra ytterligere til bedre forutsetninger for læring. Økt læringsutbytte vil bidra til å styrke samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon. Samtidig fremstår de samme mekanismene å gjelde for læring i skolen som helhet, og vil dermed kunne ha positiv effekt på *kulturelle læringsprosesser* i skolen som bidrar til aktiv samfunnsdeltakelse ved *sosial og systemisk integrering*.

Dersom skolen tar et aktivt ansvar for å legge til rette for deltakelse i sivilsamfunnet vil det også kunne gi effektiv tilgang til informasjon og kunnskap om muligheter til samfunnsdeltakelse, som fremheves som utfordringer for integrering. Samtidig vil tilgangen

til informasjon og oppfølging gjennom skolen gjøre at språkutfordringer ikke fremstår som et like stort hinder for muligheter til samfunnsdeltakelse. En skole som bidrar med å legge til rette for deltakelse på sosiale arenaer i sivilsamfunnet, vil kunne medføre økt mulighet for *kulturelle læringsprosesser* gjennom sosial interaksjon, som beskrives å ha betydning for mulighetene til både *sosial, kulturell og systemisk integrering* i samfunnet. Samtidig vil det gi avkastning gjennom bedre mulighet til *kulturelle læringsprosesser* i skolen, som ytterligere vil ha betydning for mulighetene til *sosial, kulturell og systemisk integrering*.

Det er uklart hvorvidt informantene selv anerkjenner dette potensialet gjennom en skole som aktivt legger til rette for samfunnsdeltakelse, og en slik sammenheng mellom deltakelse i sivilsamfunnet og potensial for økt læringsutbytte som styrker samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon. Informantene peker ikke direkte på denne sammenhengen, selv om to av informantene fremhever skolens betydning som tilrettelegger for samfunnsdeltakelse. Informantene fremhever imidlertid en samlet oppfatning av at språkferdigheter og sosiale relasjoner utgjør en forutsetning for både samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon og for mulighetene til integrering i samfunnet.

#### 6.4 Konklusjon

Informantenes betraktninger av integreringsbegrepet, sett i lys av Eriksens (2010) ulike former for integrering, viser en forståelse av *systemisk integrering* som et betydelig mål, ved deltakelse i arbeidslivet. Dette er imidlertid avhengig av en *kulturell integreringsprosess* gjennom utdanning. Samtidig fremheves *sosial integrering* som et viktig element for trivsel, tilhørighet til et større fellesskap og økt mulighet til samfunnsdeltakelse, som gir bedre mulighet til tilpasning til samfunnet. *Kulturelle læringsprosesser* gjennom sosial interaksjon, ved læring av normer, regler og særlig språkferdigheter, fremheves imidlertid som en forutsetning for mulighetene til *systemisk integrering* og ytterligere *sosial integrering*. Forstått gjennom Hamburgers continuum (1989) plasseres informantenes forståelse nærmere *integrering*, med en potensiell helning mot assimilering. Dette kommer til uttrykk gjennom vektlegging av muligheten til å bevare egne kultur, i kombinasjon med sterke forventninger om samfunnsdeltakelse og tilegnelse av samfunnets grunnleggende verdier.

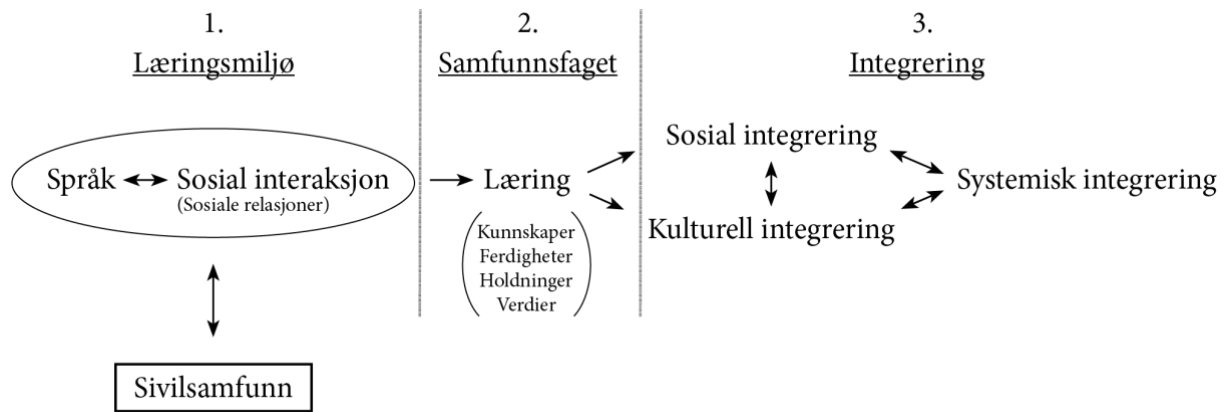
I lys av Eriksens (2010) ulike former for integrering, fremstår samfunnsfaget, slik informantene beskriver det, som integreringsfremmende gjennom en *kulturell integreringsprosess* ved læring av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier som muliggjør *systemisk integrering*, ved aktiv demokratisk samfunnsdeltakelse. Samtidig

uttrykker informantene at samfunnsfaget vil bidra til *sosial integrering*, ved at både minoritet- og majoritetsspråklige tilegner seg kunnskap, forståelse, holdninger og verdier som utgjør grunnlag for sosial samhandling mellom mennesker og ulike kulturer, og legger til rette for tilhørighet og fellesskapsfølelse til et samfunn bestående av et mangfold av kulturer og identiteter. Et utgangspunkt av *kulturell* og *sosial integrering*, ved språkferdigheter og sosiale relasjoner, fremstilles imidlertid som en forutsetning for størst mulig utbytte fra skolen og samfunnsfagets kulturelle læringsprosess.

To av informantene fremhever at skolen utgjør en viktig institusjon for å legge til rette for deltakelse i sivilsamfunnet, mens fem av informantene uttrykker at dette ikke inngår i skolens nåværende satsnings- og ansvarsområde. Det fremstår imidlertid å være en sammenheng mellom informantenes beskrivelser av forutsetninger for integrering og forutsetninger for samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon. Deltakelse i sivilsamfunnet fremstår slik å kunne gi avkastning i skolen gjennom økt læringsutbytte, og vil dermed kunne styrke samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon.

## 6.5 Modell for integrering gjennom samfunnsfaget

Gjennom studiens forskningsspørsmål uttrykker informantene en samlet forståelse av å løfte frem integreringsbegrepets kompleksitet. I lys av Eriksens (2010) ulike former for integrering, viser informantene en forståelse av at de ulike integreringsaspektene inngår i et gjensidig påvirkningsforhold. Samtidig beskrives et uttrykk for *systemisk integrering* som en målsetting for integrering i et demokratisk velferdssamfunn. Både ved forståelse av integreringsbegrepet og samfunnsfaget som integreringsfremmende, fremheves imidlertid betydningen av språkferdigheter og sosiale relasjoner, som fremstår som avgjørende element for muligheten til integrering. For integrering i samfunnet, vektlegges betydningen av sosial deltakelse, for *relasjonsdannelse* og *språklæring* gjennom sosial interaksjon. For at samfunnsfaget skal være integreringsfremmende, vektlegges *språkferdigheter* og *sosiale relasjoner* for dannelse av gode læringsmiljø. På bakgrunn av informantenes beskrivelser og med utgangspunkt i Eriksens (2010) former for integrering, har jeg utviklet følgende modell som et uttrykk for integreringsprosessen gjennom samfunnsfaget:



Figur 4: Modell for integrering gjennom samfunnsfaget

Modellen viser at språkferdigheter og sosial interaksjon/relasjoner inngår i et gjensidig påvirkningsforhold. Språkferdigheter fremheves som en forutsetning for sosial interaksjon, samtidig som sosial interaksjon medfører læring av språkferdigheter. Dette vil utgjøre grunnlag for gode læringsmiljø, som er en forutsetning for læring av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier gjennom samfunnsfaget. Samtidig vil deltakelse i sivilsamfunnet bidra til utvikling av språkferdigheter og sosiale relasjoner, som har innvirkning på dannelse av gode læringsmiljø og økt læringsutbytte i skolen. Tilegnelse av kompetanser gjennom samfunnsfaget vil videre ha innvirkning på mulighetene til både sosial, kulturell og systemisk integrering i samfunnet. Videre vil disse integreringsformene ha gjensidig påvirkning på hverandre gjennom ulike former for samfunnsdeltakelse. Systemisk integrering fremheves av informantene som en målsetting ved integreringen, og er særlig fremhevet.

Ved informantenes beskrivelser av samfunnsfaget som integreringsfremmende, vektlegges betydningen av *læring* i samfunnsfaget (2), som påpekes å ha innvirkning på mulighetene til ulike former for *integrering* og samfunnsdeltakelse (3). Forutsetningene for læring knyttes imidlertid til språkferdigheter og utvikling av gode *læringsmiljø* (1). Bedre forutsetninger for læring vil slik ha innvirkning på samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon, og videre minoritetsspråkliges mulighet til integrering i samfunnet. Informantene uttrykker at de samme forutsetningene for læring i samfunnsfaget gjelder for all læring i skolen. Dermed vil bedre forutsetninger for læring også ha betydning for skolens integreringsfremmende funksjon.

Ved informantenes beskrivelser av integreringsbegrepet, vektlegges betydningen av deltakelse på sosiale arenaer i *sivilsamfunnet*, hvor etablering av sosiale relasjoner og språklæring gjennom sosial interaksjon tildeles stort fokus. Deltakelse på sosiale arenaer i

sivilsamfunnet vil dermed ha innvirkning på samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon, gjennom bedre språkferdigheter og grunnlag for dannelse av sosiale relasjoner, som vil ha betydning på forutsetningene for læring. Dersom skolen bidrar til å legge til rette for sosial deltakelse i *sivilsamfunnet*, vil det, på bakgrunn av denne studien, gi minoritetsspråklige økt mulighet til *språklæring* og etablering av *sosiale relasjoner*, som vil medføre bedre forutsetninger for *læring*, og dermed styrke *samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon* og øke minoritetsspråkliges *muligheter til integrering*.

## 6.6 Veien videre

Et sentralt funn i studien er at samfunnsfaget fremstår å kunne bidra til integrering gjennom tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier ved en rekke tema som inngår i faget. Dette beskrives imidlertid å være avhengig av språkferdigheter og gode læringsmiljø som utgjør forutsetninger for størst mulig læringsutbytte. Studien bidrar slik til å kaste lys over hvordan forutsetninger for læring og mestring i skolen kan ha betydning for minoritetsspråkliges mulighet til integrering i samfunnet. Det fremstår derfor som svært interessant å videre undersøke hvordan skolen best mulig kan legge til rette for læring og mestring blant minoritetsspråklige elever som et tiltak for integrering.

Samtidig er det verdt å bemerke at lærernes bemerkninger i studien ikke i særlig grad presenterer kritiske syn på samfunnsfagets integreringsfremmende funksjon. I den sammenheng kan et mer kritisk perspektiv bidra til å belyse utfordringer og sammenhenger som denne studien ikke har fanget opp. Videre studier rettet mot pensumlitteratur, fagspesifikke disiplin som historie eller geografi, eller læreplananalyse kan også gi innsikt i hvordan samfunnsfaget i større grad kan bidra til integrering. Studier av opplæring til kosmopolitisk medborgerskap kan gi verdifull innsikt i integreringstematikken.

Dette forskningsprosjektet har også et lærerperspektiv, med fokus på lærernes egne betraktninger. Videre studier av hvordan minoritetsspråklige selv opplever samfunnsfaget som integreringsfremmende, og hvordan de selv forstår integreringsbegrepet kan bidra til verdifull innsikt i integreringstematikken. Samtidig kan minoritetsspråklige også bidra til å belyse hvordan det best mulig kan legges til rette for integrering gjennom deltakelse på ulike arenaer i samfunnet. Videre innsikt i mulighetene for å etablere samarbeidsrelasjoner mellom skolen og aktører i sivilsamfunnet, kan medføre viktige kunnskapstilskudd for mulighetene til integrering i Norge.

Gjennom intervju med lærere i velkomstklasser har studien også trukket frem utfordringer for de minoritetsspråklige elevenes muligheter til sosial interaksjon med andre majoritetsspråklige elever på skolen. Lærerne har fremhevet utfordringer tilknyttet organisering av velkomstklassene i skolen, hvor velkomstklassene beskrives å stå utenfor det felles skolemiljøet, som utgjør et hinder for sosial interaksjon og muligheter til integrering. Videre studier på organiseringen av velkomstklasser og hvilken effekt det har for minoritetsspråkliges mulighet til integrering fremstår derfor som svært interessant.

Avslutningsvis kan det trekkes frem at studien utgjør et lite bidrag innen et særdeles viktig og stort fagfelt. Det fremstår derfor å være behov for ytterligere forskning av både kvalitativ og kvantitativ utforming for dypere innsikt og forståelse av integreringstematikken.

## 7 Referanser

- Aarre, T., Børhaug, K., & Christophersen, J. (2003). *Introduksjon til samfunnskunnskap – fagstoff og didaktikk*. Oslo: Samlaget.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- Berry, J.W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. Chun, P. Balls-Organista & G. Marin (Red.), *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research* (s. 17-37). Washington: American Psychological Assosiation.
- Berry, J.W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethno-cultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 719-734.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Yedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transitions: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah: Erlbaum.
- Birkelund, G. E. & A. Mastekaasa. (2009). Innledning. I G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (Red.). *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 11- 42). Oslo: Abstrakt forlag.
- Brenna, L. R. (2004). *Sangam! Integrering og inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jakobsen, C.L., & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Århus: Viasystem.
- Busch, T. (2014). *Akademisk skriving: For bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Døving, C. A. (2009). *Integrering: teori og empiri*. Oslo: Pax forlag.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. H. (1997). Identitet. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (s. 34-52). Oslo: Tano Aschehoug.
- Eriksen, T. H. (2010). *Samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frey, J. H., & Oishi, S. M. (1995). *How to conduct interviews by telephone and in person*. London: Sage Publications.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagelund, A. (2003). *The Importance of Being Decent: Political Discourse on Immigration in Norway 1970-2002*. Oslo: Unipax.
- Hamburger, C. (1989). *Assimilasjon eller integration? Dansk innvandrerpølitik og tyrkiske kvinder*. Århus: Forlaget Politica.
- Hammer, O. (1989). *Den kulturelle udfordring – at arbejde med indvandrere og flygtninge*. København: Socialpolitisk Forlag.
- Häuberer, J. (2010). *Social Capital Theory: Towards a Methodological Foundation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I K, Børhaug, O. R. Hunnes og Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 123-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hyltenstram, K. & Stroud, C. (1991). *Språkbyte och språkbevarande. Om smiskan och andra minoritetsspråk*. Studentlitteratur.
- Ihle, R. (2016). *Integrering – Samfunnsfellesskapets opptakskrav?*. Upublisert manuskript. Institutt for sosialfag og vernepleie, Høgskolen på Vestlandet.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2009). *Integrert, men diskriminert*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Hentet 17. november 2017 fra [http://www.nsd.uib.no/data/individ/publikasjoner/IMDiRapport\\_9.pdf](http://www.nsd.uib.no/data/individ/publikasjoner/IMDiRapport_9.pdf)
- Jumbert, M. G. (2018). Flyktningkrisen i Middelhavet. I *Store norske leksikon*. Hentet 3. mai 2018 fra [https://snl.no/Flyktningkrisen\\_i\\_Middelhavet](https://snl.no/Flyktningkrisen_i_Middelhavet)

- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. (Meld. St. 30 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/no/pdfs/stm201520160030000dddpdfs.pdf>
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn: Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax Forlag.
- Klausen, A. M. (1992). *Kultur: Mønster og kaos*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kultur- og kirkedepartementet. (2007). *Frivillighet for alle*. (Meld. St. 39 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/68b20a00c377479c98d8bac4c4e38cf6/no/pdfs/stm200620070039000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. (NOU 2010: 7). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201003005/nou\\_2010\\_7.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201003005/nou_2010_7.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leung, M., Chin, J., Petrescu-Prahova, M. (2016). Involving immigrant religious organizations in HIV/AIDS prevention: The role of bonding and bridging social capital. *Social Science & Medicine, Volume 162, august 2016*, s. 201-209.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. E. Lien, H. Lidén & H. Viken (Red.). *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (68-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. I R. Brown & S. Gaertner (Red.), *Blackwell handbook of social psychology* (Vol. 4, s. 386-406). Oxford: Blackwell.
- Långström, S. & Virta, A. (2011). *Samhållskunnskapsdidaktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Martinussen, W. (2008). *Samfunnsliv. Innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Masgoret, A.-M. & Ward, C. (2006). The cultural learning approach to acculturation. I D.L. Sam & J.W. Berry (Red.), *Cambridge handbook of acculturation psychology* (s. 58-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2 utg.). London: Sage Publications.
- Mills, J., Bonner, A. & Francis, K. (2006) The development of constructivist grounded theory. *International journal of qualitative methods*, 5(1), s.25-35.
- NRK. (2017, 1. februar). 30000 lærere har ikke utdanning i egne fag. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/30.000-laerere-har-ikke-utdanning-i-egne-fag-1.13353419>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1\\_-\\_§1-3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1_-_§1-3)
- Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55:3, 243-254.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology*. 1998, Volume 49, s. 65-85.
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies* 30 (2), 127-174.
- Putnam, R. D. og Goss, K. A. (2002). Introduction. I R. D. Putnam (Red.), *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. (s. 3-20). New York: Oxford University Press.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M.J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Sam, D.L., & Berry, J.W. (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sam, D.L., & Berry, J.W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 472-481.
- Sand, S. (1996). *Integrering eller assimilering?* Oslo: Opplandske Bokforlag.
- Sjøberg, S. (2001). *Fagdebattikk – fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 2. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2017-03-02>

- Statistisk sentralbyrå. (2018, 5. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet 5. mai fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I L. B. Berge og J. L. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-30). Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Szreter, S. og Woolcock, M. (2004). Health by association? Social capital theory, and the political economy of public health. *International Journal of Epidemiology*, 33(4), s. 650-667.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. I S. Worchel & W. Austin (Red.), *Psychology of intergroup relations* (s. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tanggaard, B., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Trägårdh, L., Henriksen, L. S., Selle, P. og Hallin, H. (red.). (2013). I *Civilsamhället klämd mellan staten och kapital: välfärd, mångfald, framtid*. Stockholm: SnS Förlag.
- Tønnessen, M. (2018). Innvandrere. I *Store norske leksikon*. Hentet 7. mai 2018 fra <https://snl.no/innvandrere>
- Uslaner, E. (2002). *The Moral Foundations of Trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veileder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/lov\\_regelverk/veiledere/veileder\\_innforingstilbud\\_020712.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/veiledere/veileder_innforingstilbud_020712.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 56, 1-19.

- Woolcock, M. og Narayan, D. (2006). Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy Revisited. I A. Bebbington, M. Woolcock, S.E. Guggenheim og E.A. Olson (Red.), *The Search for Empowerment: Social Capital as Idea and Practice at the World Bank*. (s. 31-62). Bloomberg: Kumarian Press, Inc.
- Ødegård, G., Loga, J., Steen-Johnsen, K. & Ravneberg, B. (2014). *Felleskap og forskjellighet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Østerberg, D. (1997). *Sosiologiske nøkkelbegreper*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

#### **Innledning/informasjon**

- Introduser tema for samtalen: samfunnsfag som integreringsarena
  - o Jeg interessert i å undersøke samfunnsfaglæreres syn på hva integrering er, hvordan skolen kan bidra til integrering og videre hvordan samfunnsfaglærere anser *samfunnsfaget* som integreringsfremmende.
    - Jeg vil dermed fokusere på innhold i integreringsbegrepet, skolens rolle for integrering, og videre hvordan samfunnsfaget kan bidra til integrering.
- Informasjon om:
  - o Frivillig deltakelse → informanten kan avbryte når som helst, og kan selv velge om en vil svare på spørsmålene
  - o Anonymisering og taushetsplikt
  - o Spørre om samtykke til lydopptak

#### **Bakgrunnsinformasjon**

- Er du utdannet lærer?
  - o Hvilke andre fag enn samfunnsfag underviser du i?
- Hvor mange år har du arbeidet som lærer?
- På hvilke alderstrinn har du undervist?
- Det er flere minoritetsspråklige elever på skolen. Hvor stor er andelen minoritetsspråklige elever i dine klasser?
  - o At det er flere minoritetsspråklige elever i klassen; hvilke innvirkning har det på skolehverdagen for elevene eller for deg som lærer?
    - Hvordan opplever du et slikt mangfold i klasserommet?
      - → egne positive/negative opplevelser eller erfaringer

#### **Integrering i samfunnet:**

- Hva legger du i begrepet *integrering*?
- Hva er viktig å vektlegge for å skape god integrering?
  - o (Hva mener du er viktig å fokusere på for å skape god integrering?)
  - o Hvorfor?
- Hvilke utfordringer mener du eksisterer for å skape god integrering?
  - o Hva kan gjøres for å overkomme disse utfordringene?
- Hvordan anser du skolens rolle for integrering i lokalsamfunnet?
  - o På hvilke områder kan skolen bidra til integrering i lokalsamfunnet?
    - Hva bør skolen fokusere på for å bidra til integrering i lokalsamfunnet?
  - o Hvordan kan skolen bidra til å legge til rette for integrering?
  - o Gjennom sin posisjon i lokalsamfunnet; bør skolen tilrettelegge for integrering på ulike områder utenfor skolehverdagen?
  - o Kan du gi eksempler på hva din skole gjør som kan virke integreringsfremmende i lokalsamfunnet?

#### **Integrering gjennom samfunnsfaget:**

- Hva tenker du om samfunnsfagets rolle for integrering?
  - o Anser du samfunnsfaget som integreringsfremmende?
    - Hvordan?

- Kan du trekke frem noen muligheter eller utfordringer for integrering gjennom samfunnsfaget?
  - Ved utfordringer: Hvilke tiltak gjør du for å overkomme disse utfordringene?
    - (Eks.: språkferdigheter, referanserammer etc.)
- Er det noen tema eller mål i læreplanen som du anser som særlig integreringsfremmende?
- Fokuserer du bevisst på integrering når du planlegger og gjennomfører undervisning i samfunnsfag?
  - I tilfelle; hva fokuserer du på da?
    - Hvilke sider ved integreringsbegrepet vektlegger du i undervisningen?
      - (Eks.: fagferdigheter, demokratiforståelse, normer/verdier, sosiale relasjoner, sosial kompetanse etc.)
  - Hvilke tiltak gjør du for å fremme integrering gjennom samfunnsfaget?
    - Hvordan legger du til rette for integrering?
    - Hvilke erfaringer har du fra dette?
  - Kan du fortelle om noen konkrete eksempler fra egen undervisning hvor samfunnsfaget er integreringsfremmende?
    - På hvilken måte anser du disse situasjonene som integreringsfremmende?
      - (demokrati/medborgerskap, normer/regler, kunnskaper/ferdigheter, sosiale relasjoner osv.)

### **Sosiale nettverk og relasjoner**

- Hvordan opplever du det sosiale miljøet i elevgruppen?
  - Opplever du at elevene hovedsakelig omgås elever med samme etniske bakgrunn?
    - I tilfelle; hvorfor tror du det er slik?
- Jobber du bevisst med relasjonsbygging blant elevene i samfunnsfaget?
  - Hvordan gjør du dette?
    - (hvilke tiltak gjøres?)
  - (Dersom ja på det første spørsmålet: fokuserer du bevisst på relasjonsbygging på tvers av etniske ulikheter i klasserommet?)
- Opplever du at det er en forskjell i sosial kompetanse mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever?
  - På hvilke områder?
  - Dersom ja; anser du dette som en utfordring for at den enkelte skal kunne tilpasse seg og finne seg en plass i det sosiale miljøet?
- Fokuserer du bevisst på utvikling av sosial kompetanse i undervisningen?
  - Hvordan gjør du dette?
  - I tilfelle; Hvorfor anser du utvikling av sosial kompetanse som viktig for den enkelte?
- Tror du det sosiale miljøet og den enkeltes sosiale nettverk har betydning for mulighetene til integrering?
  - Hvorfor?
  - I tilfelle; anser du utvikling av sosiale nettverk som en del av skolens arbeid for integrering?
    - Anser du dette arbeidet som en del av skolehverdagen som helhet, eller tilfaller det i særlig grad friminutt, undervisningsøkter eller andre sider ved skolehverdagen?

- Bidrar skolen til dannelse av sosiale nettverk utenfor selve skolehverdagen?

Noe annet du ønsker å fortelle om?