



Identitet og mangfald i klasserommet.

Ei kvalitativ studie om kva som formar lærarar sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i samfunnsfaget.

Identity and diversity in the classroom.

A qualitative study of what shapes teachers' practice related to the identity of pupils with minority background and diversity in social studies.

Mira Marie Hawi Nese

Master i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Kjetil Knaus Fosshagen

Innleveringsdato: 01.06.2021

Forord

Etter sju år med høgare utdanning er det både godt og vemodig å setje eit punktum på ei lang og fin studietid. Arbeidet med masteroppgåva har vore lærerikt og gjevande, samtidig som det har vore ein krevjande prosess med mykje lesing og undring. Eg ser tilbake på studietida med glede, og tek med meg lærdom og gode vener på vegen vidare i livet.

Eg vil begynne med å takke mine flotte informantar for at de var villige til å bruke tida dykkar på meg og mitt prosjekt, og for at de gav meg fyldige bidrag til prosjektet. Elevane dykkar er heldige som har så kompetente og reflekterte lærarar rundt seg.

Vidare må eg takke den dyktige rettleiaren min, Kjetil Knaus Fosshagen for gode råd og innspel. Tusen takk for at du alltid har hatt tru på prosjektet mitt.

Eg må også rette ein stor takk til masterklassen, for det fine samhaldet vi har hatt i ei elles spesiell tid. Eg ser tilbake på året med eit smil kring munnen, de er gull verdt!

Ein ekstra stor takk og god klem til Hanne, for lange telefonsamtalar, gode råd og oppmuntrande ord.

Ein spesiell takk til familien min - takk for at de alltid støttar og heiar på meg. Eg er heldig.

Til slutt, ein stor takk til sambuaren min, Andreas. Takk for støtta og tolmodet du har vist meg - du er betre enn best.

Mira Marie Hawi Nese

Bergen, 31.05.2021

Samandrag

Dette forskingsprosjektet er ei kvalitativ studie om kva som formar eit utval lærarar sin praksis kring elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet, med spesielt fokus på samfunnsfaget. Studien er skriven frå eit lærarperspektiv, og rettar fokuset mot lærarane si forståing og perspektiv på identitet, samt lærarane si tilnærming til identitet og mangfald i møte med elevar med minoritetsbakgrunn på skulen og i undervisning. Den rettar også fokuset mot kva eksterne faktorar som påverkar lærarane sin praksis.

Det empiriske materialet byggjer på individuelle semistrukturerte intervju med fem lærarar frå ulike ungdomsskular i Noreg. Resultata er tolka og analysert opp mot ei essensialistisk og ei konstruktivistisk tilnærming til identitet, John Goodlad sin læreplanmodell, Michael Lipsky sin teori om bakkebyråkratar, Grimen & Molander sin teori om profesjonelt skjønn, samt Handal & Lauvås sine tankar kring praksisteori.

Informantane i studien kan seiast å ha eit konstruktivistisk og individualistisk syn på identitet, og har to ulike tilnærmingar til identitet i møte med elevar med minoritetsbakgrunn: ein sosial-relasjonell og ein fagleg. Hovudfunna i studien viser at lærarane tolkar læreplanen på ulike måtar, og at praksisen deira i møte med elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet spring ut av det profesjonsmessige skjønnnet, i kombinasjon med lærarane sin praksisteori. Dei utøvar dette profesjonsmessige skjønnnet heller enn å la seg forme av læreplanar, rettleiande dokument eller teoriar om det fleirkulturelle samfunnet og fleirkulturell pedagogikk. Lærarane opplev at dei ikkje får rettleiing utanfrå når det kjem til tematikken, og det kjem fram at lærarane sin praksis blir påverka av eksterne faktorar som forholdet mellom innhaldet i læreplanen og tid, perspektiva og innhaldet i lærebøkene, samt implementering av ny læreplan.

Abstract

This research project is a qualitative study of what shapes a selection of teachers' practice around pupils with minority background, their identity and diversity in the classroom, with a special focus on social studies. The study is written from a teacher's perspective and focuses on teachers' understanding and perspective on identity, as well as teachers' approach to identity and diversity in encounters with children and young people with a minority background at school and teaching. It also focuses on what external factors affect teachers' practice.

The empirical material is based on individual semi-structured interviews with five teachers from different youth schools in Norway. As a theoretical framework for elucidating the study's findings, the essentialist and constructivist approach to identity, John Goodlad's curriculum levels, Michael Lipsky's theory about street-level bureaucrat, Grimen and Molander's presentation of professional discretion, and Lauvås and Handal's theory about practice theory are selected as analysis tools.

The teachers in the study can be said to have a constructivist and individualistic view of identity and have two different approaches to identity in encounters with pupils with a minority background: a social-relational and an academic one. The main findings of the study show that the teachers' practice related to the identity of pupils with minority background and diversity springs from professional discretion, in combination with the teachers' practice theory. They exercise this professional discretion rather than being shaped by curricula, guiding documents or theories about multicultural society and multicultural pedagogy. The teachers experience that they do not receive any external help when it comes to the topic, and it appears that the teachers' practice is influenced by external factors such as the relationship between the content of the curriculum and time, perspectives and content in the textbooks, and implementation of the new curriculum.

Innholdsliste

1 Innleiande del	1
1.1 <i>Bakgrunn og formål</i>	1
1.2 <i>Problemstilling</i>	2
1.3 <i>Sentrale omgrep</i>	3
1.3.1 <i>Mangfald</i>	3
1.3.2 <i>Kultur og fleirkultur</i>	4
1.3.3 <i>Minoritet</i>	4
1.3.4 <i>Identitet</i>	5
1.4 <i>Tidlegare forskning</i>	5
1.4.1 <i>Identitet og fleirkultur</i>	5
1.4.2 <i>Læreplan, lærebøker og praksis</i>	6
1.4.3 <i>Profesjonelt skjønn</i>	7
1.5 <i>Oppgåva sin disposisjon</i>	7
2 Bakgrunn	9
2.1 <i>Multikulturalisme</i>	9
2.2 <i>Mangfald og det fleirkulturelle i skulen</i>	10
2.2.1 <i>Opplæringslova og læreplan</i>	12
2.3 <i>Identitet i samfunnsfaget</i>	15
2.4 <i>Oppsummering av bakgrunn</i>	17
3 Teoretisk rammeverk	19
3.1 <i>Identitet</i>	20
3.1.1 <i>Essensialisme</i>	21
3.1.2 <i>Konstruktivisme</i>	22
3.2 <i>Læreplanteori</i>	23
3.2.1 <i>John Goodlad - læreplannivå</i>	23
3.3 <i>Street-level Bureaucracy - Læraren som bakkebyråkrat</i>	25
3.4 <i>Profesjonsmessig skjønn</i>	27
3.5 <i>Praksisteori</i>	30
3.6 <i>Oppsummering av teoretisk rammeverk</i>	32

4 Metode	34
4.1 Vitskapsteoretisk samanheng.....	34
4.2 Val av metode	35
4.3 Kvalitativt semistrukturert intervju.....	36
4.3.1 Utval og rekruttering av informantar	37
4.3.2 Planlegging av intervju	38
4.3.3 Gjennomføring av intervju	39
4.4 Tilarbeiding av datamateriale	40
4.5 Forskingskvalitet	42
4.5.1 Validitet	42
4.5.2 Reliabilitet	43
4.4.3 Reaktivitet og refleksivitet	44
4.6 Etiske omsyn	45
4.7. Oppsummering av metodekapittel	47
5 Presentasjon og drøfting av funn	48
5.1 Perspektiv på identitet	48
5.1.1 Tilnærming til identitet - essensialistisk eller konstruktivistisk	50
5.1.2 Identitet hos elevar med minoritetsbakgrunn.....	51
5.2 Arbeidsmåtar og synleggjering av mangfald.....	53
5.2.1 Sosial-relasjonell tilnærming.....	54
5.2.2 Fagleg tilnærming	56
5.3 Eksterne påverknader	64
5.3.1 Læreplan, opplæringslova, tid og skjønsmessige vurderingar	64
5.3.2 Lærebøker	67
5.3.3 Implementering av ny læreplan og endring av praksis - «Vi kan ikkje skape noko ut av ingenting»..	70
5.3.4 Rettleiing utanfrå	73
5.4 Oppsummering av funn og drøfting	74
6 Oppsummerande og avsluttande refleksjonar	76
Litteraturliste	80
Vedlegg 1	89

Figur- og tabelloversikt

Figur 1 Praksistrekanten (etter Handal & Lauvås, 2010). 31

Tabell 1 Presentasjon av informantar 38

Tabell 2 Oversikt over informantane 48

1 Innleiande del

I dette kapittelet presenterer eg bakgrunnen for val av tema, formålet med oppgåva, problemstilling og forskingsspørsmål, samt ei avklaring av sentrale omgrep.

1.1 Bakgrunn og formål

I følge tal frå Statistisk Sentralbyrå er 14,7 % av den norske befolkninga innvandrarakar, og ytterlegare 3,5% er norskfødde born med innvandrareldre¹. Som følge av denne innvandringa har elevsamansetninga i den norske skulen endra seg. Elevar i den norske grunnskulen representerer eit mangfald av etnisitetar, tradisjonar, språk, religionar, trusoppfatningar og erfaringar. Å leve i ei globalisert verd og i ei mangfaldig befolkning som i Noreg gir rom for samansette identitetar, der ein både kan vere norsk og delta i den norske fellesskapen, samtidig som ein føler tilhøyrse til eige eller familien sitt opphavsland, kultur og tradisjonar (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 104).

Grunnskulen er arenaen i samfunnet der alle barn og unge mellom seks og seksten år deltek, noko som gjer at skulen og lærarane må stille seg til mangfaldet i samfunnet elles. Lærarane kjem på arbeid og møter dette mangfaldet av elevar med eigne vanar, tradisjonar, tankar, meiningar, religionar og språk, og spørsmålet blir då korleis lærarane møter elevmangfaldet i klasserommet? I 2013 framheva Stortingsmelding Nr. 20 (2012-2013) at det språklege og kulturelle mangfaldet må verdsetjast, noko som gjerast ved å anerkjenne den kompetansen elevar med minoritetsbakgrunn har (Kunnskapsdepartementet, 2013). Den norske læreplanen og læreplanen for samfunnsfag er utforma slik at skulen sjølv skal ha moglegheit til å velje innhald, læringsstoff, aktivitetar og arbeidsmåtar lokalt. Eit lokalt handlingsrom gir samfunnsfaglærarar moglegheit til å tilpasse undervisninga til elevgruppa og lokale rammefaktorar. Eit spanande tema å gå i djupna på då er korleis lærarar arbeider kring identitet og mangfald i undervisninga, samt kva eksterne faktorar som påverkar arbeidet deira.

Formålet med denne studien er å sjå kva som formar eit utval lærarar sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet, med spesielt fokus på samfunnsfaget. Studien vil søkje kunnskap om korleis lærarar reflekterer og arbeider kring

¹ I denne samanhengen blir ein innvandrarakar definert som personar fødd i utlandet av to utanlandsfødde foreldre og fire utanlandsfødde besteforeldre (Statistisk Sentralbyrå, 2020a, 2020b).

identitet i samfunnsfaget, samt kva eksterne faktorar som påverka lærarane sitt arbeid. Den ønskjer å bidra med kunnskap om korleis lærarar arbeider i møte med det kulturelle mangfaldet i skulen, og korleis læreplanar, styringsdokument og eventuelle lokale planar påverka lærarane sin praksis. Den undersøker også om den nye læreplanen si endra vektlegging av kultur og kulturelt mangfald har påverka lærarane. Formålet er å bidra med kunnskap om korleis arbeid med minoritetslevar sin identitet i klassemiljøet og i samfunnsfaget opplevast for lærarane i skulen, samt til refleksjon blant lærarar, lærarstudentar og andre som har interesse for mangfald i skulen.

Den opphavlege planen for forskingsprosjektet var å kombinere dokumentanalyse med kvalitative semistrukturerte intervju. Etter avtale med ein tilsett ved eit opplæringskontor i ein kommune i Vestland fylke skulle eg få tilgang til dokument og retningslinjer som omhandla fleirkultur og minoritetslevar, og dermed kome i djupna på kva som styrar og formar lærarane sin praksis kring identitet og mangfald i klasserommet. Vidare skulle eg intervju eit utval lærarar og sjå om praksisen deira samsvara med retningslinjene og dokumenta som skulle liggje til grunn for arbeidet deira. På grunn av ekstra arbeidsbelastning og smittetopp hausten 2020 vart vedkomande nøydd til å trekkje seg, og forskingsprosjektet vart difor avgrensa og tilpassa til å samle inn empiri gjennom kvalitative intervju med eit utval lærarar.

1.2 Problemstilling

Denne studien har eit lærarperspektiv og det er lærarinformantane sine utsegn som er brukt som empiri og grunnlag for analysen.

Problemstillinga i denne studien er:

«Kva formar eit utval lærarar sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet?»

For å konkretisere problemstillinga har eg valt éi underproblemstilling

«Kva arbeidsmåtar/tilnærming til identitet har lærarane i møte med elevane?»

Lærarane si handtering av identitet blir analysert i lys av skillet mellom essensialistiske og konstruktivistiske perspektiv på identitet. For å analysere kva som formar praksisen deira trekk eg inn Goodlad sin modell av læreplannivå, Lipsky sin teori om bakkebyråkratar, Grimen & Molander sin teori om profesjonsmessig skjønn, samt Lauvås & Handal sitt omgrep om praksisteori. Ved å nytte desse teoriane vil eg kunne diskutere kva forståing lærarane har av identitet, kva som formar lærarane sin praksis i klasserommet knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald, samt kva eksterne faktorar som påverka praksisen deira.

1.3 Sentrale omgrep

I dette underkapittelet vil eg presentere omgrep som er hensiktsmessig å definere for denne studien. Ordet *mangfald* blir nytta gjennomgåande i oppgåva, og eg vil difor gjere greie for omgrepet sitt meiningsinnhald for denne oppgåva. Vidare blir *kultur* og *fleirkultur* (det fleirkulturelle samfunnet) mykje nytta. For å definere elevgruppa studien rettar fokuset mot har eg valt å nytte omgrepet *minoritetsbakgrunn*, det vil difor vere hensiktsmessig å gjere greie for dette omgrepet sitt meiningsinnhald i denne studien.

1.3.1 Mangfald

Ifølgje Morken (2009) blir omgrepet mangfald brukt utan at det blir problematisert og presistert. I politisk kontekst blir omgrepet brukt deskriptivt og normativt, og dermed brukt til å skildre og til å anbefale. Ei deskriptiv tilnærming inneber ei skildring av befolkninga med vekt på visse kjenneteikn, medan ei normativ forståing inneber eit syn på mangfald som noko positivt, berikande og ønskjeleg (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 24; Morken, 2009, s. 157). I utdanningsvitskapleg samanheng blir det brukt «til å beskrive ulike former for variasjon og ulikhet i befolkningen, først og fremst knyttet til kultur og etnisitet.» (Morken, 2009, s. 157).

I denne studien vil mangfald bli brukt i tråd med Morken sin definisjon om mangfald i utdanningsvitskapleg samanheng, og omhandle mangfaldet av bakgrunnar og kulturar blant elevane i klasserommet.

Eit omgrep ein tenkjer på når ein snakkar om mangfald er kultur og fleirkultur, og difor er det viktig å også definere desse omgrepa.

1.3.2 Kultur og fleirkultur

Eriksen og Sajjad (2020) skildrar kultur som eit av språkets vanskelegaste ord. Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad (1997, s. 41) skriv at kultur til dagleg blir brukt om minst tre ulike ting: om sektorar i samfunnet (kulturlivet), som livsform (ungdomskultur, bedriftskultur, bondekultur), og om handlingsskjema (idear, verdier, symbol og tankemønster). Dei definerer kultur som det motsette av alt medfødt, nemleg alt tillært. Dei viser til den anerkjende definisjonen av kultur, utforma av Edward Burnett Tylor i 1871: «De ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den forgående generasjon, og som man forsøker å bringe videre - oftest noe forandret - til den neste generasjon.» (Afdal et al., 1997, s. 43).

Kjeldstadli (2008, s. 77-78) meiner kultur kan sjåast som tankemessige og normative mønster, som kategoriar og verdier, som er felles og særigen for ei folkegruppe, slik at den er indre einskapleg, har klare grenser til andre kulturar, er vedvarande og seig, og at desse kategoriane og verdiane styrar korleis ein handlar.

Desse to definisjonane peikar på at omgrepet kultur er eit heilskapleg omgrep som peikar på kollektive rammer for meining, verdier og normer, slik at det er meningslaus å bruke det om individuelle trekk eller som noko ein kan velje bort. Det er såleis i kontrast til omgrep som identitet, som kan nyttast om enkeltindivid.

Eit fleirkulturelt samfunn vil vere der fleire kulturar lev side og side, og det å vere fleirkulturell handlar om at ein har levd eller lev med regelmessig påverknad frå to eller fleire kulturar i ein betydeleg del av barndommen (Salole, 2018, s. 46).

1.3.3 Minoritet

Ein minoritet blir ifølgje Kjeldstadli (2008, s. 51) kjenneteikna ved tre trekk: 1) det blir oppfatta som ein særigen kategori i forhold til omgjevnadane i andre sine auger, 2) det blir oppfatta som ei eiga gruppe i eigne auge (grunnlaget kan vere seksuell orientering, livsstil, religion eller etnisitet), og 3) den er talmessig i mindretall. Regjeringa definerte i 2000 ein minoritet som

«(...) en gruppe med visse lett oppfattede særtrekk med hensyn til for eksempel kultur, språk, religion og hudfarge. (...) En minoritet er et etnisk, religiøst og språklig mindretall som skiller

seg fra majoriteten. Fordi ikke alle etniske minoriteter i Norge har innvandrerbakgrunn, og fordi tilknytning til Norge og rettigheter varierer, er det vanskelig å anvende minoritetsbegrepet som en fellesbetegnelse for alle som ikke tilhører majoriteten.» (NOU 2000:14, s. 595).

I Noreg har vi ei rekkje etniske minoritetar med langvarig tilknytning til landet: samane som urfolk, dei nasjonale minoritetane våre (kvener/norskfinner, jødar, skogfinnar, rom og romanifolk), samt innvandrarar og etterkomarar av innvandrarar med langvarig tilknytning til landet.

Omgrepet minoritetslev brukast som ei samlenemning om elevar som kan vere svært ulike både med tanke på kva språk dei beherskar, kor godt norsk dei snakkar, samt kva etnisk, religiøs og kulturell bakgrunn dei har (Spernes, 2020, s. 154). I denne studien vil elevar med minoritetsbakgrunn i hovudsak omfatte elevar som har ein eller to føresette frå eit anna land enn Noreg.

1.3.4 Identitet

Då oppgåva omhandlar identitet, vil det vere fruktbart å definere omgrepet. Då eg vil undersøkje korleis lærarane reflekterer og handlar kring identitet, er det føremålstenleg at definisjonen kjem i kapittel 3.1, under det teoretiske rammeverket for forskingsprosjektet.

1.4 Tidlegare forskning

Mykje forskning er gjort på ungdom og identitet, på ungdom med minoritetsbakgrunn og på utdanning av elevar med minoritetsbakgrunn. Samtidig er det mykje forskning kring endring av læreplan og implementering av læreplan. Likevel er feltet kring lærarane sin praksis knytt til identitet i klasserommet lite. Dette verka å vere felles for mykje av forskinga og litteraturen kring fleirkultur og multikulturalisme, nemleg at det er mest ei teoretisk og programmatisk framstilling om kva lærarane *burde* gjere, heller enn kva dei faktisk gjer i møte med elevane.

1.4.1 Identitet og fleirkultur

Eli Thorbjørnsen (2007) har forska på skulen si rolle i identitetsdanninga hos elevar med innvandrarbakgrunn. Her kjem det fram at rektor og leiinga ikkje er spesielt oppteken av integrasjon og fleirkultur, samt at det er brei einigheit i leiinga om at skulen si rolle er å fremje norsk kultur og norske verdiar. Dei er likevel positive til kulturinnslag i form av dans,

mat eller framvising av klesdrakter ved spesielle anledningar. Til trass for rektor og leiinga sitt syn er det tydeleg at lærarane snakkar med elevane om fleirkulturelle emne, slik læreplanen skildrar. Elevane opplev at skulen signalisera at norsk kultur er viktig, men likevel fortel elevane om mange anledningar der bakgrunnen deira blir trekt inn i undervisninga, og at dette er noko dei har oppleve som positivt.

I Maiken B. Christensen (2020) si studie er eitt av hovudfunna at utvalet lærarar er oppteke av å ikkje gjere elevar til representant for noko anna enn seg sjølv, samt at alle elevar må kunne identifisere seg sjølv i undervisninga. Lærarane kjenner på spenning mellom det å anerkjenne elevane, bakgrunnen deira og identiteten deira, og det å gjere dei til representant for eit land eller ein kultur, og dermed bidra til ei «eksotifisering» av elevane. Ifølgje Christensen er lærarane si frykt for å gjere elevar til representantar og framheve elevane sin bakgrunn eit hinder for å synleggjere mangfaldet meir direkte, noko som kan føre til mangel på anerkjening, og dermed svekke elevane si identitetsdanning og identitetsutvikling.

1.4.2 Læreplan, lærebøker og praksis

Mari Tvethaug (2017) si studie undersøker samfunnsfaglærarar sin bruk av læreplanen som grunnlag for samfunnsfagundervisninga. Eitt av funna i studien er at utvalet samfunnsfaglærarar nyttar seg av læreplan i varierende grad. Medan nokre ikkje tek omsyn til læreplanen i praksis, vel andre å nytte seg aktivt av den. Likevel er det einigheit om at læreplanen i samfunnsfag er ambisiøs og har komplekse læreplanmål, noko som gjer at lærarane må prioritere og nedprioritere kva mål dei skal vektleggje i undervisning. Utvalet poengtera at dei stadig må gjere prioriteringar, då talet læreplanmål er for mange i forhold til tida dei har til rådighet. Samtidig konkludera utvalet med at elevgruppa er det som i aller størst grad styrer deira val av innhald og metode i undervisninga, saman med deira eige kunnskapssyn.

I doktorgraden sin har Kjersti Tommelstad (2017) studert lærarar sitt lokale læreplansarbeid og kva betydning dette har for pedagogisk planlegging og praksis. Analysen viser ei overvekt av kollektive vanar og handlingsmønster, og at lærarane sin praksis har endra seg gjennom dei lokale læreplanprosessane. Ho viser til at enkelte av lærarane gjennom lokale planar har omsetjingar som får lærarar til å handle på tvers av eige verdssyn. Vidare etterlev lærarane si undervisning det som er planlagt i læreplanarbeidet, og lærarane sine tolkingar, slik dei står i det lokale planverket, låser lærarane si undervisning til planen sine moment og perspektiv. Eit

anna hovudfunn er at både nasjonale og lokale føringar utfordra lærarane sine eksisterande vanar. Lærebøker vart brukt for å få støtte og tips, og nye lærebøker inspirerte lærarane til å prøve nye planleggingsformer og vurderingsformer, men likevel valde lærarane bort mykje av innhaldet i lærebøkene.

I Kristoffer Forfang (2010) si masterstudie er eit av hovudfunna at lærarane legg vekt på læreplanane som styrande for innhaldet i undervisninga. Når det gjeld styringsdokument ut over læreplanen, viser dei empiriske dataa at dette ikkje blir oppfatta som viktige styringsfaktorar i klasserommet, men heller som tidstjuvar med liten styringseffekt. Det blir heller vist til at informantane sine egne erfaringar frå eigen skulegang har betydning for praksisen dei sjølv vel som lærar. Fagleg bakgrunn, egne erfaringar og tradisjonar i faget ein underviser i dannar praksis i klasserommet.

1.4.3 Profesjonelt skjønn

Kristoffer Hesthammer (2018) sin studie rettar fokuset mot lærarar si forståing av sitt profesjonelle skjønn. Studien viser at lærarar i stor grad knyt sitt profesjonelle skjønn til dei ulike situasjonane dei møter i lærarkvardagen sin. Det blir peika på situasjonar som omfattar elevrelasjon, åtferdsproblematikk og vurdering. Lærarane ser ut til å nytte seg av det profesjonelle skjønnet i situasjonar der dei må ta stilling til eleven sitt beste, og lærarane tek med seg egne verdiar og etiske normer inn i utøvinga av yrket sitt. Det kjem fram at erfaring er ein viktig del av lærarane si utøving av skjønn, men samtidig at er vanskeleg å setje ord på korleis ein utøvar skjønn. Utanom dette peikar informantane på tillit på skuleleiinga og føresette som viktig for utøvinga av skjønn.

1.5 Oppgåva sin disposisjon

Innleiingsvis, i kapittel 1, har eg gjort greie for bakgrunnen for val av tema og føremålet med studien. I denne delen har eg også presentert problemstillinga for studien, samt forskingsspørsmåla som er relevante for å belyse problemstillinga. Til slutt har eg gjort greie for sentrale omgrep i studien, samt tidlegare forskning. I kapittel 2 av oppgåva vil eg presentere nokre bakgrunnsperspektiv for studien, og gjer greie for rammene kring lærarane sin praksis knytt til mangfald og identitet i klasserommet. Etter dette, i kapittel 3, gjer eg greie for det teoretiske rammeverket for oppgåva. Her presenterer eg to tilnærmingar til identitet (essensialisme og konstruktivisme), Goodlad sin læreplanmodell, Lipsky sin teori om

bakkebyråkratar, Grimen og Molander sin teori om profesjonelt skjønn, samt Lauvås og Handal sin praksisteori. I studien sitt 4 kapittel gjer eg greie for oppgåva sitt forskingsdesign og val av metode. Her blir oppgåva sitt vitskapsteoretiske grunnlag presentert, samt studien si forskingstilnærming, utval, forskingsstrategi, kvalitet og etiske vurderingar knytt til forskingsprosjektet.

Til slutt, i kapittel 5, presenterer eg studien sine hovudfunn, og drøfta desse opp mot tidlegare forskning, bakgrunnskapittelet og teorikapittelet. Studien sine hovudfunn og drøftinga blir summert opp i kapittel 6. Her summera eg opp studien si problemstilling og forskingsspørsmål, samt gjer greie for vegen vidare.

2 Bakgrunn

I dette kapitlet vil eg belyse nokre bakgrunnspektiv for studien, då eg vidare vil sjå kva som formar lærarar sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet. Eg gjer greie for multikulturalisme og kritikken av den, før eg vidare ser på korleis multikulturalisme har forma norsk politikk. Vidare rettar eg fokus mot mangfald i skulen, før eg skisserer endringar knytt til mangfald i læreplan. Avslutningsvis vil eg sjå på identitet i samfunnsfaget, og korleis fokuset kring temaet har endra seg til å bli individualisert.

Migrasjon har vore ein like sjølvsgt del av menneske si historie som det å vere bufast, og eit resultat av den globale flyttinga er meir samansette samfunn (Kjeldstadli, 2008, s. 21; 48). Kjeldstadli (2008, s. 51) viser til at ein finn ein særleg form for kompleksitet i samfunn med fleirtalsbefolkning og minoritetar, som nasjonale mindretal, urfolk og innvandringsminoritetar. Auka migrasjon og danninga av meir samansette og multikulturelle samfunn har ført til diskusjon om korleis ein på best mogleg måte skal handtere skilnadane som oppstår knytt til blant anna kultur, og det har vorte utvikla strategiar for korleis ein skal møte eit slikt mangfald (Kjeldstadli, 2008, s. 132).

Omgrepet «multikulturelt samfunn» er eit omstridt omgrep, då det på den eine sida er deskriptivt for å skildre eit samfunn med fleire kulturar, medan det på andre sida har ein ideologisk klangbotn og viser til ein politikk fleire land innførte som følge av auka migrasjon (Olsen & Andreassen, 2018, s. 11). Denne politikken skal vi sjå vidare på no.

2.1 Multikulturalisme

I dette delkapitlet gjer eg greie for multikulturalisme som politikk, samt kritikk av den. Eg rettar også fokuset mot i kva grad norsk integrerings- og skulepolitikk har vore prega av multikulturalisme og multikulturalistisk politikk.

Ein del land har etablert formar for multikulturalistisk politikk, som kan sjåast som ei form for identitetspolitikk. Dette inneber å støtte ulike grupper sine rettar til eigen identitet og kultur, noko som har vist seg ved å blant anna gje urfolk og nasjonale minoritetar særneigne grupperettar og autonomi (Kymlicka, 2010, s. 101). Mange har derimot retta kritikk mot multikulturalistisk politikk, og mykje av denne kritikken går ut på at tiltak som er meint som

respekt og anerkjenning av mangfald og variasjon kan låse menneske fast i båsar som dei ikkje slepp ut av, at menneske blir determinert av sin kultur og ikkje er i stand til å overskride den, samt at kultur i verste fall kan bli brukt som argument for å undertrykkje og hindre positiv endring. I tillegg er det retta kritikk mot at multikulturalistisk politikk kan føre til at «kulturar» blir sett på som fastfrosne og at det kan føre til ei form for separatisme, der menneske berre blir representantar for kulturelle identitetar (Kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 31).

I kontrast til multikulturalisme er det framleis ein del land som praktiserer ein politikk som ligg nær kravet om full assimilering, som står for ei ein-sidedig tilpassing til ein dominant kultur. Andre land har igjen valt løysingar som ligg mellom desse (Morken, 2009, s. 160-161).

Kymlicka og Banting (2006, s. 294-295) klassifiserer Noreg som eit «svakt» multikulturalistisk land når det gjeld multikulturalistisk politikk². Westrheim (2014, s. 31) viser til at multikulturalisme ikkje har vore fremja som politisk strategi i Noreg, i same forstand som til dømes i Canada. Ein kan seie at den norske assimileringspolitikken overfor samar og andre nasjonale minoritetar vart avløyst av ein multikulturalistisk politikk, som også til dels har omfatta etniske og religiøse minoritetar. Dette har vist seg gjennom retten til morsmålsopplæring, læremiddel på minoritetsspråk, samt støtte til fleirkulturelle arrangement (Bø, 2011, s. 12). Dette viser då at Noreg, til trass for at ein sterk multikulturalistisk politikk ikkje har vore fremja som politisk strategi, likevel har ei moderat form for multikulturalistisk politikk gjennom etablering av støtte og rettar for ulike minoritetar i samfunnet.

2.2 Mangfald og det fleirkulturelle i skulen

I dette delkapittelet gjer eg først kort greie for James Banks sin modell for multikulturell utdanning, som eit døme på eit multikulturelt program for utdanning, før eg rettar fokuset mot mangfald i den norske skulen. Til slutt skisserer eg endringar knytt til mangfald i læreplan og norske styringsdokument.

² Kymlicka & Banting (2006, s. 294-295) definerte åtte multikulturalistiske tiltak, og land som hadde implementert minst seks av åtte vart klassifisert som «sterke» multikulturalistiske statar. Dei som hadde implementert to eller færre vart klassifisert som «svake» multikulturalistiske statar, medan dei midt imellom som «beskjeden». Noreg vart gruppert saman med blant anna Austerrike, Danmark, Finland, Frankrike, Italia, Irland og Sveits. Sverige er ein nærliggjande kontrast til Noreg, med ein sterk multikulturalistisk politikk.

Skulen er ein av få møteplassar for alle individ i samfunnet, så mangfald er ikkje eit nytt kjenneteikn ved skulen. Ifølgje Lund (2017, s. 28) inkluderer mangfaldet elevar med ulike meiningar, haldningar og handlingar; ulik etnisitet, religiøsitet og sosioøkonomisk bakgrunn; ulike læreføresetnader, interesser, veremåtar, kjønn og legningar; ulikt utsjånad, samt ulike opplevingar og erfaringar. Korleis kan ein på best mogleg måte møte dette mangfaldet? Det er det ulike meiningar om.

Amerikanaren James Banks er ein av dei leiande forskarane innan multikulturell utdanning, som inkluderer ideen om at alle elevar, uavhengig av kjønn, seksuell legning, sosiale klasse, samt etniske-, rasemessige- eller kulturelle eigenskapar skal ha like moglegheiter til å lære på skulen. Han ser gruppemessige unntak og tilpassingar som naudsynt for å få til like moglegheiter i praksis. Multikulturell utdanning søker å tilpasse undervisninga og utdanninga for elevar og studentar frå ulike etniske og kulturelle grupper, og Banks (2014, s. 3-4) skriv at vestlege nasjonar historisk sett har hatt hovudfokus på kulturen og historia til majoritetsgruppene, og peikar på at dette fokuset kan føre til ei framandgjering og påverke elevar negativ.

Banks tok først og fremst utgangspunkt i amerikanske forhold, som har ein større tradisjon for multikulturalistisk politikk, og presenterte eit nokså krevjande multikulturalistisk utdanningsprogram med eit normativt perspektiv. Han presenterte fem dimensjonar som han meiner må vere til stades for å ha ei vellukka multikulturell undervisning. Dei handlar i korte trekk om i kva grad lærarar bruker kjelder og dømer frå eit mangfald av kulturar i undervisninga si, i kva grad lærarane hjelper elevane til å forstå, undersøkje og avgjere korleis kulturelle føresetnader og referanserammer frå forskarar og lærebokforfattarar påverkar måten kunnskap blir konstruert, samt ei myndiggjering («empowerment») av alle elevar. I tillegg handlar det om å redusere fordommar hos lærarar, men også ei endring av læremateriell og ei sjølvevaluering av undervisning frå lærarane si side (Banks, 2009, s. 15).

Norske skule og norske læreplanar har ikkje følgt eit slikt sterkt multikulturelt program som Banks presenterer, men ein har sett element av det i læreplanar og i skular. Spesielt omgrepsbruka i læreplanen har endra seg etter kvart som mangfaldet i samfunnet har vorte større. Nemninga «fleirkulturelt samfunn» blir i L97 og i LK06 brukt deskriptivt på det norske samfunnet. Med LK06 kom ei større vektlegging av å fremje kulturforståing enn i L97 (Olsen & Andreassen, 2018, s. 10-11). Spesielt etter innføringa av LK06, ser ein i norsk pedagogisk

litteratur eit sterkt fokus på inkludering, samt utfordringar når det gjeld å tilpasse skulen til ei fleirkulturell røynd (Westrheim, 2014, s. 42). Det blir lagt vekt på at enkeltmenneske skal forståast som ein ressurs i kulturell samanheng, og ein skal ivareta og utnytte (også det kulturelle) mangfaldet i skulen gjennom å anerkjenne og inkludere alle elevar, samt gjere lærestoffet relevant for alle. Arbeidsformer og fagleg tilrettelegging må planleggast med utgangspunkt i at elevar har ulike ressursar og ulik bakgrunn, både etnisk og kulturelt (Lund, 2017a, s. 13-14). Ein må også utnytte det at elevar med minoritetsbakgrunn har erfaringar og opplevingar som andre elevar kan lære av, og som kan belyse fagstoffet elevane arbeider med (Westrheim, 2014, s. 41).

2.2.1 Opplæringslova og læreplan

Skulen og lærarar har gjennom statlege dokument føringar for korleis dei skal handle i praksis. Opplæringslova og læreplanen er lovpålagte retningslinjer, medan stortingsmeldingar og strategiplanar gir føringar for korleis opplæringa bør gjennomførast i praksis. Samtidig som Noreg har vorte eit meir fleirkulturelt samfunn, har mangfald fått større plass i retningslinjer for opplæringa. Gjennom strategiplanar, Stortingsmeldingar, Opplæringslova og læreplanen blir det lagt vekt på mangfald som ein berikelse for læring og miljø i skulen, samt inkludering av alle elevar (Halvorsen, 2014, s. 9).

Den norske skulen sitt pedagogiske mandat og den verdimessige målsetjinga er uttrykt i Opplæringslova (1998) og i gjeldande læreplanverk for skulen, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20). Opplæringslova utgjer eit retningsgjevande rammeverk for heile skulen si verksemd, medan læreplanverket er ein meir tydeleg plan for korleis opplæringslova skal omsetjast i praksis (Dale, 2009, s. 12; Hovdelien, 2011, s. 19-20). Medan det i §1-1. *Formålet med opplæringa* i Opplæringslova står at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding» (Opplæringslova, 1998), har fokuset på mangfald i læreplanane kome fram på ulike måtar.

Mønsterplan av 1987 (M87) kan seiast å vere den første læreplanen som tek omsyn til at elevgruppa er *fleirkulturell*, då det blir lagt vekt på at skulen skal ta omsyn til *kulturelle* og sosiale skilnader, samt leggje til rette for undervisning som tek omsyn til ulike grupper i samfunnet (Morken, 2009, s. 168). Elevane skulle oppleve ein samanheng mellom eigen erfaringsbakgrunn og opplæringa i skulen, og det var eit mål for opplæringa av både samar og språklege minoritetar at dei skulle tileigne seg to *kulturar* og utvikle funksjonell

tospråklegheit. Morsmålsundervisning vart gradvis innført med argument om språklæring og identitetsutvikling. Mangfald var dermed ikkje berre eit faktum som vart stadfesta, men også noko læreplanen aktivt søkte å understøtte (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987; Morken, 2009, s. 169). I M87 finn ein altså ei mangfaldstilnærming som kan karakteriserast som multikulturalisme, samt ei anti-assimilerande integreringsforståing (Morken, 2009, s. 169).

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen frå 1997 (L97) ser ein ei endring i mangfaldstilnærminga frå M87. Frå å omtale barn med fleirkulturell bakgrunn som «innvandrerelever» i M87, omtalar ein dei i L97 som «nordmenn med ein annan *kulturell* bakgrunn», noko som gir signal om eit meir mangfaldig samfunn enn på 1970- og 1980-talet. Ein skulle framleis ha fokus på å utvikle funksjonell tospråklegheit for samane, men for andre språklege minoritetar var morsmålet berre ein reiskap for å lære norsk. Betydinga av felles kulturarv, identitet og felles referanserammer vart framheva, samtidig som ein skulle støtte og utvikle kulturell særpreg og ein eigenart (KUF, 1996).

Dette blir også vidareført i Kunnskapsløftet 2006 (LK06), og ein ser ei meir tydeleg multikulturell mangfaldstilnærming der til dømes samane får ei særstilling og ein er oppteke av å bevare kulturell eigenart. I tillegg, blir det under delkapittelet «Kulturarv og identitet» i generell del av læreplanen trekt fram at skulen har fått mange elevar frå grupper som utgjer språklege og *kulturelle* minoritetar, og at utdanninga difor må «formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4). I tillegg ser ein eit auka fokus kring fleirkulturelle utfordringar, der elevane aktivt skal arbeide med «moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn», samt emne som diskriminering, fordommar og rasisme (Koritzinsky, 2014, s. 143).

Grunnlaget for omgrepsbruken og dette multikulturelle fokuset i LK06 finn ein i ulike Stortingsmeldingar og strategiplanar. I Meld. St. 49 (2003-2004) blir *attkjenning* trekt fram som eit viktig pedagogisk prinsipp i ein fleirkulturell skule. Difor vart det viktig at mangfaldet av livsstilar, religiøse og *kulturelle* bakgrunnar blant elevane vart spegla att i læreplanar og lærebøker, samt at alle elevar skulle oppleve at skulen viser til delar av deira egne erfaringar (Kommunal- og regionaldepartementet, 2004, s. 95). Kunnskapsdepartementet (2007, s. 9) sin strategiplan «*Likeverdige opplæring i praksis*» stadfesta at «en flerkulturell skole kjennetegnes

ved et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs». Sjølv om LK06 hadde ei større vekt på mangfald som kulturelt, var det ei spenning mellom vekta på kultur som gruppemessige verdiar og verdsoppfatning, og den grunnleggjande vekta på *individet* sine rettar i tråd med universelle prinsipp i samfunnet.

I skrivande stund er vi inne i ei læreplanendring, då Kunnskapsløftet 2020 (LK20) gradvis blir innført ved grunnskular i Noreg. Til trass for at «Identitet og kulturelt mangfald» blir trekt fram som eitt av seks punkt under opplæringa sitt verdigrunnlag, ser ein at verdiane uttrykt i Formålsparagrafen, som byggjer «kristen og humanistisk arv og tradisjon», blir peika på som grunnmuren i skulen si verksemd. Ei klar endring har skjedd. I staden for å rette fokus mot å formidle kunnskap om andre kulturar som i LK06, rettast det mot nasjonal kulturarv og «felles» verdiar. Vi ser òg ei dreining i bruken av omgrepet mangfald, i retning av ei vektlegging av språkleg mangfald, samt ei framheving av samisk (og nasjonale minoritetar sin) kultur og samfunnsliv. Det blir trekt fram at ein skal ta omsyn til mangfaldet av elevar og leggje til rette for at alle får oppleve tilhøyrsliv i skulen. Meld. St. 6 (2019-2020) trekk fram at dei som arbeider tett med elevane må ha kunnskap om korleis mangfald kan brukast som ein ressurs, samt korleis dei kan støtte, styrke og følgje opp barn og unge ut frå deira individuelle føresetnader (Kunnskapsdepartementet, 2020b), men ein ser likevel ei klar dreining bort frå LK06 si vektlegging av kulturell bakgrunn og å formidle kunnskap om andre kulturar (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

Den korte skisseringa viser at det til trass for fokus på inkludering og mangfald som ressurs i Stortingsmeldingar og strategiplan, at ein i endringa av læreplanen ser ei dreining bort frå element av multikultur og fokus på mangfald. Det er ikkje lenger eit fokus på kunnskapar om andre kulturar, men heller på norsk «kulturarv» og tradisjon, «vår felles internasjonale kulturtradisjon», den enkelte elev og den si identitetsdanning, samar, og eit utvida fokus på språkleg mangfald.

Spørsmålet er kva lærarane gjer i praksis. Har Stortingsmeldingar, strategiplanar, opplæringslova og læreplanen noko å seie for praksisen deira, eller er det noko anna som påverka den? Har desse endringane, og særskild med den nye læreplanen, mykje å seie for korleis lærarane arbeider med temaa mangfald, kultur og identitet i møte med elevar med

minoritetsbakgrunn? Goodlad (1979) sin læreplanteori, som viser at ein gjer ulike tolkingar på ulike nivå på vegen frå idé til praksis i klasserommet, vil bli sentral i drøftinga av dette.

2.3 Identitet i samfunnsfaget

I dette delkapittelet gjer eg greie for fokuset kring identitet i læreplan, med eit spesielt fokus på samfunnsfaget sine fagplanar. Eg viser korleis fokuset har endra seg - frå å ikkje vere særleg nemnd, for å så bli knytt til det fleirkulturelle samfunnet, til å bli individualisert og bli sett på som ein sentral del av faget.

Ifølgje Imsen (2020b, s. 212-214) har skulen ein identitetsskapande funksjon. Ho legg vekt på at skulen skal gje den enkelte elev kunnskapar og ferdigheiter som kan vere til nytte og glede, samt bidra til eigen personleg vekst. For å sjå korleis fokuset på identitet har endra seg i læreplanane har eg på bakgrunn av fartstida i yrket til informantane i studien valt å trekkje fram tre læreplanar i samfunnsfag: Reform97 (L97), Kunnskapsløftet (LK06) og Fagfornyninga (LK20).

I L97 er ikkje identitet eksplisitt nemnd i måla for faget, men kjem fram i to ulike kompetansemål. I mål for småskulesteget (1.-4. klasse) står det at elevane gjennom arbeid med fortida skal utvikle identitet, sjå det nære og lokale i perspektiv, samt få stimulert lesetrongen. Vidare er det i 7.klasse fokus på seksuell identitet, der elevane skal arbeide med dei fysiske og psykiske endringane som tek til i puberteten, før det i kompetansemåla for historie i 8.klasse er fokus på nasjonalstatar, der elevane skal «arbeide med omgrepa fedrelandskjerleik, nasjonal identitet og nasjonalisme» (KUF, 1996, s. 175-187).

I føremålet for samfunnsfag i *Kunnskapsløftet*, som har vore gjeldande sidan 2006, er identitet og identitetsdanning trekt fram på denne måten:

«I samfunnsfaget skal elevane lære om det kulturelle mangfaldet i verda i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. Såleis skal faget medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar.» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I kompetansemåla etter 7.trinn blir det også trekt fram at elevane skal «gje dømer på ulike kulturelle symbol og gjere greie for kva vi meiner med omgrepa identitet og kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I *Fagfornyninga*, som blir gjeldande frå hausten 2020, er identitet og identitetsutvikling trekt fram i fagrelevansen og dei sentrale verdiane for faget, som eit av kjerneelementa til faget, samt som eit punkt under det tverrfaglege temaet ”folkehelse og livsmeistring” (Utdanningsdirektoratet, 2020). I fagrelevansen og dei sentrale verdiane for faget blir trekt fram at elevane skal få høve til å utforske sin eigen identitet, samt at faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte.

Under overskrifta «Identitet og kulturelt mangfold» i «Opplæringens verdigrunnlag» (Overordnet del), står det:

«De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

Her er ikkje kultur brukt i den tidlegare (LK06) tydinga, som ein sentral formande bakgrunn for elevane, men som «uttrykk» og tradisjonar, som kan seiast å vere noko meir ytre og manifeste formar. Dei blir beskrive som å bidra til forminga av individuell identitet, altså meir som ytre påverknader i ein individuell prosess.

Under kjerneelementet ”Identitetsutvikling og fellesskap” står det at

”Elevane skal få innsikt i korleis menneske utviklar identitet og tilhøyrse, og korleis dei samhandlar med andre (...) og korleis identitetsutvikling og fellesskap bli påverka av geografiske, historiske og notidige forhold.” (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Under det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring blir det trekt fram at elevane skal bli bevisste på sin eigen identitet og si eiga identitetsutvikling, samt forstå individet som ein del av ulike fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Identitet har også fått større plass i kompetansemåla for dei ulike trinna. I kompetansemåla etter 4.trinn blir identitet knytt til tilhørslse og fellesskap, medan det etter 7.trinn blir lagt vekt på refleksjon over variasjonar i identitetar, seksuell orientering og kjønnsuttrykk. Etter 10.trinn skal elevane «reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald», samt reflektere over korleis identitet blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Denne korte skisseringa viser eit aukande fokus på identitet, frå eit lite eksplisitt fokus på identitet i L97, til å i LK06 knytte det til det fleirkulturelle samfunnet, medan det i Fagfornyninga blir sett på som ein essensiell del av faget. I Fagfornyninga ser ein også ei dreining bort frå fokuset på kulturelt mangfald og kulturell identitet som var i LK06, samt ei større individualisering av identitetsomgrepet.

2.4 Oppsummering av bakgrunn

I dette kapitlet har eg presentert nokre bakgrunnspektiv for studien. Multikulturalistisk politikk og kritikken av den står sentralt. Eg har også skissert endringar knytt til mangfald i læreplan, samt korleis fokuset kring identitet har endra seg i norske læreplanar.

Ein del land har etablert formar for multikulturalistisk politikk, som inneber å støtte ulike grupper sine rettar til eigen identitet og kultur. Mange har retta kritikk mot slik politikk, då den kan føre til at «kulturar» blir sett på som fastfrosne, samt at det kan låse menneske fast i båsar som dei ikkje slepp ut av. Multikulturalisme har ikkje vore fremja som politisk strategi i Noreg, men ein har likevel sett element av det i utforminga av retten til morsmålsopplæring, læremiddel på minoritetsspråk og støtte til fleirkulturelle arrangement. Knytt til skulen er amerikanaren James Banks leiande innan multikulturell utdanning, som inkluderer ideen om at alle elevar skal ha like moglegheiter til å lære på skulen, og han hevdar at gruppemessige unntak og tilpassingar er naudsynt for å få til like moglegheiter i praksis. Norsk skule har ikkje følgt eit slikt sterkt multikulturelt program som Banks presenterer, men ein har sett element av det i læreplanar og i skular.

Spesielt omgrepsbruken i norske læreplanar har endra seg etter kvart som mangfaldet har vorte større. Mønsterplan av 1987 kan seiast å vere den første læreplanen som tek omsyn til at elevgruppa er fleirkulturell, og mangfald var ikkje lenger berre eit faktum som vart stadfesta,

men noko læreplanen aktivt søkte å understøtte. I L97 blir betydninga av felles kulturarv, identitet og felles referanserammer framheva, samtidig som ein skulle støtte og utvikle kulturelt særpreg og eigenart. Vidare, i LK06 ser ein ei meir tydelig multikulturell mangfaldstilnærming, der til dømes samane får ei særstilling, samtidig som det blir vektlagt av skulen har fått elevar frå grupper som utgjer språklege og kulturelle minoritetar, og at utdanninga difor må «formidle kunnskap om andre kulturar og utnytte dei moglegheiter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s 4). Elevane og mangfaldet dei representerte skulle nyttast som ein ressurs, og den fleirkulturelle røynda skulle speglast att i undervisningsmaterialet. I Fagfornyninga frå 2020 ser ein ei dreining bort frå LK06 si vektlegging av kulturell bakgrunn og det å formidle kunnskap om andre kulturar. Norsk «kulturarv» og tradisjon, samt «vår felles internasjonale kulturtradisjon» står sentralt. Ein ser også eit utvida fokus på språkleg mangfald.

Skisseringa viser at ein i læreplanane ser ei dreining bort frå element av fleirkultur og fokus på mangfald. Den same dreininga ser ein også knytt til identitet i samfunnsfaget. Skulen har ein identitetsskapande funksjon, og frå L97 med eit lite eksplisitt fokus på identitet, såg ein i LK06 at identitet vart knytt til eige samfunn og eigen kultur. I Fagfornyninga frå 2020 har identitet fått ein sentral plass i faget, og ein ser, som med mangfald, ei dreining bort frå fokuset på kulturelt mangfald og kulturell identitet, og identitetsomgrepet har vorte meir individualisert.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet blir studien sine overordna teoretiske perspektiv presentert. I studien leitar eg etter kva som formar lærarar sin praksis og deira erfaringar inn i ein kontekst av organisasjonar som skule, kommune og utdanningsdirektorat. I delkapitlet om identitet nyttar eg skiljet mellom essensialisme og konstruktivisme for å tydeleggjere og analysere informantane sitt syn på og forståing av identitet. For å analysere strukturelle påverknader for lærarane trekk eg inn Goodlad (1979) sin læreplanmodell som viser korleis læreplanar blir «oversett» og tilpassa av ulike brukarar på ulike nivå. Dette blir trekt inn fordi studien sitt utgangspunkt var å undersøkje om retningslinjer og dokument gitt «ovanfrå», samt om den nye læreplanen si tilnærming til mangfald og fleirkulturell identitet påverkar lærarane sine forståingar, haldningar eller praksisar. Michael Lipsky (1980; 2010) sin teori om «bakkebyråkrati» viser vidare korleis dei som skal setje i verk reformer på operativt nivå ofte tolkar styringsgjevande dokument og retningslinjer gitt ovanfrå på ulike måtar, og ut frå lokale kontekstar og eigne personlege erfaringar. Lipsky sin teori gir også moglegheit for ei tydeleggjering av systemfaktorar som påverkar lærarane sitt arbeid.

Mange av informantane mine uttrykker at dei stadig gjer skjønsmessige vurderingar i handteringa av identitet og mangfald i klasseromsituasjonar. Grimen og Molander (2008) sin teori om profesjonsmessig skjønn gir ei analytisk forståing av kva skjønn er, og korleis bruken av skjønn oppstår i ulike situasjonar. Til slutt viser Lauvås og Handal (1983; 1990; 2014) sin praksisteori kva kunnskap, erfaringar og verdiar kan ha å seie for lærarar sin undervisningspraksis, samt korleis dei i stor grad handlar på bakgrunn av desse i undervisning.

Desse teoriane kan etter mine vurderingar og funn belyse dei mange ulike faktorane som formar lærarane sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i skulemiljøet, samt kva vurderingar dei gjer i den faktiske undervisninga si. Dei viser korleis lærarar kan forståast som ein type bakkebyråkrat på «bakkenivå», som må fortolke, operasjonalisere, tilpasse eller ignorere reformer som kjem ovanfrå. Dette inkluderer også endringar i læreplanar, som Goodlad analyserer i sin modell med ulike nivå som læreplanar kan operere på. Det er ikkje gitt at nye læreplanar får stor påverknar for lærarane sitt arbeid, som vi skal sjå i intervjumaterialet.

3.1 Identitet

Som eg viste i bakgrunnskapittelet, finst det ei spenning mellom kultur og individuell identitet i læreplanane. I dette delkapittelet gjer eg greie for identitet som omgrep, samt skil mellom to tilnærmingar til identitet - ei essensialistisk tilnærming og ei konstruktivistisk tilnærming.

Identitet er eit vidt omgrep som rommar ei rekkje ulike tydingar, forståingar og innfallsvinklar, avhengig av kven som brukar det og i kva kontekst det blir brukt. Sjølve omgrepet kjem frå det latinske ordet "idem", som tyder "same" (Afdal et al., 1997, s. 63). Erikson (1968) kopla omgrepet identitet og person saman psykologisk, og seiest å vere den første til å introdusere omgrepet personleg identitet. Ein kan seie at personleg identitet, reint logisk, betyr «å vere det same som seg sjølv». Thomas Hylland Eriksen (2001, s. 36) trekk fram at identitet er det ein ser når ein ser seg i spegelen. Fasettane som blant anna kjønn, alder, sosial bakgrunn, utdanning, nasjonalitet, religion og etnisitet er med på å skape identiteten vår, og desse mange fasettane dannar eller konstruerer identiteten til ein person. Det er likevel ei spenning i identitetsomgrepet mellom det å ha ein heilskapleg og fast personlegdom og det å ha identitet gjennom kontrast til andre.

Innan forskning finst det ulike hovudbetydingar av omgrepet, der nokre brukar identitet som ein kontekstavhengig kontrast, medan det i andre samanhengar blir forstått som eit kollektivt fenomen og er eit uttrykk for ein grunnleggjande likskap blant medlemmar av ei «gruppe» eller ein «kategori». Identitet kan også bli forstått som eit produkt av sosial eller politisk handling, samt til å vise det ustabile, skiftande og fragmenterte synet menneske har av seg sjølv i dag (Brubaker & Cooper, 2000, s. 6-8).

Eit sentralt spørsmål i debatten om identitet har vore i kva grad identitet kan sjåast som konstant, indre og uforanderleg, eller som noko sosialt konstruert og foranderleg, både på individuelt og kollektivt nivå (Spring, 2001, s. 95). Ein skil ofte mellom to tilnærmingar til identitet: ei essensialistisk tilnærming og ei konstruktivistisk tilnærming. Thomas Hylland Eriksen (2004) peikar på eit skilje mellom røter og føter, der røter sikta til den meir essensialistiske vektlegginga av til dømes arv, slekt og kulturell bakgrunn. På den andre sida finn ein føter, der fokuset blir eit meir konstruktivistisk syn på at ein kan velje identitet, gå nye vegar, finne fram til nye kombinasjonar frå ulike kulturelle element, og til dømes byggje opp sine eigen variant av identitet.

3.1.1 Essensialisme

Essensialisme kan bli forklart som ei tru på at identitet er statisk og noko definert av ein indre og konstant essens, og som i liten eller ingen grad kan bli forklart ut frå sosiale forhold. På individnivå meiner ein at individet har ein særskild eller konstant essens, som har påverknad på individet sin oppførsel. På det kollektive nivået ser ein identitetar som baserte på reelle og stabile eigenskapar som alltid følgjer den bestemte kategorien. Ei viss gruppe (til dømes ein kultur) har autentiske eigenskapar som ikkje endrast over tid (Christiansen, 2011, s. 9-10). Eit døme på dette er å påstå at det finst eigenskapar som er norske, og dermed er opphavleg og ibuande i alle nordmenn. Prieur (2004, s. 133) trekk blant anna fram rasisme som ei form for essensialisme, då det knyt seg til ei oppfatning av identitet som noko fast og uforanderleg mennesket av ein bestemt kategori ber med seg.

Kritikarar av multikulturalisme som politikk hevdar at teoriar om multikulturalisme (som nemnd i bakgrunnskapittelet) også kan sjåast som å byggje på eit essensialistisk syn på kultur. Dei meiner at multikulturalistane sin argumentasjon for viktigheita av å støtte opp under og stadfeste kulturar og kulturelle identitetar byggjer på eit premiss om at kulturar er faste og uforanderlege. Kritikarane viser til at kulturar ikkje er distinkte sjølvstendige heilskapar, men at dei lenge har samhandla og påverka kvarandre gjennom krig, imperialisme, handel og migrasjon. Mykje av kritikken handlar om konsekvensane av ein identitetspolitikk som handtera mangfald ved å kategorisere folk i kulturelle grupper (Song, 2020). Teoretikarane som står for multikulturalisme ser, ifølgje kritikarane, identitet som grunnleggjande prega av den kulturen ein høyrer til. Mikander, Zilliazus og Holm (2018, s. 42) viser også til at kulturelle identitetar kan sjåast som ein naturleg essens i eit individ eller ei gruppe, og at ein dermed kan risikere at kulturelle bakgrunn kan brukast for å føreseie oppførselen til kulturelle grupper.

Eit døme på essensialisering av kulturell identitet er det Verena Stolcke (1995, s. 1-2) kallar «kulturell fundamentalisme». Det er ei essensialisert forståing av kultur, som fungerer på same måte som rasisme. Frå det som ein gong var utsegn om evner og givnad til menneskelege rasar, har det sidan syttitalet vore auke i ein retorikk om inkludering og ekskludering som understrekar særeigenheita knytt til kulturell identitet, tradisjonar og arv blant grupper. Innvandrarar vert sett på som ein trussel mot det nasjonale fellesskapet i eit land fordi dei er kulturelt ulike, og det er ei auka oppfatning om at europearar treng å utvikle ei kjensle av felles kultur og identitet, som markerar eit skilje mellom "oss" og dei".

3.1.2 Konstruktivisme

Bernard Jensen (2008) hevdar at ei konstruktivistisk tilnærming til identitet er basert på tre premisser; For det første at det er ein avgjerande skilnad mellom biologiske prosessar og sosio-kulturelle prosessar. For det andre at danninga av menneske sin identitet fordrar eit kommunikativt samspel med andre menneske. Identitet blir bygd gjennom sosio-kulturell interaksjon. For det tredje blir menneske sin identitet forma til dels av deira eiga sjølvforståing (Jensen, 2008, s. 92). Eriksen (2004, s. 13-14) underbyggjer dette og trekk fram at når folk får spørsmål om kven dei er og korleis han/ho vart som dei vart, vil ein snakke om personlege erfaringar, sosiale omgjevnader og bevisste val. Dei vil sjeldan, eller aldri, vise til medfødde eigenskapar.

I ei konstruktivistisk tilnærming til identitet blir menneske sine personlege og kollektive identitet(ar) forstått som noko som blir forma og danna gjennom sosial samhandling. Prieur (2004, s. 132) skriv at menneske konstruerer identitet i samhandling med andre, og at det er umogleg å *ikkje* høva seg til andre si lesing eller tolking av ein sjølv, og Barth (1969) var tidleg ute med å seie at grensene mellom grupper i samfunnet er identitetsskapande.

I den konstruktivistiske tilnærminga til identitet blir identitet sett på som noko formbart og situasjonsavhengig, og det blir trekt fram at identitetane våre blir påverka av at vi lev i eit komplekst samfunn som stadig er i endring (Jensen, 2008, s. 92). Giddens (1996) ser på tradisjonelle samfunn som enkle og lite refleksjonsskapande kring identitet, men peikar på at seinmoderniteten, avtradisjonisering, auka individualisering og auka refleksivitet gjer at identitet blir meir komplisert. Ein auka diversitet i sosiale forhold, kontekstar og interaksjonsstader motverkar gitte og faste identitetar, då same person kan skifte mellom subjekt-posisjonar etter kva kontekstar ein inngår i.

Identitet kan altså sjåast på som anten noko fast og uforanderleg eller som noko som blir forma og danna i eit kommunikativt samspel med andre på både individuelt og kollektivt nivå. Det kan anten vere medfødde personlege eigenskapar eller eigenskapar ein innehar som følge av medlemskap eller tilhøyrse til ei gruppe eller ein kultur, eller det kan vere den enkelte si utforming av identitet i møte med andre menneske og grupper.

For å sjå korleis lærarar i skulen handtera identitet og mangfald i klasserommet, samt for å illustrere kva som påverka denne handteringa, vil det vere fruktbart å sjå på Goodlad sin teori om læreplannivå.

3.2 Læreplanteori

Som nemnd, forsøker eg å setje lærarane sin praksis og forståing i ei ramme av strukturelle faktorar. I dette delkapittelet gjer eg kort reie for læreplanen si rolle i skulen, samt presenterer Goodlad sine læreplannivå. Læreplannivåa viser korleis læreplanar blir «oversett» og tilpassa av ulike brukarar på ulike nivå.

Som Goodlad (1979) viser, kan læreplanar seiast å eksistere sosialt på ulike nivå. Det finst likevel alltid ein formell læreplan. Karseth og Sivesind (2009, s. 27) skriv at den formelle læreplanen har vekse fram som eit bindeledd mellom politikk og skule. Dei formelle læreplanane blir utforma gjennom eit samarbeid mellom fagekspertar, lærarar og representantar frå ulike organisasjonar og samfunnsfelt. Læreplanane uttrykker eit samfunnsmandat for skulen som forplikta den til bestemte mål og retningslinjer, og avhengig av korleis dokumentet tolkast og blir teke i bruk, vil formuleringane gje føringar for skulen si verksemd i form av mål, tema og stoff, samt prinsipp for organisering og vurdering (Karseth & Sivesind, 2009, s. 25-26).

I Noreg har vi tradisjon for sentralt gitte læreplanar der mykje er bestemt av dei sentrale myndigheitene, men i tillegg utformar dei enkelte kommunane og skulane sine eigne læreplanar som ei utdjuping og nærmare spesifisering av dei nasjonale planane (Imsen, 2020b, s. 278). Til trass for nasjonale læreplanar vil praksisen ved ulike skular ofte vere forskjellig, samtidig som den enkelte lærarar sin praksis vil variere. I denne samanhengen er John Goodlad (1979) sin modell for læreplannivå fruktbar.

3.2.1 John Goodlad - læreplannivå

John Goodlad (1979) utvikla eit læreplanteoretisk omgrepssystem som tek sikte på å vere ein reiskap for å undersøkje læreplanpraksis slik denne framtrer som del av pedagogisk praksis. Sentralt i tenkinga er at omgrepssystemet skal vere tenleg for ulike typar læreplanundersøkingar eller studiar av læreplanpraksis, då forholdet mellom intendert og realisert undervisning kan forståast betre gjennom omgrepssystemet.

Han presenterer ulike læreplannivå som viser vegen frå idé til kva elevane faktisk erfarer på skulen. Han viser til fem nivå: 1) ideane sin læreplan, 2) den formelle læreplanen, 3) den oppfatta læreplanen, 4) den operasjonaliserte læreplanen og 5) den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979, s. 60-64).

1) *Ideane sin læreplan* viser til dei mange ideane som blir fremja i til dømes grunnlagsdokument, som gir politiske premisser for ein utdanningsreform. Dette nivået omfannar grunnleggjande idear om pedagogikk, skule og samfunn.

2) *Den formelle læreplanen* omfattar det læreplanverket som blir offentleg vedteke, og som utgjer ei ramme for skulen og lærarane si verksemd. Det er i den formelle læreplanen at samfunnet sine interesser vanlegvis er innebygd, og ved analyse av den finn ein den trua, dei verdiane og haldningane som samfunnet ønskjer at elevane skal tileigne seg.

3) *Den oppfatta læreplanen* skildra Goodlad som «curricula of the mind».

Det er altså lærarar, skuleeigarar, og den enkelte skule si tolking av læreplanteksten, retningslinjene og råda i planen. Til trass for at den formelle læreplanen er lik for alle, vil denne tolkinga, basert på interesser og verdiar, vere forskjellig hos ulike grupper og personar. Ifølgje Goodlad er den viktigaste oppfatninga læraren sin, då dei kan gjere justeringar i samsvar med deira eigne interesser.

4) *Den operasjonaliserte læreplanen* viser til undervisninga som blir gjennomført innanfor læreplanen og lokale strategidokument sine rammer. Korleis lærarane oppfattar læreplanen og korleis dei faktisk underviser, kan vere ganske forskjellig. Den operasjonaliserte læreplanen er det som går føre seg time etter time og dag etter dag i skulen.

5) *Den erfarte læreplanen* er elevane og føresette si oppleving av og erfaring med undervisninga. Goodlad påpeika at dette sannsynlegvis er det nivået av læreplanen som er vanskelegast å få pålitelege data frå (Goodlad, 1979, s. 60-64).

Goodlad skriv at læraren si forståing og aksept for læreplanen vil ha mykje å seie når læreplanen skal operasjonaliserast i klasserommet. Læraren kan stå imot, modifisere eller til og med opent avslå avgjerslene som er gjort. Sjølv om ein lærar tek i bruk læreplanen, vil det

likevel vere fleire ting som påverka operasjonaliseringa av den, blant anna lærarane sine ferdigheiter, haldningar og kunnskapar; lærematerialet ein har tilgjengeleg (blant anna lærebøker) og elevane si rolle i undervisninga (Goodlad, 1979, s. 184). Desse komplekse prosessane gjer at dei formelle læreplanane kan få liten eller ulik innverknad på lærarar sin praksis. Lærarar gjer, og må gjere, ei rekkje val og tilpassingar i praksisen sin, og det gjer at dei ikkje er byråkratar som blindt kan følgje paragrafar og reguleringar.

3.3 Street-level Bureaucracy - Læraren som bakkebyråkrat

I dette kapittelet gjer eg greie for Michael Lipsky sin teori om «bakkebyråkrati», som eg brukar for å utdjupe analysen av dei vala og dilemmaa lærarane møter i sitt arbeid. Den viser korleis dei som skal setje i verk reformer på operativt nivå ofte tolkar styringsgjevande dokument og retningslinjer som er gitt ovanfrå, samt at den gir moglegheit for ei synleggjering av systemfaktorar som påverkar lærarane sitt arbeid.

Den skjønnsprega rolleutøvinga som blir presentert ovanfor analyserar Michael Lipsky (1980) i sin teori om bakkebyråkrati (Street-level bureaucracy) og bakkebyråkratar. Han definerer bakkebyråkratar som «public service workers who interact directly with citizens in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work» (Lipsky, 1980, s. 3). Saman med lærarar er typiske bakkebyråkratar politi, NAV-tilsette, dommarar, offentlege advokatar og helsearbeidarar, og desse har ei heilt avgjerande rolle i statar si forvaltning av velferdsytningar.

«Street-level bureaucrats work in situations that often require responses to the human dimensions of situations. They have discretion because the accepted definitions of their tasks call for sensitive observation and judgment, which are not reducible to programmed formats. (...) But we also want the law to be responsive to the unique circumstanced on individual transgression. We want teachers to perceive the unique potential of children.» (Lipsky, 1980, s. 15).

Felles for bakkebyråkratane er at dei jobba i direkte kontakt med menneske, er styrt av offentleg politikk og har ansvar for å utføre velferdstenester i praksis. I arbeidet sitt skal dei tilpasse tenester til lokale forhold og menneska dei jobbar med, men sidan det er umogleg å detaljskildre alle moglege menneskemøter bakkebyråkraten opplev, får ein eit visst handlingsrom der skjønnsvurderingar blir ein naturleg del av arbeidet (Lipsky, 2010, s. xiv; 3-

4). På bakgrunn av dette meiner Lipsky at mange vil kjenne på eit dilemma knytt til likebehandling og rigid regelfølgning på den eine sida, og medkjensle og fleksibilitet på den andre (Lipsky, 2010, s. 15; 161). Han trekk i tillegg fram kronisk ressursmangel, store saksmengder og tidspress, samt ambisiøse og tvitydige målsetnader som dei største utfordringane ein bakkebyråkrat møter i arbeidet sitt.

For lærarar vil til dømes overfylte klasserom, med magre ressursar som tid og lærebøker, kunne påverke den personlege merksemda god undervisning krev, då læraren må bruke meir tid på å oppretthalde ro og orden enn å rette merksemda mot gode læringsaktivitetar (Lipsky, 2010, s. 29-30). I tillegg til manglande økonomiske ressursar peikar Lipsky (1980, s. 31) på at bakkebyråkratar kan mangle personlege ressursar til å utføre arbeidet sitt. Dei kan mangle anten kompetanse eller erfaring, noko som får følgjer for arbeidet dei gjer.

Nasjonale myndigheiter avgjer og pålegg både lovverk, retningslinjer og læreplanar, og så er det opp til skulane og lærarane korleis dei balanserer tidsbruk og arbeidsmengda innanfor dei rammene som er gitt. Lærarar skal tolke og omsetje dei ofte uklare styringsgjevande dokumenta til praksis, og spørsmålet blir då om det finst tydelege rammer og klare strategiar for korleis ein skal nå dei enkelte måla på kvar enkelt skule. Kva mål skal ein prioritere? Skal ein rette fokuset mot psykososiale ting eller faglege resultat? Med uklare læreplanar og styringsdokument må lærarar ta skjønsmessige avgjerder om å ikkje følgje desse, då dei ser på det som hensiktsmessig for arbeidet sitt og elevane sine.

Lipsky hevdar at jo mindre klare mål og retningslinjer, jo meir vil bakkebyråkratane stå aleine, og stiller spørsmål til kva arbeidsoppgåver som skal prioriterast: «Is the role of public education to communicate social values, teach basic skills, or meet the needs of employers for a trained work force?» (Lipsky, 1980, s. 40). Skilnaden mellom myndigheitene sine intensjonar og praksis kan bli stor når desse utfordringane blir kombinert med rom for tolking av politiske signal og skjønnsutøving. Som vi såg i bakgrunnskapittelet, inneheld styringsdokumenta for skulen spenningar og uklarheiter i presentasjonen av kultur, mangfald og identitet, og desse gjer tolking endå meir naudsynt.

Lipsky (1980, s. 81) viser til at bakkebyråkratar, med utfordringar knytt til ressursmangel, tidspress og tvitydige mål, gjer det beste ut frå føresetnadane, og nyttar seg i stor grad av profesjonelt skjønn for å utføre arbeidet sitt på best mogleg måte. Då bakkebyråkraten i tillegg

må ta individuelle omsyn i arbeidet sitt, blir det omtrent umogleg å utvikle felles retningslinjer for praksis. Dette gjer at nasjonale og lokale myndigheiter får utfordringar med å styre og kontrollere bakkebyråkratane sitt arbeid. Østerud (2016) skriv at norsk skule frå 1990-talet vart organisert etter bedriftsøkonomiske prinsipp, og at ein ser ei aukande grad av målstyring og ein resultatkontroll av lærarane sitt arbeid. For lærarar fører denne utfordringa til eit auka behov for evalueringar og rapporteringar, som dermed vil gå ut over tida læraren har til å planlegge god undervisning (Lipsky, 1980, s. 159-163). Til trass for store og sprikande ambisjonar er det likevel bakkebyråkraten sitt ansvar å yte god kvalitet på tenestene.

Lipsky (1980) meiner altså at lærarane sin posisjon i direkte kontakt med «brukarane» (elevane) stadig står i situasjonar der dei er nøydd til å gjere val, og desse er ikkje alltid i tråd med styringsdokument, retningslinjer og planar, men heller erfaringsbasert og profesjonelt skjønn. Vi skal no sjå litt på dette omgrepet.

3.4 Profesjonsmessig skjønn

I dette kapitlet blir Grimen og Molander (2008) sin teori om det profesjonsmessige skjønnet presentert. Den kan gje ei analytisk forståing av kva skjønn er, samt korleis bruken av skjønn oppstår i ulike situasjonar.

Ein vanleg måte å omtale profesjonar på er å seie at dei er ein type yrker. Molander og Terum (2008, s. 13) seier det er brei einigheit om at profesjonar er yrker som utfører tenestar basert på teoretisk kunnskap erverva gjennom ei spesialisert utdanning. På bakgrunn av utdanninga blir dei gitt rett til å utføre visse arbeidsoppgåver meir eller mindre autonomt. Profesjonane er også institusjonalisert, noko som kan sjåast som ei samfunnskontrakt der yrkesgruppene forpliktar seg til å tene visse allmenne interesser. Profesjonane sine arbeidsoppgåver er av ei slik art at formalisert kunnskap må kombinerast med utøving av skjønn for å kunne handterast på ein adekvat måte, då problemsituasjonane er vanskeleg å standardisere (Molander & Terum, 2008, s. 18-20). Skjønn blir av Grimen og Molander (2008, s. 188) definert som ei praktisk resonnering om kva som bør gjerast i enkelttilfeller, og det kan ifølgje Dahl (2016, s. 34) hevdast at utøving av profesjonelt skjønn er eit kjernepunkt ved lærarar sin profesjonalitet.

Grimen og Molander skil mellom skjønn i strukturell og epistemisk forstand. For å forklare skjønn som ein *strukturell* kategori viser dei til Ronald Dworkin (1978) som samanliknar skjønn med «hullet i en smultring». Det eksisterer som «an area left open by a surrounding belt of restriction.» (Dworkin, 1978, s. 31). Han omtalar skjønn som eit relativt omgrep, då det er relativt til visse avgrensingar og til autoriteten som har fastsett desse avgrensingane. Den som utøvar profesjonen har visse restriksjonar, og det er desse restriksjonane skjønnnet må definerast i forhold til. For å snakke om skjønn i *strukturell* betydning, skriv Grimen og Molander (2008, s. 181-182) at det er naudsynt med to presiseringar: 1) det må presiserast kva standardar avgjerder er underlagt, og 2) det må presiserast kva autoritet som har delegert myndigheita til å utøve skjønn. For lærarar har politikarar, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og skuleeigarar eit demokratisk mandat til å fastleggje rammer og trekkje opp mål for skulen og lærarane si verksemd.

Skjønn som ein *epistemisk* kategori er «en bedømmende virksomhet under betingelser av ubestemthet.» (Grimen & Molander, 2008, s. 182). Den som utøvar skjønn resonnerer om særskilde tilfelle for å kome fram til ein grunngeven konklusjon om kva som bør gjerast. Dette skjer gjennom resonnering ut frå gitte normer (garantistar), som er «en slutningsregel som tillater overgang fra visse premisser til ein viss konklusjon.» (Grimen & Molander, 2008, s. 183). Styrken på desse garantistane er viktig for å vurdere om det er snakk om skjønnsutøving eller fri fantasi. Det må altså finst gyldige haldepunkt som ein gjer dei praktiske resonnementa ut frå når ein skal handle i ein bestemt situasjon. Når garantistane ikkje gir rom for sikre konklusjonar, må ein ofte bruke det ein har for å kome fram til ein grunngeven konklusjon (Grimen & Molander, 2008, s. 182-184). Skjønn må utøvast når garantistane som skal rettferdiggjere overgangen frå ein situasjon til ei handling er svak. Grimen og Molander (2008, s. 184-185) viser til at desse omstenda er eit av vilkåra som gjer skjønn uomgjengeleg i eit praktisk resonnement. Omstenda er kjelder til ubestemtheit som skjønn må lukke. Dersom det føreligg ein *streng subsumpsjon*, eller *absolutte føresetnader*, knytt til ein situasjon, er det ikkje naudsynt å utøve skjønn. Dersom streng subsumpsjon er uopnåeleg, kjem skjønn i bilete.

I tillegg til at skjønn blir utøva under visse omstende og er ei praktisk resonneringsform, er den også situert innanfor kontekstar av normative forventningar. Medan garantistar mogleggjer ein overgang frå premiss til konklusjon i enkelttilfelle, definerer skjønnskontekstar dei mest generelle krava til den verksemda eller det systemet som

skjønnsutøvinga inngår i. Grimen og Molander (2008) skil mellom tre prinsipp som skjønnnet kan grunngjevast ut frå: Likebehandlingsprinsippet, reproduserbarheitsprinsippet og individualiseringsprinsippet.

Det fremste dømet på skjønn som arbeider under *likebehandlingsprinsippet* er det rettslege skjønnnet. Dei viser til at rettsleg skjønn er bunden av presedensar, og at avgjersler i sin tur kan fungere som presedensar for framtidige tilfelle. Like tilfelle skal behandlast likt, og berre relevante forskjellar mellom tilfella kan rettferdiggjere ulik behandling av dei.

Likebehandlingsprinsippet forlanger komparativ konsistens i bedømmingar over tid, rom og personar, men problemet er at skjønn står i eit indre spenningsforhold til dette prinsippet. Eit døme på dette er bedømmingar av fleire eksamensoppgåver, spesielt i fag der det ikkje finst noko fasit (Grimen & Molander, 2008, s. 188-189).

Klinisk skjønn er eit døme på skjønn som arbeider under *reproduserbarheitsprinsippet*, då ei klinisk vurdering ikkje er bunde til presedensar og ikkje blir ein presedens. Grimen og Molander (2008, s. 189) viser til at dersom ein lege diagnostiserer ein pasient som tuberkuløs ved første undersøking, bør han også diagnostisere han som tuberkuløs ved neste undersøking, og at andre legar også bør kome til same konklusjon..

Individualiseringsprinsippet er noko ein ser i arbeidet til sjukepleiarar og lærarar. Når ein sjukepleiar tenkjer igjennom korleis han/ho skal pleie og vise omsorg overfor pasientar, kan denne resonneringsprosessen kallast ein type skjønn. Grimen og Molander (2008, s. 190) viser til at sjukepleiarar opererer innanfor eit normativt rammeverk som krev at kvar enkelt pasient blir behandla i sin unikheit, noko som også gjeld lærarar. I skulen er §1-3 i Opplæringslova bindande for lærarar, og seier at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte elev, lærling, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten.» (Opplæringslova, 1998). Å tilpasse opplæringa betyr å leggje til rette for læring med varierte vurderingsformer, læringsressursar, læringsarenaer og læringsaktivitetar til at alle får best mogleg utbytte av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Dette betyr at tilnærminga til ein spesiell pasient eller elev ikkje kan bestemme korleis ein skal stille seg til andre, og betraktningane er difor ikkje komparative. Dei byggjer heller på kva som er det beste å gjere for ein bestemt pasient eller elev i ein bestemt situasjon. Kravet om individualisering kan stå i konflikt med kravet om likebehandling når knappe ressursar må

fordelast på mange. Skjønnets sitt moment av vilkårligheit kan også kome i konflikt med den enkelte konteksten sine eigne ideal om kor langt individualiseringa bør drivast, og skjønnets sin avhengigheit til omgrep, skildringar, garantistar og liknande kan føre til mindre individualisering enn ein både trur og ønskjer (Grimen & Molander, 2008, s. 190). Det er lett å sjå at lærarane i denne studien møter tallause dilemma grunna dette prinsippet.

Profesjonelt skjønn kan altså sjåast som bruk av eiga vurdering i konkrete situasjonar, innanfor gitte rammer av institusjonar, lover og prinsipp. Det handlar om at mange yrker har eit område av ubestemtheit i reglar, krav og normer, slik at avgjersler i konkrete situasjonar ikkje har ei fasiløysing. I lærarprofesjonen meiner Grimen og Molander (2008) altså at det er svært mange avgjersler som skal basere seg på individualiseringsprinsippet, og dette krev skjønnsbaserte vurderingar. Mange av informantane mine skildrar nettopp denne typen situasjonar, der dei opplev dilemma og må ta ei skjønnsmessig vurdering og handle etter kva dei meiner er best for dei enkelte elevane med minoritetsbakgrunn. Ifølgje Lauvås og Handal sin pedagogisk prega praksisteori, tek lærarar val og avgjersler om kva dei skal gjere i ulike situasjonar basert på kunnskap, erfaringar og verdiar. Dette skal vi sjå nærare på i neste delkapittel.

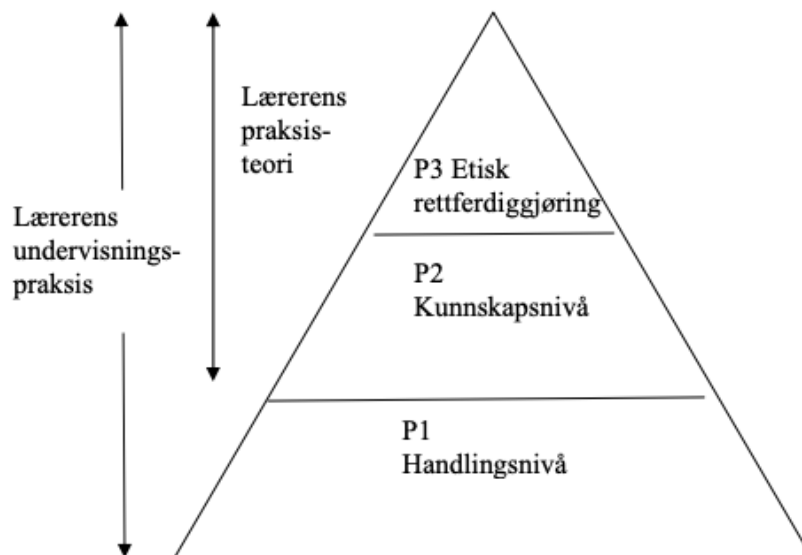
3.5 Praksisteori

I dette kapittelet blir Lauvås og Handal (1983) sin praksisteori presentert. Den viser kva kunnskap, erfaringar og verdiar har å seie for lærarar sin undervisningspraksis, samt korleis ein handlar på bakgrunn av desse i undervisning.

I 1983 presenterte Per Lauvås og Gunnar Handal ei tese som seier at «Enhver lærer har en «praksisteori» om undervisning og denne teorien er subjektivt den sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis (...).» (Lauvås & Handal, 1983, s.13). Denne praksisteorien definerer dei som «(...) en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaringer og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis.» (Lauvås & Handal, 1983, s. 13). I denne samanhengen er teori eit individuelt fenomen som blir bygd opp gjennom ei serie forskjellige hendingar, fletta saman med viktige verdiar og ideal hos personen sjølv. Det er ikkje snakk om ein bestemt teori, men eit «nøste» av kunnskap, erfaringar og verdiar knytt til undervisnings- eller pedagogisk praksis. Til trass for at slike teoriar kan vere ganske like for mange, finst det alltid

personlege element i dei, og dei viser til at den personlege erfaringa frå praktiske undervisningssituasjonar aldri er identiske frå ein person til ein annan (Lauvås & Handal, 1983, s. 14).

I konstruksjonen av praksiserfaring tek ein blant anna med seg sine egne erfaringar med undervisning som elev, samt som student i praksis knytt til lærarutdanninga. Samtidig tek ein med seg egne haldningar, verdiar eller førestillingar om kva som er bra eller dårleg i undervisning, og i livet elles. (Lauvås & Handal, 1983, s. 14-17). For å illustrere kva læraren sin praksis består av viser Lauvås og Handal (1983, 2014) til «praksistrekanten» utforma av Lars Løvlie (1974), som delar praksis inn i tre nivå: P1, P2 og P3.



Figur 1 Praksistrekanten (etter Handal & Lauvås, 2010).

P3 nivået handlar om *etisk rettferdiggjøring*, og det er her ein tek vurderingar om kva som er forsvarleg å gjere, kva som er riktig og gale og kva vi kan stå inne for. P2 illustrera *kunnskapsnivået*, og er nivået som handlar om planlegging og grunngjeving. Det er her læraren førebur seg og planlegg handlingane på P1-nivået ved å sjå til egne erfaringar, kunnskarar om andre sine erfaringar, læreplan og teoretiske grunngjevingar. Til slutt illustrerer P1 *handlingsnivået*, og er sjølve handlingane og det som kan observerast. Ein lærar opererer på dette nivået når han/ho går inn i klasserommet og forklarar, stiller spørsmål, gir oppgåver, motiverer og vurderer (Lauvås & Handal, 1983, s. 32-33; 1990, s. 108; 2014, s. 25). Som ein kan sjå på figuren delar ein dei tre praksisnivåa inn i to hovudkategoriar, der P1 er

undervisningshandlingar, medan P2 og P3 saman utgjer «praksisteorien» til den enkelte. Handlingane på P1-nivået må difor sjåast i lys av P2- og P3-nivåa.

Lauvås og Handal (1983, s. 20-21) peika på at ein ofte har eit lite bevisst forhold til eigen praksisteori. Nokre nektar for å ha ein slik teori eller er ikkje i stand til å formulere delar av den. Til trass for dette eksisterer det likevel ein teori, og den påverka måten ein underviser på, då eigne verdiar, erfaringar og kunnskapar til saman utgjer grunnlaget for kva dei faktisk gjer i praksis. Praksisteorien er som sagt ikkje ei ryddig oppstilling av reglar, men heller eit «nøste» av kunnskapar og verdiar som påverkar handling, og det kan difor vere vanskeleg å formulere kva teori ein sjølv har.

Praksistrekanten har ifølgje Lauvås og Handal (1983, s. 36-37) ein stor svakheit, då den ikkje tek omsyn til rammefaktorar og kan gje inntrykk av eit stort handlingsfridom. Rammefaktorar som ressursar, lokale, utstyr, reglar og strukturar legg sterke føringar og avgrensingar for lærarane sine val. Desse faktorane vil også påverke måten erfaringar og kunnskapar blir innhenta. Dette er ein praksisteori prega av pedagogisk teori, og kan kritiseras for å individualisere praksis og bruk av profesjonelt skjønn, men den kan også vere nyttig for kaste lys på nokre av faktorane som påverkar lærarane sin praksis.

3.6 Oppsummering av teoretisk rammeverk

I dette kapittelet har eg presentert det teoretiske rammeverket for studien. Eg har skilt mellom ei essensialistisk og konstruktivistisk tilnærming til identitet, der essensialistar ser på identitet som noko statisk og essensielt, medan konstruktivistar hevdar at menneske sine personlege og kollektive identitet(ar) er noko som blir forma og danna gjennom sosial samhandling, i skiftande sosiale kontekstar. Vidare har eg gjort reie for Goodlad sin teori om læreplannivå, som viser vegen frå ein idé til kva elevane faktisk erfarer på skulen. Den viser også ulike påverknader, blant anna at det er fleire ting som påverkar ein lærar sin operasjonalisering av læreplan.

Eg har også gjort reie for Lipsky sin teori om «bakkebyråkratar», som viser korleis dei som arbeider på operativt nivå tolkar styringsgjevande dokument og retningslinjer som er gitt ovanfrå. Den synleggjer også systemfaktorar som påverkar lærarane sitt arbeid.

Avslutningsvis har eg presentert Grimen og Molander sin teori om profesjonsmessig skjønn, som seier at ein på bakgrunn av ei profesjonsutdanning blir gitt retten til å utføre visse

arbeidsoppgåver meir eller mindre autonomt. Då problemsituasjonane ein møter i arbeidskvardagen er vanskeleg å standardisere, er profesjonane sine arbeidsoppgåver av ei slik art at formalisert kunnskap må kombinerast med utøving av skjønn for å kunne handterast på ein adekvat måte. Til slutt har eg gjort greie for Lauvås og Handal sin praksisteori. Dei meiner at kvar lærar har ein praksisteori om undervisning, og at denne teorien er den sterkaste faktoren for læraren sin pedagogiske praksis. I konstruksjonen av eigen praksisteori tek ein med seg egne erfaringar, haldningar, verdiar og førestillingar om kva som er bra eller dårleg i undervisning og i livet elles.

Dette teoretiske rammeverket skal, saman med dei empiriske funna mine, danne grunnlaget for undersøkinga mi, samt hjelpe å svare på problemstillinga og underproblemstillinga for studien. I neste kapittel gjer eg greie for kva metodiske val eg har gjort i forskingsprosjektet, og kvifor eg har gjort desse.

4 Metode

I dette kapitlet presenterer eg dei metodiske vurderingane som er gjort ved innsamling av data. I kapittel 4.1 vil forskingsprosjektet sin vitskapsteoretiske samanheng bli presentert, før val av metode blir utdjupa og grunngjeve i kapittel 4.2. Vidare, i kapittel 4.3, vil gjennomføringa av datainnsamlinga bli presentert. Det vil bli gjort greie for refleksjonar knytt til utval og rekruttering av informantar, planlegging av intervju, samt gjennomføring av intervju. Avslutningsvis, i kapittel 4.4 vil tilarbeiding av datamateriale etter datainnsamling bli gjort greie for, før kapittel 4.5 rettar fokuset mot kvaliteten på forskingsprosjektet. Til slutt, i kapittel 4.6. vil forskingsprosjektet sine etiske omsyn bli presentert.

4.1 Vitskapsteoretisk samanheng

I dette delkapitlet presenterer eg forskingsprosjektet sin vitskapsteoretiske samanheng, og plasserer denne studien innanfor samfunnsvitskapleg forskning og grunnforskning, samt som ei hermeneutisk studie.

I denne studien er eg ute etter å sjå kva som formar praksisen til eit utval lærarar knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet, med spesielt fokus på samfunnsfag, samt kva arbeidsmåtar/tilnærmingar til identitet lærarane har i møte med elevane.

Forskningsprosjektet mitt kan difor kategoriserast som samfunnsvitskapleg, då det byggjer på ei systematisk forskning om ulike forhold i samfunnet. Emneområdet til samfunnsvitskapen omfattar folk sin sosiale bakgrunn, deira meiningar og handlingar, individ og grupper sine eigenskapar og deira relasjon til kvarandre og til det større samfunnet dei inngår i (Grønmo, 2016, s. 15; 18). Studien tek, som sagt, sikte på kva som formar lærarar sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet, samt kva arbeidsmåtar/tilnærmingar lærarane har til identitet i møte med elevane, og går difor i djupna på lærarane sine meiningar og handlingar, samt lærarane sin relasjon til elevane.

Forskningsprosjektet mitt kan også kategoriserast som grunnforskning då det er mi faglege nysgjerrigheit som er ei viktig drivkraft for forskinga. Grunnforskning er forskarinitiert og forskarstyrt, og mi faglege nysgjerrigheit for emnet er ein viktig drivkraft for forskinga (Grønmo, 2016, s. 26-27). Sidan eg sjølv har det denne studien definerer som

minoritetsbakgrunn, har kjend på ei form for identitetskonflikt knytt til dette, samt vore elev i den norske skulen har eg forkunnskapar kring emnet. I tillegg er eg lærarstudent og skal sjølv arbeide kring tematikken i møte med elevar i framtida. Dette skal likevel ikkje farge forskingsprosjektet, men det er viktig å vere bevisst mi eiga rolle ved datainnsamling og i analyse av empirien.

I denne studien har eg vore ute etter å sjå på kva som formar lærarar sin praksis knytt til identitet hos elevar med minoritetsbakgrunn, med spesielt fokus på samfunnsfaget. Eg har forsøkt, ut frå informantane sine utsegn, å forklare kva som formar lærarane sin praksis. Eg har også forsøkt å sjå kva arbeidsmåtar/tilnærmingar lærarane har til identitet i møte med elevane. Studien er dermed ei hermeneutisk studie der eg som forskar fortolkar informantane sine handlingar gjennom å fokusere på eit djupare meiningsinnhald enn det som umiddelbart er innlysande (Thagaard, 2018, s. 37). Forskaren si forforståing er sentral i ei hermeneutisk studie, då hermeneutiske studiar vektlegg forskaren si fortolking av aktørane og deira synspunkt (Grønmo, 2016). Eg har forsøkt å forstå lærarane sin praksis ut frå deira opplevde livsverd, samtidig som eg med mine synspunkt og erfaringar har gjort mine eigne subjektive fortolkingar. Mi forforståing og den si betydning vil eg kome tilbake til seinare i metodekapittelet.

4.2 Val av metode

I dette delkapittelet gjer eg greie for mine refleksjonar kring val av metode for innsamling av data.

Den opphavlege planen for forskingsprosjektet var å kombinere dokumentanalyse med kvalitative semistrukturerte intervju. Eg ønskte å undersøkje i kva grad og på kva nivå lærarar sitt arbeid med identitet og mangfald i klasserommet var organisert, og om lærarane sin praksis samsvara med retningslinjene og dokumenta som skulle liggje til grunn for arbeidet deira. Eg hadde ein avtale om samarbeid med ein tilsett ved eit opplæringskontor i ein kommune i Vestland fylke. Gjennom samarbeidet skulle eg få tilgang til dokument og retningslinjer i den gjeldande kommunen som omhandla fleirkultur og minoritetsspråklege elevar. For å verkeleg kome i djupna på kva som formar og styrar lærarar sin praksis, skulle eg samtidig få tilgang til handlingsplanar og framtidige planar for arbeidet kring tematikken, men på grunn av ekstra arbeidsbelastning knytt til Covid-19-pandemien og ein ny smittetopp

hausten 2020 vart han/ho nøydd til å trekkje seg. På bakgrunn av dette vart eg nøydd til å tilpasse forskingsprosjektet.

Val av metode er avhengig av målet for forskinga, samt forskingsspørsmåla i studien (Krumsvik, 2014, s. 122). Til trass for at prosjektet måtte tilpassast, ønskte eg i denne studien å kome i djupna på kva som formar lærarar sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet, samt deira arbeidsmåtar/tilnærmingar til identitet i møte med elevane. Eg var difor ute etter lærarar sine tankar og refleksjonar kring eigen praksis. Då kvalitativ forskning og metode går i djupna og søker forståing av spesifikke sosiale fenomen og erfaringar gjennom intervju, observasjon eller analyse av tekstar, såg eg det som hensiktsmessig å nytte meg av den metoden (Thagaard, 2018, s. 15). For å kome i djupna på lærarane sine egne erfaringar og refleksjonar kring eigen praksis, samt for å best mogleg svare på problemstillinga, valte eg difor å samle inn data gjennom kvalitative semistrukturerte intervju av eit utval informantar. Ifølgje Kvale (2007, s. 124-125) er det sentrale med intervju å innhente skildringar av livsverda til den som blir intervjuet og korleis vedkommande opplev ulike fenomen frå sin ståstad.

At eg berre har nytta meg av semistrukturerte intervju kan sjåast som ein svakheit med studien, då ei innsyn i desse retningslinjene, dokumenta og handlingsplanane kunne ha bidrege til ei breiare forståing av studien si problemstilling. For å styrke forskingsprosjektet og betre belyse problemstillinga vurderte eg å gjennomføre observasjon av lærarane sin praksis. Gjennom observasjon kunne eg ha fått tilgang til lærarane sin faktiske praksis kring emnet, og dermed sjå om det samsvara med utsegna deira i intervjuet. Utfordringa var at dette ville kravd observasjon over lenger tid, samtidig som mitt nærvær kunne ha påverka lærarane til å handla annleis. Reint praktisk ville observasjon også ha vore vanskeleg å gjennomføre, då tilgangen til skular har vore avgrensa på grunn av Covid-19 og ein ny smittetopp hausten 2020. Då studien ikkje søker å telje eller statistisk generalisere lærarane sine refleksjonar og erfaringar, såg eg det som lite hensiktsmessig å nytte meg av kvantitativ metode.

4.3 Kvalitativt semistrukturert intervju

I førre delkapittel gjorde eg greie for mitt val av metode for innsamling av data. I dette forskingsprosjektet er data samla inn gjennom kvalitative semistrukturerte intervju, og i dette delkapittelet gjer eg greie for refleksjonar og vurderingar knytt til innsamling av data. Eg vil

først presentere val og utfordringar knytt til rekruttering av informantar, utforming av intervjuguide og planlegging i forkant av intervju, samt skildre gjennomføringa av intervju og intervjusituasjonen.

4.3.1 Utval og rekruttering av informantar

I dette delkapittelet gjer eg greie for val og refleksjonar knytt til utval og rekruttering av informantar.

Sidan kvalitative studiar ofte har eit mindre utval, er det viktig at ein nyttar ein utveljingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillinga, slik at ein får mest mogleg kunnskap og fyldige skildringa om fenomenet ein studerer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 106). På bakgrunn av dette gjorde eg eit strategisk utval med ei kriteriebasert utveljing, då eg valde personar som eg meinte har bestemte kunnskapar, erfaringar og føresetnader for å gje meg naudsynete data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50-51; Dalland, 2017, s. 74). Då studien rettar spesifikt fokus mot samfunnsfaget var det første kriteriet at lærarane underviser i samfunnsfag. Eg ønskte også at lærarane skulle representere ulike kjønn, arbeide ved ulike trinn og ha ulik fartstid i yrket.

Sidan data ein samlar inn gjennom intervju ofte er rike på detaljar og opplysningar, samt er tidkrevjande å gjennomføre, er det naudsynt å setje ei øvre grense for kor mange informantar ein har med i forskingsprosjektet (Jacobsen, 2015, s. 178). Innleiingsvis valte eg difor å avgrense talet informantar til seks-sju lærarar, men eg opplevde det som utfordrande å få tak i informantar som ville delta i forskingsprosjektet. I byrjinga såg eg på rektorar som naturlege «dørøpnarar» for forskingsprosjektet, då dei kunne introdusere meg vidare til avdelingsleiarar eller aktuelle kandidatar for studien. Eg kontakta til saman tjueåtte rektorar over e-post eller telefon, men dei fleste av slo førespurnaden og skulda på Covid-19, manglande tid, samt manglande samarbeid med Høgskulen på Vestlandet. Til slutt satt to rektorar meg i kontakt med to lærarar som var villig til å la seg intervju. For å auke talet informantar vart eg nøydd til å ta i bruk eige nettverk som eg har opparbeidd meg gjennom lærarstudie, praksis på lærarstudie og gjennom vikararbeid. Eg kontakta lærarar som oppfylte kriteria eg hadde sett, og kom på denne måten i kontakt med tre lærarar.

Til slutt enda eg med eit utval på **fem** lærarar, som alle underviste i ungdomsskulen.

Presentasjon av informantar:

I denne tabellen blir informantane presentert. Namn og skule er anonymisert av omsyn til personvern.

Namn	Kjønn	Skule	Fartstid i yrket	Mangfald på skulen
Guttorm	Mann	Soltun skole	6-7 år	Veldig stort mangfald, dei fleste elevane har minoritetsbakgrunn
Odd	Mann	Mykledal skole	25 år	Noko
Kåre	Mann	Fjorden skole	1,5 år	Noko
Terje	Mann	Fjellmo skole	1,5 år	Noko
Kjersti	Kvinne	Rødstein skole	24 år	Noko

Tabell 1 Presentasjon av informantar

Sjølv om eg ikkje fekk talet informantar eg ønskte til forskingsprosjektet, så konkluderte eg med at intervjuar ville gje viktige bidrag til studien. Eg såg også på utvalet som tilstrekkeleg for å svare på problemstillinga. Til trass for at talet informantar er tilstrekkeleg for denne studien, kan informantane sine utsegn ikkje generaliserast til å gjelde for *alle* lærarar. Forskingsprosjektet kan difor berre gje eit uttrykk for kva som formar *nokre* lærarar sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet.

4.3.2 Planlegging av intervju

I dette delkapittelet gjer eg greie for planlegginga av intervju, som inneber utarbeiding av intervjuguide, utarbeiding av informasjonsskriv, samt skriftleg kommunikasjon med informantane i forkant av intervjuar.

I forkant av intervjuar utarbeida eg ein overordna intervjuguide. Den inneheldt overordna tema og spørsmål som eg ville stille informantane, og skulle fungere som eit hjelpemiddel i intervjusituasjonen. Den vart utforma slik at spørsmål, tema og rekkjefølgje kunne variere frå intervju til intervju, men eg forsøkte å gjere den omfattande nok for å unngå at eg gløymde sentrale spørsmål. I tillegg utforma eg nokre enkle oppfølgingsspørsmål eg kunne stille dersom eg ikkje kom på nokon i sjølve intervjusituasjonen. For å unngå leiande spørsmål og dårlege formuleringar fjerna og endra eg enkelte spørsmål i samarbeid med rettleiar.

Til trass for at intervjuguiden var klar og utarbeidd i samarbeid med rettleiar, ligg det ein svakheit i at eg ikkje gjennomførte pilotintervju. Dette vart ikkje gjennomført då første informant berre hadde tid dagen etter vi kom i kontakt med kvarandre, og eg difor ikkje fekk tid. Eit pilotintervju kunne ha gjort med som forskar meir førebudd til intervju, då eg hadde hatt erfaring med intervjusituasjonen. Samtidig hadde eg fått ein gjennomgang av intervjuguiden, og kunne eventuelt revidert den før første intervju.

Som ein del av førebuinga til intervju fekk all informatane tilsendt ein e-post med skriftleg informasjon om prosjektet, samt eit samtykkeskjema. På denne måten fekk lærarane moglegheit til å setje i gang ein tankeprosess kring temaet og førebu seg. For at informantane skulle kjenne seg mest mogleg komfortabel, var eg fleksibel på både tid og stad for intervju.

4.3.3 Gjennomføring av intervju

I dette delkapittelet forklarar eg og gjer eg greie for gjennomføring av intervju, samt mine refleksjonar kring intervjusituasjonen.

På grunn av Covid-19 og ein ny smittetopp hausten 2020 vart det vanskeleg å gjennomføre fysiske møter, og på bakgrunn av dette er fire av fem intervju gjennomført via Google Meet eller Zoom. Å gjennomføre fleirtalet av intervju digitalt hadde både sine fordelar og ulemper. Det var tidseffektivt, då verken eg eller informantane måtte reise for å møtast, men på same tid sit eg med kjensla av at eg mista litt av den menneskelege kontakta mellom meg og informantane. Det var vanskeleg å sjå kroppsspråket deira, samtidig som det var lav kvalitet på delar av lydopptaka.

Alle intervju starta med ein gjennomgang av informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet. Dette var for å minne informantane på kva forskingsprosjektet handla om, samt gjere dei merksemd på deira rettigheter som informantar. Intervju hadde ein varigheit på mellom 40 og 70 minutt, og for å kome i gang starta eg alle intervju med oppvarmingsspørsmål om informantane sjølv. Dette var for å få dei trygge på intervjusituasjonen, samt at svara gav meg kontekstuell informasjon om informanten, som til dømes om utdanninga deira og tidlegare erfaringar som lærar. Til trass for den overordna intervjuguiden var eg ikkje oppteke av å følgje rekkjefølgja nøyaktig, og stilte spørsmål der eg følte det passa i samtalen. Eg forsøkte å skape ei avslappa stemning der informantane kjende seg trygg til å prate om eigen praksis og

personlege erfaringar i arbeidet som lærar. At eg hadde litt kjennskap til enkelte av informantane frå før gjorde at intervjuet hadde ei avslappa stemning frå byrjinga av.

Då intervjuet gjekk mot slutten var eg oppteke av om informantane hadde noko dei hadde lyst å kommentere ytterlegare eller om det var noko dei ville leggje til. Dette er noko Kvale og Brinkmann (2014, s. 183-184) kallar «debriefing», og gir informanten moglegheit til å leggje til og kommentere tidlegare utsegn ytterlegare, samt ta opp tema han eller ho har tenkt er relevant i løpet av intervjuet.

I etterkant av intervjuet reflekterte eg kring oppfølgingsspørsmåla eg stilte, og såg at eg kunne stilt fleire og betre oppfølgingsspørsmål til informantane mine. Dette kunne eg enklare ha føresett dersom eg hadde gjennomført pilotintervju, og som eit resultat av dette har ikkje alle informantane fått nøyaktig dei same spørsmåla. Dette er jo eitt av særtrekka ved kvalitative semistrukturerte intervju, men eg kunne ha vore meir konsekvent og stilt fleire like spørsmål til alle. Til trass for at alle ikkje fekk nøyaktig dei same spørsmåla, såg eg på svara deira som tilfredsstillande og relevante for å svare på studien si problemstilling.

Etter samtykke frå informantane, nytta meg av lydopptak i alle intervjuet, noko som gjorde det mogleg for meg å rette all merksemd mot informantane og intervjuet, men også for å ikkje misse viktige poeng undervegs. I tillegg gav det meg moglegheit til å seinare kunne lytte til intervjuet, samt få med meg ordbruk, tonefall og pausar i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 237). Utan bruk av lydopptak ville det vore vanskeleg å halde flyt i samtalen, då eg som forskar hadde vorte nøydd til å notere undervegs. Bruken av lydopptak gjer det også enklare å transkribere i etterkant av intervjuet, då informantane sine utsegn blir nøyaktig. Samtidig førte bruken av lydopptak til at eg som forskar måtte ta omsyn til forskningsetiske spørsmål kring personvern, noko som blir utdjupa i kapittel 4.6.

4.4 Tilarbeiding av datamateriale

Ved enda datainnsamling tilarbeidde eg datamaterialet gjennom transkripsjon og analyse. Dette delkapittelet gjer i korte trekk greie for denne prosessen.

I etterkant av intervjuet transkriberte eg intervjuet på eigenhand, ved hjelp av analyseverktøyet Nvivo. Eg var bevisst på å transkribere intervjuet så fort som mogleg, slik at eg hadde det

friskt i minnet. Det er viktig å hugse at det gjennom transkripsjon av ei munnleg samtale er umogleg å få med alle detaljane frå ein samtale og ned på eit papir. I transkripsjonen kan kroppsspråk, ansiktsuttrykk, toneleie og tonefall gå tapt, samt at ironi kan vere vanskeleg å oppdage. Ved å transkribere intervju så fort som mogleg kunne eg difor leggje inn kommentarar om desse tinga der eg meinte det var naudsynt for å forstå heilskapen av det informantane fortalde.

Eg valde å transkribere intervju sjølv, då det gav meg moglegheit til å reflektere over eigen intervjustil, samt lære og gjere endringar til dei seinare intervju. Eg valde ein relativt detaljrik transkripsjon, og transkriberte intervju mine ordrett, med unntak av småord, pauseord, lydord og stotring.

Då eg måtte gjennomføre fire av fem intervju over digitale plattformer som Google Meet eller Zoom, vart kvaliteten på lydopptaka varierte. Eg hadde få problem med å transkribere det fysiske intervjuet, medan kvaliteten på dei digitale intervju gjorde at enkelte ord gjekk tapt i transkripsjonen. Eg vart nøydd til å gjere ei vurdering, og konkluderte med at eg ikkje ville risikere å transkribere feil på bakgrunn av antakingar om kva informanten sa, og transkriberte difor ikkje enkelte element av intervjuet. Likevel meiner eg at samanhengen i intervjuet framleis er klar, og at eg ikkje har gjort endringar på dei grunnleggjande meinigane til informantane. For å dobbeltsjekke og kvalitetssikre transkripsjonen tok eg ein gjennomgang av lydsporet samtidig som eg følgde med i teksten. På denne måten fekk eg luka vekk skrivefeil, manglande ord og uklårheiter i transkripsjonen.

Eg nytta også NVivo for å systematisere og kategorisere innhaldet i intervju. NVivo var oversikteleg og lett å navigere i, og då eg hadde transkribert intervju i same programmet var det enkelt å opprette kategoriar. Eg oppretta kategoriar og gjekk systematisk gjennom kvart intervju for å trekkje ut dei utsegna som passa inn i dei ulike kategoriane. Denne prosessen gjennomførte eg i to omgangar, der eg første gongen gjekk breitt ut og hadde breie kategoriar, medan eg andre gongen snevra det inn og kategoriserte meir spesifikt. NVivo viser tydeleg kva intervju utsegna er henta frå, og eg såg på dette som betre enn å klippe og lime inn i eit Word-dokument eller å gjere det for hand ved hjelp av farge-tusjar. På bakgrunn av kategoriane eg oppretta var det enklare å hente ut den informasjonen som ville vere relevant for problemstillinga mi, samtidig som det gav moglegheit til å samanlikne informantane sine utsegn.

4.5 Forskingskvalitet

I dette delkapittelet gjer eg greie for kvaliteten på forskingsprosjektet, og presenterer studien sin validitet og reliabilitet. Eg presenterer også to omgrep som står sentralt knytt til eit forskingsprosjekt sin validitet og reliabilitet, nemleg reaktivitet og refleksivitet.

4.5.1 Validitet

I dette delkapittelet gjer eg greie for forskingsprosjektet sin validitet.

Data ein samlar inn er ei representasjon av røynda, og eit sentralt spørsmål er då kor godt, eller relevant, data representerer fenomenet ein skal studere (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne studien har eg vore ute etter å få eit innblikk i kva som formar lærarane sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet, med spesielt fokus på samfunnsfaget, samt kva arbeidsmåtar/tilnærmingar lærarane har til identitet i møte med elevane. Eg såg difor på semistrukturerte intervju av samfunnsfaglærarar som ein god metode for å samle inn relevante data for å svare på problemstillinga.

Forskningsprosjektet sin validitet kunne ha vore styrka dersom eg gjennomførte eit pilotintervju, då eg på denne måten kunne ha luka vekk dårlege oppfølgingsspørsmål, mistyding av ord, for raskt tempo, samt spørsmål som ikkje var relevante for problemstillinga. Ein annan svakheit ligg i at forskingsprosjektet endra seg etter gjennomføringa av intervjua, noko som gjer at intervjuguiden ber preg av den opphavlege planen om eit samarbeid med ein kommune og at alle spørsmåla difor ikkje var relevante lenger.

Det er viktig å vere merksemd på at denne studien med eit avgrensa utval berre kan seie noko om kva det spesifikke utvalet fortel om eigen praksis og eigne refleksjonar. Gjennom intervjua, beståande av konkrete og opne spørsmål, opplev eg at dei data eg har samla inn er relevante og passar godt til å svare på problemstillinga i denne studien. Til trass for at forskingsprosjektet endra seg og enkelte av spørsmåla i intervjuguiden ikkje lenger var like relevant, fekk eg likevel utfyllande informasjon som var nyttig for studien.

4.5.2 Reliabilitet

I dette kapitlet gjer eg greie for forskingsprosjektet sin reliabilitet. Eit grunnleggjande spørsmål i all forskning er kor påliteleg data er, og i eit slikt spørsmål ligg det ei anerkjenning om at undersøkingsopplegget, datainnsamlinga og analysen kan påverke resultatet av forskinga. Reliabilitet handlar då om forskinga er utført på ein påliteleg og tillitsvekkande måte (Grønmo, 2016, s. 240-241; Thagaard, 2018, s. 187).

Om datamaterialet har høg reliabilitet kan ofte målast dersom same undersøkinga blir gjennomført med same informantar, på eit anna tidspunkt, og resultatata er dei same. I kvalitative undersøkingar, som min, er det ofte samtalen som styrar datainnsamlinga. Innsamlinga er difor kontekstavhengig, og ei nøyaktig kopiering av datamaterialet vil difor vere vanskeleg. Reliabiliteten kan difor heller seie noko om i kva grad dei dataa som er samla inn er påliteleg.

Sidan det nærmast er umogleg å oppnå fullstendig nøytralitet innanfor kvalitativ forskning, er det viktig å vere bevisst og open om korleis eins eigen posisjon, engasjement og erfaring kan påverke og prege forskingsarbeidet (Tjora, 2017, s. 235). Det er avgjerande at funna som blir gjort ikkje er eit resultat av forskaren sine egne perspektiv og subjektive haldningar, men av sjølve forskinga. Mi interesse for identitet hos elevar med minoritetsbakgrunn og mangfald kjem av min eigen bakgrunn som halvt norsk, samtidig som mi interesse for lærarane sin praksis kring emnet har utvikla seg gjennom mi tid som lærarstudent. På denne måten har eg to posisjonar som kan påverke både innsamling og analyse av data.

I møte med informantane har eg vore klar på at eg er ein nøytral forskar som vil lære noko nytt, og ikkje ein med minoritetsbakgrunn eller ein lærarstudent. På grunn av bakgrunnen min og interessene mine for temaet har det vore viktig at eg gjennom denne oppgåva er tydeleg på kva informasjon som kjem frå datagenerering og kva som kjem frå egne analyser. For å hindre forvirring har eg forsøkt å vere tydeleg ved å nytte meg av direkte sitat frå informantane, samt skape eit skilje mellom kva informantane har sagt og mine egne tankar. Dette skiljet hadde vore større og meir tydeleg dersom presentasjon av funn og drøfting var delt i to kapittel, men eg såg på det som hensiktsmessig å samle dette for å hindre mykje gjentakning.

Knytt til eit forskingsprosjekt sin validitet og reliabilitet står to omgrep sentralt, nemleg reaktivitet og refleksivitet. Dette skal vi sjå nærare på no.

4.4.3 Reaktivitet og refleksivitet

Reaktivitet handlar om at gjennomføringa av forskinga kan påverke den/dei som studerast, slik at dei endrar åtferd eller svarar annleis medan dei blir studert enn det dei vanlegvis ville gjort i andre samanhengar (Grønmo, 2016, s. 21). Det kan opplevast som ubehageleg å bli forska på, og forskaren og intervjusituasjonen kan påverke informantane sine utsegn. Ramma rundt intervjuet er difor viktig. At intervjuet i denne studien vart gjennomført i trygge omgjevnader anten på informantane sin arbeidsplass eller heime hos dei gjennom digitale plattformar, opplevde eg som positivt.

Som sagt, forsøkte eg å gjere greie for mi rolle i møte med informantane, og var tydeleg på at eg var ein nøytral forskar. Eg tok eit bevisst val om å ikkje nemne noko om studiet mitt og om min eigen bakgrunn som halvt norsk, då eg følte dette kunne påverke dei til å svare annleis enn dei vanlegvis ville gjort. Ein svakheit er likevel at eg rekrutterte nokre av informantane gjennom eige nettverk, og difor hadde kjennskap til enkelte av informantane, anten direkte eller via nokre andre. Sjølv om eg var tydeleg kring mi rolle, er det sjølv sagt ingen garanti for at dette har ført til at informantane svara som dei vanlegvis ville gjort.

I tillegg kan forskaren sin sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringar påverke deira oppfatning og forståing av samfunnsforholda som skal studerast (Grønmo, 2016, s. 21). I innsamling av kvalitative data blir forskaren ansett som ein aktiv deltakar, og forskaren sin posisjon og perspektiv får difor mykje å seie for kva kunnskap som kjem fram. På bakgrunn av dette er det viktig at forskaren kan reflektere kring eiga rolle, og kva den betyr for dei funna ein gjer, dette kallar ein *refleksivitet* (Leseth & Tellmann, 2018, s. 14-15; Malterud, 2002, s. 2467-2468).

Eg har tidlegare skrive at det spesielt er to forhold som kan prege forskinga mi, nemleg min bakgrunn som halvt norsk og mi rolle som lærarstudent. Eg har sjølv kjend på ein form for identitetskonflikt knytt til det å vere påverka av to kulturar med sine tradisjonar og tankesett, samtidig som at eg som lærar har danna meg eit bilete av korleis eg vil handle kring temaa identitet og mangfald i samfunnsfaget. Dette gjer at mine eigne erfaringar, verdiar, kunnskapar og pedagogiske ståstader har vore med å forme korleis eg forskar og tolkar

datamateriale, samt påverka korleis eg møtte og oppfatta informantane i intervjusituasjonen. Gjennom heile oppgåva har eg forsøkt å gjere greie for kva som er mine egne meiningar og funn, og kva som er andre sitt arbeid ved å referere korrekt. Eg har også samarbeida med rettleiar og medstudentar, og for å sikre at resultatane i denne studien ikkje er eit resultat av mine subjektive meiningar, har dei teke seg tid til å sjå gjennom analysen min og korrigert uklårheit.

4.6 Ethiske omsyn

I dette delkapittelet gjer eg greie for forskingsprosjektet sine etiske omsyn.

Når ein skal gjennomføre eit forskingsprosjekt er det fleire etiske omsyn ein må ta stilling til. For å gjere greie for forskingsprosjektet sine etiske omsyn har eg valt å nytte meg av Jacobsen (2015, s. 47), som viser til tre grunnleggjande krav knytt til forholdet mellom forskar og den som forskast på; informert samtykke, krav på privatliv og krav til riktig presentasjon av data.

Informert samtykke handlar om at den som skal undersøkast skal delta frivillig i undersøkinga, og at den veit om kva farar og gevinstar ei slik deltaking kan medføre. Eit forskingsprosjekt skal berre setjast i gang etter deltakarane sitt informerte og frie samtykke, og informantane skal ha moglegheit til å trekkje seg når dei måtte ønskje (Jacobsen, 2015, s. 47). I forkant av intervjuet sendte eg eit informasjonsskriv til informantane på e-post, saman med førespurnad om å delta i forskingsprosjektet. Informasjonsskrivet inneheldt ei skildring av prosjektet sitt formål, kven som var ansvarleg, kva det ville seie for dei å delta, samt kontaktinformasjonen til meg og rettleiaren min i tilfelle dei skulle ha vidare spørsmål om studien. På denne måten fekk dei moglegheit til å lese nøye gjennom skjemaet på førehand, samt til å stille spørsmål kring studien før dei eventuelt sa seg villig til å stille til intervju. Det vart også informert om at dei på kva som helst tidspunkt hadde moglegheit til å trekkje seg, og informasjon kring behandling og oppbevaring av personopplysningar og konfidensialitet.

Då informantane takka ja til å bli intervjuet, sendte eg dei eit samtykkeskjema på e-post. Før intervjuet starta gjekk eg og informantane gjennom kvar vår kopi av skjemaet, før dei skreiv under. Informantane som vart intervjuet over digitale plattformer signerte samtykkeerklæringa og sendte det til meg på e-post. Desse skreiv eg ut, og dei har seinare vore oppbevart i eit låst

skap der berre eg har tilgang til dei. Samtykkeskjemaet med informantane si underskrift vil bli makulert ved prosjektslutt.

Kravet om privatliv gjeld privatlivet til informantane, og handlar om at ein som forskar må stille seg sjølv spørsmål om kor følsam og personleg informasjonen ein samla inn er, samt kor stor moglegheit det er for å identifisere enkeltpersonar ut frå data. I ei studie med få informantar viser Jacobsen (2015, s. 50) til eit krav om konfidensialitet, som handlar om at ein ikkje skal avsløre private data som kan identifisere informantane. I denne studien er all personleg informasjon anonymisert ved at eg har oppdikta fiktive namn på både informantane og skulane dei arbeider på. Informasjonen eg publiserer inneheld ikkje informasjon som kan identifisere informantane. Lydopptaka etter intervjua vart oppbevart på ei passordbeskytta datamaskin berre eg har tilgang til, samt at transkripsjonane er anonymisert og oppbevart på passordbeskytta datamaskin. Informantane er heller aldri nemnd med sitt ekte namn i lydopptaka og i transkripsjonen.

Til slutt handlar riktig presentasjon av data om at ein som forskar skal forsøke å gjengi resultatata fullstendig og i riktig samanheng. I all analyse av data vil det vere ei reduksjon av detaljar og mangfald, og det er difor viktig å presentere data fullstendig der ein meiner det er viktig for å forstå heilskapen og eit resultat (Jacobsen, 2015, s. 51-52; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252). Det er difor viktig å sitere informantane korrekt og ikkje ta sitata ut av samanhengen sin, dette for å hindre at data blir forfalska. For å sikre at transkripsjonen var korrekt gjennomgjekk eg denne og lydopptaket fleire gongar, samt gav alle informantane moglegheit til å gjennomgå transkripsjonen av sitt eige intervju.

Alle forskingsprosjekt som behandlar personopplysningar skal meldast NSD (Norsk senter for forskningsdata) i forkant av forskinga, og ein skal melde inn sjølv om det ein publiserer er anonymt. Sidan eg har samla inn namn på informantane gjennom samtykkeskjema og e-postadresser, teke lydopptak av intervjua og oppbevart datamateriale på eigen datamaskin var eg nøydd til å sende søknad til NSD før datainnsamlinga starta (Postholm & Jacobsen, 2018). Studien er godkjend av NSD, og dei har vurdert at behandlinga av personvernopplysningar i denne studien er i tråd med personvernlova (sjå vedlegg 1).

4.7. Oppsummering av metodekapittel

I dette kapitlet har eg gjort greie for metodiske val og gjennomføring av innsamling av data. Eg har grunngjeve kvifor gjennomføring av kvalitative semistrukturerte intervju passar for å svare på problemstillinga i studien, og vidare har eg gjort greie for korleis eg rekrutterte informantar og gjennomførte datainnsamlinga. Studien sitt utval består av fem lærarar ved ulike skular, med ulik erfaring og elevsamansetning. Desse var rekruttert anten gjennom rektorar eller gjennom eige nettverk. Avslutningsvis har eg gjort greie for korleis eg har tilarbeidd materialet i Nvivo i etterkant av intervju, samt diskutert forskingsprosjektet sin validitet og reliabilitet. Knytt til kvaliteten på forskingsprosjektet står reaktivitet og refleksivitet sentralt. Viktig i dette forskingsprosjektet er korleis mine roller som ein med minoritetsbakgrunn og lærarstudent møter informantane, tilarbeider intervju, samt presenterer og drøftar funna i studien.

Heilt til slutt har eg presentert kva etiske omsyn som er relevante knytt til denne studien. Mest relevant for studien er informert samtykke, krav på privatliv og krav til riktig representasjon av data, samt søknad til og godkjenning frå NSD.

Som følgje av datainnsamlinga fekk eg eit datagrunnlag, som eg har tilarbeidd og analysert. I neste kapittel vil eg difor presentere studien sitt forskingsmateriale og funn, og drøfte dette opp mot det teoretiske rammeverket, bakgrunnen for oppgåva og tidlegare forskning.

5 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil eg presentere studien sitt forskingsmateriale og funn, og diskutere desse opp mot teorikapitlet, bakgrunnskapitlet og tidlegare forskning. Ei essensialistisk og konstruktivistisk tilnærming til identitet, Goodlad sine læreplannivå, Lipsky sin teori om bakkebyråkratar, Grimen og Molander sin teori om profesjonsmessig skjønn, samt Lauvås og Handal sin praksisteori vil bli brukt som overordna teoretisk rammeverk for å drøfte informantane si forståing av identitet, praksisen deira, samt kva eksterne faktorar som påverkar lærarane i klasserommet.

Presentasjon av informantar.

Namn og skule er anonymisert av omsyn til personvern.

Namn	Kjønn	Skule	Fartstid i yrket	Mangfald på skulen
Guttorm	Mann	Soltun skole	6-7 år	Veldig stort mangfald, dei fleste elevane har minoritetsbakgrunn
Odd	Mann	Mykledal skole	25 år	Noko
Kåre	Mann	Fjorden skole	1,5 år	Noko
Terje	Mann	Fjellmo skole	1,5 år	Noko
Kjersti	Kvinne	Rødstein skole	24 år	Noko

Tabell 2 Oversikt over informantane

5.1 Perspektiv på identitet

I dette kapitlet vil eg først starte med eit tilbakeblikk på identitet i skulen, før lærarane sine perspektiv på identitet blir presentert. Som i teorikapitlet, har eg her valt å skilje mellom ei essensialistisk tilnærming og ei konstruktivistisk tilnærming til identitet for å vise korleis lærarane tenkjer og reflekterer kring identitet.

Skulen har, ifølgje Imsen (2020b), ein identitetsskapande funksjon, og legg vekt på at skulen skal gje den enkelte elev kunnskapar og ferdigheiter som kan vere til nytte og glede, samt bidra til eigen personlege vekst. I den siste læreplanendringa og ved utforminga av Fagfornyninga (2020) har ein sett ei relativt klar endring knytt til omgrepsbruken kring identitet i samfunnsfaget. Tidlegare har ein sett ei spenning mellom individuell

identitetsutvikling og *kultur* (kulturelt mangfald) i læreplanane, også med vekt på kulturell tilhørslse. I den nye læreplanen er ordet kultur nesten forsvunne, medan identitet blir gitt ein heilt sentral plass i samfunnsfaget. Identitet har fått ein mykje større plass, og fokuset er no retta mot eit meir *individualisert* identitetsomgrep, der elevane blant anna skal bli bevisste på sin eigen identitet og eigen identitetsutvikling, samt få høve til å utforske eigen identitet. Samtidig ser ein eit mindre eksplisitt fokus på *kultur* i Fagfornyninga (2020).

Denne individualiseringa av identitet, i kombinasjon med eit mindre fokus på kultur, kan ein kalle ei «kulturell frisetjing», då det signaliserer at identiteten til dagens unge er prega av større fridom frå kultur og tradisjonelle band knytt til privatliv og yrke, og difor har ein fridom til å realisere seg sjølv og finne sin eigen identitet på eigne premiss (Ziehe, 2004). Omgrepet kulturell frisetjing inneber at ungdom har større moglegheit til å velje eiga framtid i større grad enn før, då dei ikkje sjåast som forma eller bunden til kultur lenger i den moderne verda. Perspektivet inneber altså at kultur ikkje sjåast som noko som formar eit individ si oppleving av verda, men berre som ein av mange merkelappar for individet, og som noko ein kan velje å behalde eller ikkje.

Ei slik frisetjing, om ein tenkjer at det er slik, kan ifølgje Hovdenak (2004, s. 65) skape optimisme hos mange, men utryggleik hos andre i danninga av identitet, då ungdom har eit grunnleggjande behov for notidig identitetsforvaltning og framtidig identitetsutforming. Skulen vil difor spele ei viktig rolle, då skulen fortel dei unge kven dei er, samtidig som den legg føringar for framtidsorienteringa til elevane (Hovdenak, 2004, s. 65-66). Det er interessant at læreplanane har endra perspektivet sitt på kultur og identitet, og dette er noko av bakgrunnen for denne studien. Endringa av perspektivet i læreplan har med ideologiske strøymingar i samfunnet å gjere, og det har skjedd ei dreining bort frå multikulturalisme i fleire (ofte høgrestyrde) europeiske statar, i alle fall på det retoriske planet (Fernandez & Jensen, 2017).

For å vidare kunne analysere og drøfte kva som formar lærarane sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet, samt kva arbeidsmåtar/tilnærmingar dei har til identitet i møte med elevane, vil det vere fruktbart å sjå kva perspektiv lærarane i denne studien har på identitet. For å tydeleggjere lærarane sitt syn har eg valt å skilje mellom ei essensialistisk tilnærming og ei konstruktivistisk tilnærming til identitet.

5.1.1 Tilnærming til identitet - essensialistisk eller konstruktivistisk

På spørsmål om kva informantane legg i omgrepet identitet, definerer og knyt dei alle det til kven ein er. Terje, Kåre og Odd ser på identitet som bilete ein har av seg sjølv som menneske, og meiner at dette bilete er farga av dei ein omgåast, hobbyar, bakgrunn og interesser. For Kjersti er det med identitet ei altomfattande greie, og ho knyt det til fridommen til «å vere seg sjølv», noko ein kan sjå i lys av Erik Erikson sin definisjon av personleg identitet, som han knyt til «å vere det same som seg sjølv» (Erikson, 1968). Guttorm knyt interesser, heimstad og miljø til identiteten til den enkelte, og tenkjer det er ulikt frå person til person kva ein vel å knyte opp mot identiteten sin, men at identitetsdanning og identitetsutvikling for ungdom handlar om å bli trygg i den personen ein er. Informantane kan på bakgrunn av dette seiast å ha ei forståing av identitet som eit individualisert omgrep, då dei alle peikar på at identitet er noko som høyrer til individet og som individet formar i møte med sosiale faktorar kring individet. Samtidig viser dei til at identiteten til den enkelte blir farga og påverka av ulike faktorar, heller enn å vere medfødd eller bestemt av tilhøyrsla til ei gruppe.

Multikulturalistar vil ofte ha ei essensialistisk forståing av identitet, og hevde at identitet er noko statisk og uforanderleg, knytt til kulturen ein er veva inn i (Christiansen, 2011, s. 9-10). Kultur er det sentrale omgrepet for desse, og det viser til ein heilskapleg måte å vere i verda på, slik at identitet vil vere meir underordna den kulturelle tilhøyrsla. Informantane i denne studien er alle einige om at delar av identiteten til individet vil eksistere som ein raud tråd gjennom livet, og vektlegg spesielt bakgrunn og familie som noko som definerer identiteten til den enkelte. Til trass for dette trekk alle fram identitet som noko dynamisk og som noko som endrar seg over tid. Terje viser til at identitet ikkje er noko som er sett i stein, men heller noko som utviklar og endrar seg etter kvart som ein blir eldre og får nye roller i livet. Odd viser til seg sjølv og seier at han kanskje er ein annan person enn det han var då han byrja som lærar, medan Kjersti trekk fram at ho tenkjer miljøet har mest å seie for danninga og utviklinga av identitet.

På bakgrunn av dette kan det difor hevdast at dei har eit *konstruktivistisk* og *individualisert* syn på identitet. Kultur blir ein underordna dimensjon i individuell identitet, og denne dimensjonen kan «veljast» vekk eller bli meir eller mindre viktig for individet i løpet av livet. Individuell identitet er altså den overordna ramma, og dette er langt frå oppfatninga av at kultur er ein grunnleggjande basis for å oppleve og høyre til i verda. Informantane legg spesielt vekt på familie og vener som dei viktigaste påverknadsfaktorane når det gjeld danning

og utvikling av identitet. Likevel vektlegg dei alle sosiale media som den største påverknaden for identiteten til barn og unge i dag, og Guttorm viser til dømes til at den populære applikasjonen TikTok og hip-hop kulturen står sterkt ved Soltun skule, og ser ut til å spele ei stor rolle i elevane si identitetsdanning og identitetsutvikling. Han viser også til at sosiale media generelt påverkar identiteten til unge, då det er her mesteparten av den sosiale samhandlinga mellom dei går føre seg. Dette perspektivet kan sjåast som ein parallell til Giddens (1996), som seier at ein auka diversitet i sosiale forhold, kontekstar og interaksjonsstader motverkar det som tidlegare var forstått som faste og gitte identitetar, og at ein no ser ei avtradisjonisering og ei auka individualisering som gjer at identiteten til den enkelte blir meir kompleks. Dette er i tråd med eit konstruktivistisk syn på identitet, då informantane meiner at danninga av identitet fordrar eit kommunikativt samspel med andre menneske, både fysisk og gjennom sosiale media.

Vidare skal vi sjå kva forståing lærarane har kring identiteten til elevar med minoritetsbakgrunn.

5.1.2 Identitet hos elevar med minoritetsbakgrunn

Ein kan skilje mellom kultur som eit heilskapleg omgrep som omfattar blant anna verdiar, tankemønster og verdsbilete, og identitet som eit individualisert omgrep. Innanfor ein modell der identitet er viktigast, vil kultur berre vere ein av mange delar som utgjer identiteten til den enkelte, medan kultur i ei kulturforståing er noko altomfattande. Til trass for at informantane har eit individualisert syn på identitet, ser ein likevel ei spenning når intervjuet blir retta mot elevar med minoritetsbakgrunn. Det kan sjå ut som at nokre av dei ser på identitet for elevar med minoritetsbakgrunn som *meir* prega av kultur og bakgrunnen deira enn majoritetslevar. Guttorm legg vekt på at tida på ungdomsskulen generelt handlar mykje om å finne og byggje identiteten sin, og meiner det er det same om du er ein norsk ungdom eller ein ungdom frå Syria. Han har altså det ein kan kalle ein *universalistisk* modell for utvikling av identitet, men vi ser likevel ei spenning til det han fortel om elevane ved Soltun skule (der majoriteten av elevane har minoritetsbakgrunn):

«Her hos oss, så følar eg at det for mange ungdommar... så står jo faktisk dette med kor dei eller foreldra deira kjem frå sterkt som ein del av identiteten deira.» (Guttorm).

Han seier altså at det til trass for at identitetsutviklinga stort sett er lik for all ungdom, så er det likevel ein skilnad når det kjem til barn og unge med minoritetsbakgrunn, då heimstaden deira eller foreldra sin heimstad står sentralt i deira identitetsutvikling. Også Kjersti legg vekt på at barn og unge med minoritetsbakgrunn sin identitet kan vere annleis og meir samansett enn for etnisk norske, og seier at

«Når eg snakkar med dei som har flytta til Noreg frå eit anna land, så er det veldig sårt for dei. Fordi dei kjenner veldig på det «er eg norsk?» eller «er eg amerikansk?» eller «Kosovo-albansk?»» (Kjersti).

Ho tenkjer det er lett å plassere andre inn i ein kategori basert på til dømes utsjånad eller språk og uttale, og knyt det til dikotomien mellom «oss» og «dei». Ho framhevar at barn og unge med minoritetsbakgrunn kan utvikle ein form for identitetskonflikt, samt ei kjensle av å bli drege mellom foreldra sine forventingar og kulturen deira og den norske kulturen, og at dei dermed stiller spørsmål til kven dei er i det norske samfunnet. Odd viser også til at dei kan ha ei kjensle av splitta tilhøyrse, samt at dei kan ha ei anna referanseramme enn andre etnisk norske elevar. Til slutt vektlegg Terje at barn og unge med minoritetsbakgrunn vil kome frå ein heim som er annleis, med eit anna språk, andre verdier og tankesett som gjer dei annleis frå etnisk norske elevar.

Ein ser altså at informantane uttrykkjer ein individualisert modell for identitet, der alle individ utviklar sin eineståande identitet gjennom påverknader frå andre. Denne modellen står, som nemnd, langt frå ein modell der kultur er ein omfattande og grunnleggjande heilskap som formar «medlemmane». Når lærarane meiner at elevar med minoritetsbakgrunn har spesielle utfordringar knytt til identitetsdanning og identitetsutvikling, så peikar det i retning av å tenkje kultur som ein heilskapleg veremåte og som eit heilskapleg verdsbilete. Det finst altså ei spenning mellom kultur og individuell identitet i forståinga deira, og denne speglar kanskje spenninga i læreplanane og i debatten om multikulturalisme. Ein kan også seie at det overordna perspektivet i læreplanane alltid har vore universelt og individualistisk: Å gje rettar til elevane og oppsede dei til deltakarar i eit liberalt demokrati basert på individuelle rettar og plikter.

Vi har no sett på lærarane sine perspektiv på identitet, og vidare skal vi sjå på korleis lærarane arbeider med identitet og mangfald i klasserommet. Vi skal sjå korleis lærarane finn sine

eigne løysingar på spenningane og dilemmaa mellom kultur og individ, og korleis dei, utan å nødvendigvis vere bevisste på det, er einige og handlar i tråd med kritikarane av multikulturalisme.

5.2 Arbeidsmåtar og synleggjering av mangfald

Ovanfor såg vi på lærarane sine ulike perspektiv på identitet, og spenningar knytt til dette. No skal vi sjå kva arbeidsmåtar og tilnærmingar lærarane har til identitet i møte med elevgruppa, og diskutere bakgrunnen for desse og kva som formar desse vala. Alle informantane trekk fram at identitet ikkje er noko dei snakkar eksplisitt om i møte med elevane, men at det heller er noko som ligg til grunn for alt arbeidet dei gjer. Likevel viser dei gjennom intervjuet at dei både har det eg vel å kalle ei *sosial-relasjonell* og ei *fagleg* tilnærming til identitet³, og på bakgrunn av dette har eg i dette kapittelet valt å skilje desse to tilnærmingane frå kvarandre.

Sjølv om det i læreplanen for samfunnsfaget står at elevane skal få høve til å utforske og bli bevisst på sin eigen identitet, at faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte, samt kunnskap om kva som påverkar identitet, verkar ikkje lærarane til å ha eit eksplisitt fokus på det i *undervisning*. Dei har heller ikkje noko systematisk tilnærming der dei til dømes trekk inn stoff for å synleggjere minoritetselevar sin bakgrunn eller tilpasse på andre måtar til grupper av elevar (slik som Banks ønskjer) i undervisninga. Dei trekk heller fram at dette er noko som ligg til grunn for *alt* arbeidet dei gjer i møte med elevar.

Odd hevdar at identitet er sjølve essensen i arbeidsoppdraget til ein lærar, då ein på godt og vondt, vil påverke elevane sin identitet, og viser til at dei aller fleste har minner frå eigen skulegang der ein kan hente fram ein lærar som har påverka oss. Det kan også tenkjast at innhaldet og perspektivet som blir presentert i undervisninga kan vere med å forme identiteten til den enkelte. Læreplanen representerer ønska og intenderte mål for undervisning, men i møte med skulen sine lærarar og elevar kan den faktiske undervisninga som finn stad ta ulike formar. Goodlad (1979, s. 184) peika på at fleire ting påverkar operasjonaliseringa av læreplanen. Faktorar som spelar inn er blant anna lærarane sine ferdigheiter, haldningar og

³ I analysen av informantane sine utsegn såg eg det som hensiktsmessig å lage eit omgrepsapparat som omfattar ei fagleg tilnærming og ei sosial-relasjonell tilnærming til identitet. Den faglege tilnærminga legg vekt på korleis informantane tilnærma seg identitet på det faglege planet i møte med elevane og korleis dei handlar i undervisningssituasjonar. Det sosial-relasjonelle legg vekt på informantane sine relasjonar til elevane, på psykososial utvikling og deira støtte for elevane si identitetsdanning og identitetsutvikling.

kunnskapar; lærematerialet ein har tilgjengeleg og elevane si rolle i undervisninga. Ein ser at lærarane, til trass for ein formell læreplan, må ta skjønnsmessige vurderingar om kva dei skal vektleggje og trekkje fram i undervisninga.

Tilhengarane av multikulturell pedagogikk meiner at lærarar treng ein bevisst pedagogikk dersom dei skal møte elevmangfaldet med kunnskap og ei forståing av at ulikskap er ein positiv ressurs, og interkulturell pedagogikk (som kan sjåast som del av multikulturell pedagogikk) blir knytt mot ein praksis der interaksjon mellom ulike kulturar, bakgrunnar eller kontrastar blir diskutert og synleggjort (Lund, 2017b, s. 35-36). Det er difor interessant å sjå at ingen av lærarane i denne studien viser til noko spesifikk pedagogisk teori/praksis, men heller gjer vurderingar på bakgrunn av det eg tolkar som eigne verdiar, kunnskapar, erfaringar og haldningar, samt rådføring med kollegaer.

5.2.1 Sosial-relasjonell tilnærming

Terje vektlegg det sosial-relasjonelle i møte med elevane, og viser til at ein god lærar kjenner elevane sine, og at ein difor ikkje kjem unna det å lære om elevane sine interesser og føresette, som han meiner er med å påverke identiteten deira. Kåre meiner tematikken kring identitet kjem meir naturleg utanom undervisning, som til dømes i friminutt eller i etinga, og viser til ei hending med ein elev som har røter frå eit afrikansk land. Han fortel at han sjølv har pugga hovudstadar, og at denne eleven reagerte svært positivt då han kjende til hovudstaden i opphavslandet hennar/hans. Dette er også noko han har oppleve i møte med andre elevar, og at dei har reagert svært positivt på hans kjennskap om opphavslandet deira. I norsk pedagogisk litteratur blir det lagt vekt på at ein skal anerkjenne og inkludere alle elevar, og Lund (2017a, s. 20-21) viser til at undersøkingar seier at elevar med minoritetsbakgrunn lukkast best på skular der dei opplev anerkjenning både kulturelt og språkleg. Det er også heilt i tråd med Banks (2009; 2014) som vektlegg ei integrert og systematisk framheving og synleggjering av mangfald i fagleg undervisning og i møte med elevane, men Kåre ser det som ein del av si sosial-relasjonelle tilnærming, på ein litt intuitiv og erfaringsbasert basis.

Guttorm fortel at han aldri tenkjer at han skal ha eit eksplisitt fokus på identitet i undervisning, men at jo meir han snakkar om det, jo meir skjønar han at identitet er noko han integrerer i alt arbeidet han gjer som lærar. På same måte som Kåre, meiner Guttorm at ein enklare kjem i kontakt med elevane utanom sjølve den faglege undervisninga. Han viser til

applikasjonen TikTok, der ein filmar videosnuttar av seg sjølv og legg ut, og at han stadig får spørsmål frå elevane om han vil vere med på å lage ein videosnutt saman med dei:

«(...) og då seier eg ja. Eg kan jo ikkje danse, og det ser jo heilt dust ut, men du er jo helten der og då. Og den kjensla av at dei då blir sett, og at det blir akseptert, og at eg synes det er greitt og er villig til å dumme meg ut på deira premiss. Det gir dei på ein måte ei positiv styrkingskjensle i forhold til identiteten deira.» (Guttorm).

Han vektlegg altså å byggje sosiale relasjonar og å ta ei rolle som ein «likeverdig» person som er trygg på seg sjølv. Han føl opp med å vise til eigen skulegang der han sjølv hadde ein lærar som tilnærma seg hans interesser for dataspel og musikk, noko han følte anerkjende han og hans identitet. Dette er ei erfaring frå hans eigen skulegang som han tek med seg, jamfør Lauvås og Handal (1983) som skriv at lærarar tek med seg egne erfaringar frå eigen skulegang i utøvinga av yrket. Guttorm meiner dette er viktig for at elevane skal vere bevisst på at han veit kor interessene deira er, har forståing for det, samt at han akseptera dei.

«Og samtidig kan du bruke dei tinga som utgangspunkt for eventuelt oppmoding til den positive delen av deira oppførsel og identitetsbygging. Og kanskje for kva som ikkje er greitt. Som kanskje korleis dei skal oppføre seg mot kvarandre, så er jo måten dei kommunisera med kvarandre på Snapchat eit ganske godt utgangspunkt. Så kan du snakke om, om det er nettvett, mobbing eller kva det måtte vere, så flekk no nokon fiktive Snapchat-samtalar opp på tavla då. Det er jo betre det enn ein film frå 90-talet, som er så langt vekke frå det som er deira kvardag.» (Guttorm).

Han fortel vidare at det ikkje er hans jobb å fortelje ungdommane om kva identiteten deira er, men at han kan rettleie dei og forsøke å gjere dei trygge i deira rolle som seg sjølv. Han tenkjer at det å tilnærma seg elevane på deira premiss og kring deira interesser er viktig for å kunne ha ein positiv innverknad og støtte ungdommane i deira identitetsutvikling. Om vi trekk inn profesjonsteori, så føreligg det i møte med elevar ingen streng *subsumpsjon* eller absolutte føresetnader som Grimen og Molander (2008) skildra, og lærarane må difor utøve skjønns i slike situasjonar. Bakgrunnen for Guttorm si utøving av skjønns kan seiast å liggje i hans tidlegare erfaringar frå eigen skulegang og som elev, då han sjølv opplevde at ein lærar hadde positiv innverknad på hans identitet, samt frå arbeidserfaringa frå Soltun skule og det kulturelle mangfaldet elevane på skulen representerer.

Også Kjersti viser til ei hending der ho handla på bakgrunn av eigne verdiar og tidlegare erfaringar. Gjennom intervjuet blir det tydeleg at Kjersti er svært oppteke av at elevane skal kjenne stoltheit til eigen kultur, språk og religion. Ho fortel om ein episode der ho registrerte at ein elev med norsk som andrespråk nytta seg av Google Translate for å omsetje oppgåveteksten Kjersti hadde gitt klassen. I denne situasjonen spelte Kjersti på sine grunnleggjande kunnskapar i spansk, som ho har lært seg gjennom reising og arbeid i løpet av livet, og gav denne eleven tilbakemelding på arbeidet på spansk. Kjersti fortel at dette var for å anerkjenne arbeidet og språket til eleven, og på denne måten anerkjenne identiteten til eleven. Dette er også i tråd med Banks si tilnærming om å anerkjenne og tilpasse undervisninga til elevane, men utan at ho har ei teoretisk eller systematisk tilnærming, og utan at ho følgjer eit multikulturelt pedagogisk program. Det verkar snarare som at ho ser på det som ein del av si tilnærming for å byggje relasjonar, som dei andre lærarane. Lærarane sin bruk av skjønn kan sjåast som prega av dei dilemmaa dei møter, og gjer at dei ikkje er «programmatisk» i praksisen sin. Banks sitt program for multikulturell skule kan seiast å vere svært teoribasert, og synes ikkje til å ta opp dei dilemmaa som ligg i møte med enkeltelevar og grupper.

I tillegg til den sosial-relasjonelle tilnærminga til identitet i møte med elevane, der lærarane legg vekt på relasjonar til elevane, har lærarane også ei fagleg tilnærming til identitet. Den tilnærminga skal vi sjå vidare på no.

5.2.2 Fagleg tilnærming

Til trass for at lærarane uttrykkjer at dei ikkje har eit direkte fokus på identitet i møte med elevane, kjem det likevel fram at dei har ein umedviten fagleg tilnærming til identitet i undervisninga si.

Kåre verka til å vere den einaste av lærarane som uttrykkjer at han ikkje har reflektert så eksplisitt kring mangfaldet i klasserommet. Han seier han ville undervist likt uansett korleis elevsamansetninga er, og gjer ikkje skilnad på om nokon har ein annan bakgrunn. I staden for viser han heller interesse for alle elevar, uansett bakgrunn, men trekk igjen fram eit døme med eleven med røter frå eit afrikansk land for å gje eit bilete på korleis han handlar i klasserommet. Han fortel om ein geografi-time der eleven hadde byrja å fortelje om opphavslandet, og då det kom spørsmål frå elevar i klassen om kor landet ligg på kartet, så fortel han:

«Så sa eg til ho/han at «ta med deg desse kompisane bort, og så ser de på kartet, og så kan du vise kor ***** ligg på kartet.. Så kan de gjere det i staden for å gjere det de eigentleg skal gjere.» (Kåre).

Her gjer Kåre altså ei skjønnsmessig og litt spontan vurdering ut frå sine kunnskapar om denne eleven, og vel difor å løfte han/ho fram. Denne synleggjeringa av eleven sin bakgrunn og særskilde kompetanse er heilt klart i tråd med James Banks sitt program for multikulturell utdanning, som legg vekt på ei myndiggjering («empowerment») av elevar, samt at Kåre legg til rette for å redusere fordommar då elevane i klassen får kunnskap om landet det gjeld. Kåre skildrar derimot si eiga handling som ei tilfeldigheit eller som intuitiv, og ikkje som påverka av pedagogisk litteratur eller som ein del av eit særskild multikulturelt perspektiv. Det verkar heller prega av ei skjønnsmessig avgjersle teke i ein bestemt situasjon, med ein bestemt elev.

Noko av grunnane til at lærarane sin praksis er ulik og ikkje synast å følgje klare liner, kan vere at Noreg ikkje har hatt nokon sterk multikulturell profil i læreplanane. Dessutan har det lenge vore ei uforløyst spenning mellom universell og individualisert pedagogisk tilnærming til identitet og ei vekt på kultur og kulturelt mangfald. Denne spenninga gir rom for store dilemma i handteringa av identitet i konkrete situasjonar. Læreplanen er ikkje klar på *korleis* ein skal operasjonalisere den, noko som gjer at lærarane får ein skjønnsmessig fridom til å velje kva dei meiner er best basert på elevgruppa si, samt for den enkelte elev. Det ser likevel ikkje ut som at lærarane lar seg styre av fokuset på inkludering i norsk pedagogisk litteratur, men ser heller ut til å handle på bakgrunn av profesjonelt skjønn, der eigne verdiar, kunnskapar og erfaringar inngår (Grimen & Molander, 2008; Lauvås & Handal, 1983).

Odd har gjennom yrkeskarrieren sin forsøkt å vere meir bevisst i møte med elevar med minoritetsbakgrunn i klasserommet. Han er spesielt oppteke av eigen ordbruk og omgrepsbruk, og er bevisst på om han seier noko eller gjer noko som kan bli misforstått eller opplevast som sårande. Han tykkjer det er ei utfordring at han personleg er etnisk norsk, og kanskje umedvitent trekk vekslar på det i undervisninga si. Han er oppteke av å vise respekt, sjølv om han ikkje delar same bakgrunn, kultur eller religion med elevane, men fortel at det kan vere ei utfordring for elevar som har ein annan bakgrunn og andre referanserammer enn han sjølv har.

Dette samsvarar med Lidén (2001, s. 70-71) som seier at skulen ofte baserer undervisning på referansestoff dei tek for gitt at elevane kjenner til, og at innhaldet i skulen difor gjerne blir lagt opp etter læraren sine referansar og forforståing. Dette førar dermed til at lærarane heile tida må reflektere og ta vurderingar i undervisning, og sørge for at undervisninga inkluderer alle elevar. Då perspektiva våre og forståingsrammene våre til dels har grunnlag i den kulturelle bakgrunnen vår, kan difor elevar med minoritetsbakgrunn stå fram som ressursar i kraft av at dei har andre kunnskapar, erfaringar og perspektiv enn læraren og dei andre elevane i klassen. Dei kan difor bidra til å utvide perspektiva til lærarar og medelevar. Odd verka til å basere ordval og undervisninga si i samfunnsfag på erfaringa si frå yrket, då han har arbeida i skulen i over 25 år. Han har difor vore med på utviklinga mot ein meir mangfaldig skule, og praksisteorien han har utvikla i løpet av yrkeskarrieren ber han med seg vidare.

Kjersti er, som sagt tidlegare, oppteke av å anerkjenne elevane og at dei skal kjenne stoltheit over eigen kultur, språk og religion, og til trass for at ho ikkje har eit eksplisitt fokus på identitet i undervisninga, trekk ho fram tema om urfolk som døme på korleis ein gjerne brukar identitet i skulen utan å snakke direkte om det.

«(...) Då har eg laga samiske flagg saman med klassar, altså klippa opp fargane og laga eit ordentleg flagg. Eg har teke med samisk drakt, fortalt samiske eventyr, heisa flagget.»
(Kjersti).

Å arbeide med identitet på denne måten er i tråd med tanken om anerkjening og det regjeringa tidlegare har uttrykt i strategiplanar, nemleg at den fleirkulturelle røynda i Noreg skal speglast att i den faglege undervisninga (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9). På bakgrunn av hennar tidlegare arbeidserfaringar og reiser viser Kjersti til at ho kan bringe med seg forteljingar og gjenstandar frå heile verda inn i klasserommet. Ho gir uttrykk for at arbeid med identitet er noko ho «bakar» inn i alt ho gjer, men trekk i likevel fram eit døme på at lærarar av og til får eksplisitte faglege «bestillingar» frå elevar om at dei no må rette fokuset mot identitet, og viser til ei hending der to elevar etterspurde samtale i klassen kring kjønnsidentitet og seksualitet. Elevane følte det var ulike og motstridande syn kring temaet i klassen, og Kjersti valde på bakgrunn av dette å samle elevane i ein ring, og skape rom for samtale og diskusjon kring identitet og toleranse. Ho tok altså ei skjønsmessig vurdering som ho meinte var føremålstenleg for å dra inn elevane sin bakgrunn i ein fagleg tematikk og

undervisning. Denne samlinga var kanskje i grenseland til ein sosial-relasjonell tilnærming, men kan likevel kallast fagleg. Ho har tidlegare nytta seg av samtaleringar og oppleve det som positivt, og tok med seg desse erfaringane inn i denne situasjonen. Lauvås og Handal (1983) peikar på at ein ofte har eit lite bevisst forhold til eigen praksisteori, men at det likevel eksisterer ein slags teori, då måten ein møter elevane på og underviser på er påverka av eigne verdiar, erfaringar og kunnskapar. Ein kan difor argumentere for at Kjersti handlar på bakgrunn av profesjonelt skjønn og av praksisteorien ho har opparbeidd seg gjennom livet og erfaringar i yrkeslivet i møte med elevane i klasserommet.

På same måte som Kjersti, tek Guttorm med seg forslag og interessene til elevane med seg inn i undervisning. Han viser til at det oppstod både sinne og frustrasjon i elevgruppa hans då SIAN-demonstrasjonane gjekk føre seg hausten 2020.

«(...) Då kan du jo trekkje inn til dømes historie. Okei, kva om ein ser tidlegare? Kva har vi sett har skjedd her? Der? Kva er grunnen til at ein del folk følar eller tenkjer på denne måten her? Kan vi sjå det att andre plassar?» (Guttorm).

I denne samanhengen valde Guttorm å gripe fatt i eit dagsaktuelt tema som elevane interesserer seg for, og bruke det som ein styrke i undervisninga si. Han viser også til eit anna dagsaktuelt tema, Black Lives Matter-rørsla i 2020, der han også gjekk tilbake i historia saman med elevane for å sjå kvifor dette er eit tema i dagens samfunn. Han meiner at ein i fleire tilfelle kan sjå forbi grensene læreplanen set, for å heller diskutere noko som er dagsaktuelt og som interesserer elevane. Dette er i tråd med den multikulturelle pedagogikken som til dømes Banks presenterer, utan at Guttorm handlar etter eit slikt program. Han baserer ikkje tilpassinga til elevane sin kulturelle bakgrunn, men heller til interesser som dei viser eller til aktuell tematikk.

Guttorm meiner elevane hans er flinke til å stille spørsmål dersom det er noko dei lurar på, og viser til at han fleire gonger har fått spørsmål kring opphavlandet til mange elevane. Til trass for at han ikkje alltid kan svare på ståande fot, ser han likevel ingen grunn til at elevane sine interesser ikkje kan styre undervisninga av og til. Han vil derimot ikkje be elevane om å fortelje om opphavlandet sitt eller vere representantar for ein kultur utan vidare.

Lærarane gjer altså i liten grad faglege tilpassingar til elevgruppa sin etniske eller kulturelle bakgrunn, slik teoretikaren Banks føreslår, men spelar heller på elevane sine interesser og aktuell tematikk i samfunnet rundt seg. Dei ser dermed fagleg undervisning i *liten* grad som ein arena for å jobbe med elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet eller til å handtere mangfald, til dømes gjennom å velje eller tilpasse stoff til elevane sin bakgrunn. Knytt til både den sosial-relasjonelle tilnærminga og den faglege tilnærminga til identitet viser informantane til ei felle eller fallgruve mange lærarar kan gå i, nemleg det å gjere elevane til representant for ein kultur, eit land eller ein religion. Dette går att i alle informantane sine utsegn, og ser ut til å vere ein viktig del av deira skjønnsmessige praksis i møte med elevane. Til trass for at det kan knytast til begge tilnærmingane, har eg på bakgrunn av informantane sine utsegn valt å plassere den under «fagleg tilnærming», men det er viktig å merke seg at relasjonen mellom lærar og elev har noko å seie for korleis lærarane handlar i situasjonar knytt til synleggjering av mangfald i klasserommet.

5.2.2.1 Synleggjering av mangfald - elevar som representant

Dette underkapittelet handlar om kva lærarane fortel og kva vurderingar dei gjer når det gjeld synleggjering av mangfald i klasserommet, då dette ser ut til å vere ein essensiell del av deira faglege skjønnsmessige praksis i klasserommet.

Ifølgje Westrheim (2014, s. 41) og Lund (2017, s. 13-14), som fremjar ein fleirkulturell pedagogikk, skal enkeltmenneske forståast som ein ressurs, og ein skal ivareta og utnytte mangfaldet i skulen gjennom å anerkjenne og inkludere alle elevar. Ein må også utnytte at elevar med minoritetsbakgrunn har erfaringar og opplevingar som andre elevar kan lære av, og som kan belyse fagstoffet elevane arbeider med. Som informantane i Maiken B.

Christensen (2020) si studie, er alle informantane i mi studie einige om at mangfald i klasserommet er viktig, men dei er likevel svært bevisste på å ikkje gjere elevar til representantar for ein annan kultur, eit land eller ein religion utan at dei sjølv vil det. Noko som går tydeleg att hos informantane i denne studien er den skjønnsmessige vurderinga dei gjer om å anten trekkje fram eller ikkje trekkje fram ein elev og den sin bakgrunn. Dette peiker òg på eit sentralt dilemma i diskusjonen om mangfald i skulen: Mellom kollektivism og individualisme.

Kjersti forsøker å anerkjenne mangfaldet i klassen ved å bruke det positivt i undervisninga, men er bevisst på å ikkje trekkje fram enkeltelevar utan at dei vil det sjølv. Ho peikar på at det

kan vere sårt å bli stempla som «annleis», noko Kåre også poengtera. Kåre meiner det kan bli kunstig og stigmatiserande dersom ein seier «du kan jo fortelle om det landet, for du er jo derifrå». Han har difor unngått å trekkje fram elevar som døme i undervisning. Dette kan setjast i samanheng med OMOD-rapporten som gjennom intervju med ungdom frå fleirkulturelle miljø kom fram til at ei påtvungen annleis-rolle frå læraren si side kan opplevast som hemmande og vanskeleg å takle for eleven (Organisasjonen mot offentlig diskriminering [OMOD], 2010). Ein kan også argumentere for at det å trekkje fram elevar på denne måten opprettheld det symbolske skiljet mellom «meg/oss» og «dei andre» som kritikken mot multikulturalisme vektlegg.

Guttorm, som arbeider ved ein skule med stort mangfald, trur dette er ei fallgruve mange lærarar går i. Han viser til geografiundervisning og munnlege presentasjonar om land, der elevar kan få i oppgåve å fortelje om opphavslandet sitt, og seier at

«Mange meiner jo vel, det er jo tanken om at «dette er gøy, for no kan du vise litt spesialkompetanse, så eg løftar deg», men så sit kanskje ungen der att med ei kjensle av «Kvifor i alle dagar? Eg har jo lyst å ha om Sverige og synes det er kjempespennande.» (Guttorm).

Han er oppteken av å ikkje tvinge elevane til å vere representant for noko dei ikkje vil, då han som lærar ikkje heilt sikkert kan vite alt om elevane sin identitet. Han viser til at elevar med minoritetsbakgrunn anten kan ha ønskje om å distansere seg frå foreldra sin kultur, eller vere fødd i Noreg og på den måten identifisere seg som heilnorsk. Ein kan hevde at han handlar på bakgrunn av det Grimen og Molander (2008) kallar for individualiseringsprinsippet, som seier at du skal behandle kvar elev som ei unik eining, og dermed ikkje som noko større enn seg sjølv og som representant for noko anna. Guttorm framhevar utsjånaden og kleskoden hos enkelte elevar, og seier at i staden for å peike ut enkeltelevar som han tydeleg ser til dømes er muslimar i KRLE-undervisning, så vel han heller å stille eit opent spørsmål til heile klassen.

«Du spør heller: «er det nokon som veit noko om islam?». Og viss Malak⁴ då løftar handa i været og seier: «ja, eg er jo muslim, så vi gjer det slik og slik heime hos oss». (...) Du seier jo ikkje at du ser tre hijabar i klassen, du seier jo ikkje det. «Er det nokon andre muslimar i

⁴ Fiktivt namn

klassen?». Du opnar opp for ein dialog der, ein samtale.. Og lar det skje på elevane sine premissar.» (Guttorm).

Dette kan tyde på at Guttorm er merksam på å ikkje tvinge elevane til å uttale seg, ved å anta at dei har tilhøyrse til ein religion. Guttorm seier vidare at noko av det viktigaste du gjer i møte med elevar med minoritetsbakgrunn er å møte dei på deira egne premiss, heller enn at du som lærar skal peike dei ut som representant. Han meiner også at kjensla av meistring kjem meir naturleg dersom elevane sjølv ønskjer å framheve sitt land, sin kultur eller sin religion. Han vil altså ikkje presse dei inn i ein kulturell identitet.

Odd trur også det kan vere lett å gå i fella med å gjere ein elev til representant for anten ein religion, eit land eller ein kultur, spesielt dersom eleven er open om trua si og opphavslandet. Han meiner det er ein ganske krevjande bagasje å bli pålagt, og unngår det i eigen yrkespraksis. Knytt til geografi seier Odd at dersom han har ein elev frå til dømes Bosnia som har eit ekstra behov for å løfte fram det landet, så synes han det hadde vore rart dersom eleven tilfeldigvis skulle fått eit anna land. Han legg til:

«At du er frå eit land er jo ein kvalitet, og då har du jo ofte ein bakgrunnskunnskap som dei andre i klassen ikkje er i nærleiken av.» (Odd).

Han er likevel oppteke av at ein må skilje mellom det å bli pålagt ei oppgåve og det å bli gitt moglegheita til å gjere ei oppgåve dersom ein har lyst. Dette er også noko Moen (2014, s. 28) påpeikar, nemleg at ein kan vere raske med å tillegga elevar både synspunkt og livsstil på sviktande kunnskapsgrunnlag, men at det er elevane sjølv som må få bestemme korleis dei vil framtre, kven dei vil vere som individ og kva gruppetilhøyrse dei vil ha.

Terje synes det er vanskelig å finne ein balanse, for samtidig som du skal gje elevane moglegheit til å fremje kven dei er, kor dei kjem frå og kulturen dei kjem frå, så skal du likevel vere sikker på at eleven er med på det. Han viser til at ikkje alle elevar har lyst på noko ekstra merksemd eller skilje seg ut, då dei allereie kan ha kjensla av å vere «annleis». Han meiner det kan vere ein ressurs i undervisninga dersom eleven sjølv vil fortelje, men at ein aldri skal gå utifrå at elevane er ein ressurs i seg sjølv. Dette fell saman med Moen (2014), og det ho skriv om kjennskap til elevane og varsemd i møte med elevane. Då læreplanen og styringsdokument ikkje er tydelege på korleis ein skal handle i slike tilfelle, og når praksisen i

klasserommet ikkje blir detaljstyrt og er vanskeleg å standardisere (jamfør Lipsky (1980)), må lærarane gjere ei skjønsmessig vurdering basert på eigne erfaringar frå eigen skulegang, sine eigne verdiar og kunnskapar. Dette kan sjåast i lys av Grimen og Molander sin teori om profesjonelt skjønn, som seier at profesjonalisert kunnskap må kombinerast med utøving av skjønn for å kunne handterast på ein adekvat måte.

Det kan hevdast at lærarane tek skjønsmessige vurderingar og avgjersler basert på individualiseringsprinsippet, som seier at kvar elev skal behandlast i sin unikheit (Grimen & Molander, 2008). I Overordna del av læreplanen blir det fleire stader framheva at lærarar må bruke sitt profesjonelle skjønn, slik at den enkelte elev blir teke best mogleg vare på i møte med fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Dette gjer at lærarane må reflektere over kva som er best for akkurat *denne* eleven i akkurat denne situasjonen, noko som gjer at relasjonen mellom lærar og elev, samt kunnskap og tidlegare erfaringar er avgjerande for korleis lærarane handlar. På bakgrunn av det lærarane fortel kan det sjå ut som at dei står i ei spenning mellom det å anerkjenne elevane sin identitet og det å gjere elevar til representant for noko dei sjølv ikkje har uttrykt at dei vil. I den praksisen lærarane skildrar, er det interessant å sjå at dei verka til å oppleve alle dei dilemmaa som ligg i diskusjonen av multikulturalisme og mangfald i kvardagen sin; nemleg faren for å gjere andre til representantar og å trekkje fram visuelle aspekt ved kulturar, samt å gjere kulturar uforanderlege. Likevel viser dei til at det er viktig å sjå alle elevane, og dei kjenner difor på ei spenning som tilsvara den mellom multikulturalisme som vil bekrefte, feire og markere ulike identitetar på skulen og i fag, og kritikarane som åtvarar mot faren for karikering og isolasjon av kulturelle grupper.

I dette kapittelet har vi sett kva arbeidsmåtar/tilnærmingar lærarar har til identitet i møte med elevar med minoritetsbakgrunn i samfunnsfaget, og vidare skal vi sjå på kva som påverkar desse tilnærmingane. Grimen og Molander (2008) viser til Ronald Dworkin, som samanliknar skjønn med «hullet i en smultring». Han skriv at skjønn er eit relativt omgrep, då det er relativt til visse avgrensingar og til autoriteten som har fastsett desse. Dei som utøvar profesjonen har visse restriksjonar, og det er desse restriksjonane skjønnnet må definierast i forhold til. Desse faktorane er med på å setje rammer for lærarane sine handlingar og undervisning i klasserommet, og desse skal vi sjå vidare på i neste delkapittel.

5.3 Eksterne påverknader

Gjennom intervju forsøkte eg å undersøkje om den sosial-relasjonelle og faglege praksisen til lærarane vart forma og påverka av eksterne faktorar og endringar i læreplan, og då særleg i den siste læreplanen. I intervju trakk lærarane fram blant anna tid, læreplan og lærebøker som eksterne faktorar som formar og påverkar undervisninga deira i tema knytt til identitet, kultur, det fleirkulturelle samfunn og i samfunnsfaget generelt. Dette er i tråd med Lipsky (1980; 2010) som trekk fram ressursmangel, store arbeidsmengder, samt ambisiøse og tvitydige målsetnader som utfordringar ein bakkebyråkrat møter i utføring av arbeidsoppgåvene sine. I tillegg viste informantane til implementering av den nye læreplanen som ein faktor som påverkar arbeidet deira, sjølv om dei hadde høgst ulike tilpassingar til den.

5.3.1 Læreplan, opplæringslova, tid og skjønsmessige vurderingar

Eit fellestrekk ved informantane er at alle peika på forholdet mellom læreplan og tid som ein av dei største utfordringane når det kjem til undervisning i samfunnsfag. Alle vektlegg mangel på tid i forhold til innhaldet i den formelle læreplanen, men ein ser likevel at dei vel å operasjonalisere læreplanen på ulike måtar.

Lipsky (1980), som omtalar lærarar som *bakkebyråkratar*, peikar på at bakkebyråkratar ofte kan kjenne på dilemma knytt til rigid regelfølgjing på den eine sida, og fleksibilitet på den andre, noko ein ser att i informantane sine utsegn om forholdet mellom læreplan og tid - skal dei oppfylle alle læringsmåla i planen eller kan dei gjere eigne justeringar? Kåre forsøker, så langt det lar seg gjere, å oppfylle alle læringsmåla i læreplanen, medan Odd er meir kritisk og seier

«Viss du skal ta læreplanen bokstaveleg må du jo berre parkere som lærar med ein gong. Då er det ikkje rom for skidag, tur på fjellet eller nokre avvik der.» (Odd).

Han viser til at det kan vere utfordrande å skulle oppfylle alle føringane i læreplanen og læreplanmåla med den knappe tida ein har saman med elevgruppa.

Terje på si side viser til at han står fritt til å gjere det han vil i undervisning, men trekk likevel fram at elevane har kompetansemål som er hans jobb å sørge for at dei oppnår. Til trass for dette tek han det ein kan omtale som ei skjønsmessig vurdering om å «setje streken ein plass» (Terje), då han berre har to timar samfunnsfag i veka. I intervjuet viser han til at han

som lærar har metodefridom, og seier at han, til trass for læreplanen, står fritt til å gjere det han vil i sjølve undervisninga. Her gjer han altså ei fagleg skjønnsmessig overprøving av læreplanen si detaljregulering.

Guttorm gjer tilpassingar som Terje, men vel samtidig å justere undervisninga bort frå læreplanmåla dersom det er noko elevane interessert seg for, då dette kan vere med på å anerkjenne deira interesser, og dermed støtte deira utvikling av identitet. Han legg vidare vekt på at det ikkje finst ein fasit for kva elevane skal lære. Guttorm vektlegg såleis sin faglege profesjonalitet og autonomi til å gjere val som han meiner er til det beste for elevane sin identitet og læringa deira. Til trass for at den formelle læreplanen er lik for alle, tolkar og operasjonaliserer informantane den ulikt. Goodlad (1979) skriv at læraren si forståing og aksept for læreplanen vil ha mykje å seie når læreplanen skal operasjonaliserast i klasserommet, og viser til at ein kan stå imot, modifisere eller avslå avgjerslene som er gjort. Denne tolkinga og operasjonaliseringa av læreplanen vil vere basert på lærarane sine interesser, og verdiar, noko som vil vere forskjellig hos ulike grupper og personar.

Lipsky (1980) hevdar at jo mindre klare mål og retningslinjer, jo meir vil bakkebyråkratane stå aleine, og stille spørsmål til kva som skal prioriterast. Til trass for at læreplanen er ein plan med relativt klare retningslinjer, ser ein at informantane gjer tolkingar og justeringar av læreplanen meir eller mindre autonomt, noko som er i tråd med Grimen og Molander (2008) sin teori om profesjonar og profesjonsmessig skjønn. Det kan stillast spørsmål til om den manglande rettleiinga kring *korleis* ein skal oppnå måla i læreplanen knytt til identitet og mangfald, gjer at desse måla forsvinn i mengda av andre mål og dermed blir noko lærarane ikkje har eit eksplisitt fokus på. Guttorm forsøker etter beste evne å tilpasse tenestane han skal yte til lokale forhold og elevane han skal arbeide med, og gjer justeringar basert på elevane sine interesser og det han meiner kan støtte deira identitetsutvikling (Lipsky, 1980). Dette kan samtidig sjåast som ei oppfyljing av grunnleggjande pedagogiske verdiar om sosialkonstruktivistisk læringssyn, som vektlegg å ta utgangspunkt i elevar sine interesser, som lenge har vore etablert som eit dominerande læringssyn i norsk pedagogikkfag og i undervisningspraksis (Imsen, 2020a, s. 203).

Odd meiner læreplanen er ambisiøs og at dei som har utforma læreplanen legg lista høgt, og at lærarar etter beste evne må prøve å kome seg så høgt opp på den lista som mogleg. Dette kan knytast til Lipsky (1980) som viser til at ambisiøse og tvitydige mål er ei utfordring for

bakkebyråkratar. I tillegg rettar Odd fokuset mot ein stor svakheit ved læreplanen, som også skapar utfordringar for han som lærar, nemleg at læreplanen ikkje er tilpassa eit mangfald av elevar med ulike bakgrunnar, erfaringar, føresetnader og diagnosar. Han meiner den er tilpassa det han kallar «flinkisar», og at den ikkje tek omsyn til at elevgruppa er heterogen. Dette fører til at han som lærar må strekkje seg langt for å tilpasse undervisninga til kvar enkelt elev. På denne måten ivaretar dermed Odd §1-3 i Opplæringslova (1998) som handlar om elevane sin rett til tilpassa opplæring.

Som tilfellet med Odd over viser, må bakkebyråkratar ta omsyn til individuelle forhold i arbeidet sitt, som i læraren sitt tilfelle vil vere elevar. Elevane kjem til skulen med sine egne bakgrunnar, erfaringar og verdsbilete, og representerer difor eit mangfald av identitetar. Det er difor umogleg å utvikle felles retningslinjer for praksis i møte med elevane, då kvar elev er unik. Dette i kombinasjon med skjønn i yrkesutøvinga, gjer at nasjonale og lokale myndigheiter får utfordringar med å styre og kontrollere bakkebyråkratane sitt arbeid. For lærarar vil dette føre til eit auka behov for evalueringar og rapporteringar. Dette er noko Guttorm ser på som ei stor utfordring, då det stel verdifull tid utanfor klasserommet, som han kunne brukt til planlegging av god undervisning. Han hevdar lærarar i større grad enn før kan omtalast som byråkratar, og at dei blir pålagt meir arbeid for «å få papirmøllene til dei høgare opp i systemet til å gå rundt.» (Guttorm).

Også Kjersti peikar på forholdet mellom læreplan og tid, men legg spesielt vekt på §9-a i Opplæringslova (1998) som ei utfordring for lærarar.

«(...) og det viser jo vel også forskning, at det blir veldig mykje fokus på §9-a, og «har du det trygt?», «gjekk det bra på skulevegen?» og «å nei, de krangla i ein bursdag» og slik. Vi brukar vanvittig mykje tid på psykososialt skulemiljø. (...) så fort du har klart å rydde opp i det, så må du kome til god fagkunne.» (Kjersti).

§9-a i Opplæringslova handlar om elevane sitt skulemiljø, noko Kjersti opplev at lærarar brukar mykje tid på utanom tolking av læreplan og planlegging av undervisning. Å aktivt arbeide med denne paragrafen kan sjåast på som eit arbeid knytt til identiteten til elevane, då eit trygt miljø kring individet kan sjåast på som positivt for identitetsdanning og identitetsutvikling. Kjersti viser også til at lærarane det siste året har hatt ei ekstra belastning

knytt til korona-pandemien, då dei skal implementere ny læreplan, sikre smittevern, samtidig som dei skal yte god undervisning.

I tillegg til forholdet mellom læreplan, opplæringslova og tid, samt den enkelte lærar sine interesser og kunnskapar, viser Goodlad til at lærematerialet ein har tilgjengeleg også vil vere med å påverke operasjonaliseringa av læreplanen i klasserommet. Fleirtalet av informantane i denne studien ser på lærebøker som ei utfordring i planlegging og gjennomføring av undervisning knytt til identitet og mangfald. Kva vurderingar lærarar gjer knytt til lærebøker, kulturelt mangfald og identitet hos elevane med minoritetsbakgrunn skal vi sjå nærmare på i neste delkapittel.

5.3.2 Lærebøker

Når det gjeld den faglege handteringa av det fleirkulturelle, kultur og identitet, er også biletet variert og prega av skjønsmessige vurderingar. I motsetnad til informantane i Tvethaug (2017) si studie, som peikar på lærebøker som styrande for undervisning, har informantane i denne studien eit meir ambivalent forhold til dei. Informantane trekk heller lærebøker fram som ei utfordring når det kjem til å operasjonalisere læreplanen i klasserommet og undervise i det fleirkulturelle klasserommet. Dette svarar til Goodlad (1979) sitt fjerde læreplannivå: Altså at lærarane gjer tilpassingar av læreplanar i undervisninga si. Den kroniske ressursmangelen Lipsky (1980) skildrar som felles for alle typar bakkebyråkratar viser seg også hos lærarane, og då spesielt knytt til kvaliteten og innhaldet i dei eksisterande lærebøkene, samt knytt til innkjøp av nye lærebøker.

Guttorm seier at

«Ein kvar, i mitt hovud, god pedagog, føl ikkje læreboka slavisk. Du lukar ut det som er bra, og så må du gjerne bruke andre tekstar enn det som står i fjorten år gamle lærebøker. (...) Om du til dømes har ein elev frå Syria i klassen din, så er ikkje Syria-konflikten inkludert i lærebøkene vi har i historie her i alle fall, så kvifor skal du ikkje kunne snakke om den konflikten i undervisning?» (Guttorm).

Guttorm viser altså til at han har teke ei skjønsmessig vurdering om å inkludere Syria-konflikten i undervisninga si, til trass for at det ikkje står i læreboka. Guttorm grunngjev denne handlinga med at det er støttande for elevane frå Syria si identitetsutvikling, då

kjennskap til eget opphavsland er styrkande for identiteten til den enkelte. Vidare trekk Guttorm også fram internett som ein god ressurs for lærarar, då innhaldet i lærebøkene er gamalt og relativt dårleg.

Også Terje viser til at lærebøkene er for gamle til å brukast, og at ein ikkje skal ta alt for god fisk. Dette gjeld også tematikkar knytt til identitet og mangfald. Han framhevar at perspektiva som blir presentert i lærebøkene er farga av tida den er skriven i, og seier at

«Det kjem litt an på kven Vesten var imot på den tida, sant. Om det så var Kina eller Russland eller kva det no måtte vere. Og så har du gjerne elevar som er frå nærliggande områder eller kjem frå nærliggande kulturar, sant.. Eller har familie frå nærliggande kulturar. Og då har eg teke meg sjølv i å tenkje litt over korleis ein presenterer tema. Ein brukar litt ekstra god tid på å forklare frå fleire perspektiv og slike ting. Det er ikkje alltid bøkene er så flinke til å gjere det. Så det har eg gjort fleire gongar.» (Terje).

Vidare viser han til at innhaldet og språkbruken i lærebøkene kan vere problematisk, då dei ofte brukar ord som «barbararar» for å snakke om andre folkeslag, samt har fokus på krig og elendigheit når det er snakk om andre kulturar eller land som ligg utanfor Europa. Han føl opp med å seie at det å følgje 15 år gamle lærebøker i det fleirkulturelle klasserommet er uaktuelt. At norske lærebøker inneheld stereotypiar, fordommar og har perspektiv som ikkje er i samsvar med dagens tankesett og verdiar kan sjåast i samanheng med Koritzinsky (2014) som hevdar at enkelte stereotypiar og fordommar er ein del av kulturarven i mange land, og difor er med å prege lærematerialet i skulen. Ein ser likevel at lærebøkene skriven i dei seinare tiåra har vorte mindre generaliserande når dei skildrar ulike folkeslag og kulturar.

I staden for å nytte læreboka slavisk, tek Terje ei skjønsmessig vurdering og tilpassar framstillingane som lærebøkene gir basert på elevgruppa sin kulturelle bakgrunn, samt det faglege nivået deira. Odd har, som Terje, også merka seg perspektiva som blir presentert i lærebøkene, og viser til at han har fått spørsmål frå elevar om enkelte framstillingar, blant anna om måten kvinner blir framstilt på og kor liten plass kvinner får i lærebøkene. Han fortel at han i slike tilfelle har forsøkt å få elevane til å drøfte kring kvifor det er slik, og gå i dialog med elevane om kva som påverkar perspektivet i utforminga av lærebøker, noko som står i direkte linje til Banks sitt program for multikulturell utdanning. Desse tre lærarane stiller seg altså aktivt til lærebøkene, gjennom justeringar, utdjujingar, perspektiv og diskusjonar, og

gjer dette basert på elevane sine interesser og etter den etniske/kulturelle bakgrunnen til elevane. Dei tek også ei skjønsmessig vurdering knytt til kva delar av lærebøkene dei vel å inkludere i undervisninga si.

I motsetnad til Guttorm, Odd og Terje, som alle tek skjønsmessige vurderingar knytt til bruken av lærebøker, er ikkje Kåre like sjølvsikker i vala sine. Han sit med kjensla av å ikkje alltid føle seg kompetent nok til å utfordre perspektiva og framstillingane i lærebøkene, sjølv om han gjerne vil det. Han forklarar at han forsøker, så langt det lar seg gjere, å førebu seg før undervisning, men at spørsmål frå elevane av og til gjer det utfordrande for han. Denne problematikken som Kåre kjenner på kan sjåast i lys av Lipsky (1980), som seier at bakkebyråkratar kan mangle personlege ressursar, som til dømes kompetanse og erfaring, til å utføre arbeidet sitt. Kåre forklarar likevel at han gjer så godt han kan, men at læreboka er eit enkelt verktøy å nytte seg av i ein hektisk lærarkvardag.

Kjersti på si side har ikkje brukt lærebøker på tretten år. Dette er dels på grunn av hennar tidlegare arbeidsplassar, men også fordi Kjersti likar å bringe andre ting inn i klasserommet. Ho peikar på at ho aldri ville følgd ei lærebok slavisk, men heller lese den med eit kritisk blikk då pensumet er veldig Europa-sentrert. Ho legg vekt på at ein skal ut å finne det beste materialet til elevane, og at det på grunn av hennar tidlegare arbeidserfaringar og reiser er enkelt å bringe verda inn i klasserommet til elevane. Ho finn artiklar eller materiale på nett, tek med seg fysiske gjenstandar inn i klasserommet og forklarar at

«Det å presentere andre kulturar som komplekse kulturar og verkeleg gjere ein research før ein går inn i klasserommet er jo superviktig! Altså, viss ein ikkje sjølv har vore der og har ein førstehandskunnskap i møte med folk og natur, så må ein i alle fall søkje gode kjelder og gode bøker og gode filmar.» (Kjersti).

Kjersti viser altså høg grad av fagleg skjønn og autonomi i utforming av undervisningsopplegg og i undervisning om andre samfunn og kulturar, og gjer dette på bakgrunn av hennar tidlegare erfaringar og kunnskapar. For ho er ikkje lærebøkene ein sentral faktor som formar undervisninga hennar om tematikkar knytt til identitet, mangfald og kultur.

Til trass for at dei har lærebøker tilgjengeleg, tek alle informantane ei skjønsmessig vurdering om å anten forkaste eller berre nytte delar av lærebøkene. Dei gjer, på bakgrunn av

den spesialiserte utdanninga si, eigne verdiar og kunnskapar ei praktisk resonnering om kva som bør gjerast - og dei vel å nytte seg av lærebøkene i varierende grad. Dei tek dermed føre seg det Grimen og Molander (2008) kallar ei epistemisk vurdering av skjønn, der dei resonnerer om eit særskild tilfelle for å kome fram til ein grunngeven konklusjon.

I tillegg til ressursmangel knytt til tid, læreplan, opplæringslova og lærebøker, er lærarar i den norske skulen i dag midt i ei læreplanendring, då Fagfornyinga (LK20) skal implementerast. Dette skal vi sjå nærare på i neste delkapittel.

5.3.3 Implementering av ny læreplan og endring av praksis - «Vi kan ikkje skape noko ut av ingenting»

LK20 vart gradvis innført i grunnskulen frå hausten 2020. Kunnskapsdepartementet (2016, s. 17) skriv at læreplanverket skal fornyast slik at det reflekterer dagens skulerøynd og dei utfordringane born og unge møter i dag. Målet med fagfornyinga er å ruste elevane best mogleg for framtida, då LK06 inneheld for mange mål og førar til for mykje overflatelæring. Fokuset skal no flyttast over på djupnelæring, der elevane gradvis og over tid skal utvikle forståing av omgrep og samanhengar innanfor dei ulike faga. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14).

Eit fellestrekk hos informantane er at dei har brukt mykje tid på å setje seg inn i og forstå den nye læreplanen. Ikkje berre tek det tid å skulle leggje om undervisninga etter den, men dei trekk også fram tida det krev av lærarane utanom undervisning. Den nye læreplanen har vore tema på utviklingstid, team-tid og på kurs, noko dei meiner kan kome av at den er høgtflygande og vanskeleg å gripe fatt om. Den inneheld færre og mindre konkrete læringsmål enn LK06, og informantane legg vekt på at dei tykkjer læremåla er utydelege og vanskeleg å gripe fatt om.

Knytt til mangfald og identitet blir det i den nye læreplanen trekt fram at ein skal ta omsyn til mangfaldet av elevar og leggje til rette for at alle får oppleve tilhøyrslø i skulen, men på den andre sida ser ein ei klar dreining bort frå LK06 si vektlegging av kulturelt mangfald, kulturell identitet og kunnskap om andre kulturar (Kunnskapsdepartementet, 2020a). I tillegg skal skulen også ha ein identitetsskapande funksjon, og identitet har fått ein sentral plass i ulike delar av læreplanen i samfunnsfaget i L20, utan at kulturell bakgrunn blir peika på. Medan

identitet i LK06 blir knytt til det kulturelle mangfaldet, blir det i L20 gjort til ein meir individualisert tematikk, der språk og seksualitet nemnast, samt at den enkelte skal finne sin plass i fellesskapen. Samfunnsfaget har no fått eit endå klarare oppdrag om å bidra til identitetsutviklinga til den enkelte, samtidig som det er noko elevane sjølv skal utforske og utvikle.

Kåre tykkjer det er vanskeleg å gripe fatt om den nye læreplanen. Han meiner at det å skulle ta omsyn til alle dei nye delane av læreplanen er for mykje å forvente av den enkelte lærar, og når måla er formulert så opent tykkjer han det er vanskeleg å vite korleis han skal gå fram. Sjølv trur han ikkje praksisen hans kring identitet og mangfald vil endre seg noko særleg, og grunngeiv dette med tanken om at dersom eit opplegg fungerer, så treng ein ikkje endre det berre fordi læreplanen endra seg. Han viser samtidig til at ein som lærar ikkje har tid til å «finne opp krutet på nytt» kvar gong, og at han ikkje har tid til å lage eit opplegg tilpassa den nye læreplanen som *kanskje* fungerer. Han viser også til at han er tilfreds kring si handtering av identitet og mangfald i klasserommet, men at det sjølvstilt er eit tema ein alltid kan bli flinkare på.

For Odd er ikkje ein ny læreplan det han kallar ei «aha-oppleving», men heller noko som er juridisk korrekt. Han tenkjer at planar ofte blir meisla ut på bakgrunn av strøymingar i eit samfunn, og at det for ein reflektert lærar vil vere naturleg å flette desse strøymingane inn i undervisninga uansett om det står i ein plan eller ikkje. Odd er den informanten med lengst fartstid i yrket og har undervist i samfunnsfag i over tjue år, og han har difor vore gjennom læreplanendringar før. Han har merka seg at kultur har vorte løfta meir fram i løpet av dei tjue siste åra, men har sjølv ikkje merka endring i praksisen sin. Det kan difor hevdist at undervisninga hans i liten grad blir styrt av innhaldet i læreplanen og endringane i den, men heller av hans egne verdiar og erfaringar i møte med elevane. Denne kontinuiteten i praksisen hans er nok ikkje særeigen for han, men må sjåast i lys av Goodlad (1979) og Lipsky (1980) sine vektleggingar av lokal omsetjing og tilpassing, samt Lauvås og Handal sine tankar kring lærarar sin praksisteori.

Til trass for at arbeidet med læreplanen har vore tidkrevjande, trekk Kjersti likevel fram noko positivt med den nye læreplanen, nemleg moglegheita til å gå meir i djupna på ting. Ho peikar på at målet om djupnelæring gjer at ein i større grad kan spele på elevane sine interesser, og viser til at dersom ein har fridom til djupnelæring, så skal ein ikkje skape seg ein ny rigiditet.

Guttorm meiner den nye læreplanen er vanskeleg å lage vurderingskriterier ut frå, og følar heilt ærleg at den nye læreplanen ikkje er laga for han som lærar, men heller for dei som sit høgare opp i systemet. Guttorm arbeider på ein skule der fleirtalet av elevane har minoritetsbakgrunn, og han ser ikkje føre seg å endre praksisen sin berre fordi formuleringar kring mangfald og identitet endrar seg i læreplanen. Han legg vidare vekt på at menneske er vanedyr, og at dersom ein har tillagt seg ei god vane, så ser han ingen grunn til å kvitte seg med den vanen. Om praksisen hans vil endre seg ser han på som eit ressurs spørsmål, og trekk at han ikkje kan gjere store endringar på grunn av femten år gamle lærebøker med dei formuleringane og perspektiva som blir presentert der. Han framhevar at

«Vi kan ikkje utvinne olje utan ein plattform. Du må gje snekkaren ein hammar, ein spiker og plank for å setje opp ein vegg. Du kan ikkje berre seie: «no skal du byggje eit hus, men du får ikkje utstyret til å gjere det» - då får du ikkje bygd huset! Det er det same i skulen; vi kan få føringar for kva vi skal gjere, men vi kan ikkje skape noko ut av ingenting.» (Guttorm).

Han meiner at den nye læreplanen blir innført utan at lærarane har ressursar dei kan bruke, samtidig som han ikkje har tid til å finne og lage nytt materiale sjølv då hans hovudoppgåve er å undervise. Han håpar at det nye lærematerialet som blir utforma vil ha betre innhald og perspektiv enn dei han har i dag.

Også Terje viser til at det tek tid å setje seg inn i den nye læreplanen, og han meiner elevane ikkje vil få fullt utbytte av den nye læreplanen så lenge lærarane framleis brukar tid på å setje seg inn i den. Han ser ikkje føre seg at ein ny læreplan med nye formuleringar knytt til noko så spesifikt som identitet og mangfald vil endre måten han arbeider og underviser på. Det kan difor tenkjast at Terje meiner meir fagleg konkrete emne er meir viktig å rette fokuset mot. På spørsmål om kvifor han trur endringar i mangfald og identitet i læreplanen har skjedd, seier han

«(...) dette her med det fleirkulturelle greiene, eg følar vi er litt forbi det. Det var kanskje ein «hit» når ein skreiv LK06, men det er jo nærmare 20 år sidan. I alle fall i byane, så er ein allereie eit fleirkulturelt samfunn.» (Terje).

Han viser samtidig til at det, på grunn av dei opne læreplanmåla og metodefridomen, vil vere svært variert korleis lærarar vel å operasjonalisere læreplanen i klasserommet (jamfør Goodlad (1979) og Lipsky (1980)).

Det er nærliggjande å tenkje at informantane sine utsegn heng saman med Lipsky (1980) som seier at bakkebyråkratar, med utfordringar knytt til ressursmangel, tidspress og tvitydige mål, gjer det beste ut frå føresetnadane, og i stor grad nyttar seg av profesjonelt skjønn for å utføre arbeidet sitt på best mogleg måte. Samtidig står lærarar i direkte kontakt med elevane, og vala dei gjer vil ikkje alltid vere i tråd med styringsdokument og planar, men heller basert på erfaring og profesjonelt skjønn. I tillegg viser Goodlad (1979) at forholdet mellom intendert og realisert undervisning blir påverka av skuleeigarar, skular og lærarar si tolking av retningslinjer og råda i planen, og når lærarane ikkje ser ut til å la seg styre av læreplanen i særleg grad, har ein endå eit punkt som peikar i retning av at praksisen deira blir forma av det profesjonelle skjønn. I neste delkapittel skal vi sjå på om og korleis rettleiing kring mangfald og identitet utanfor skulen påverkar lærarane sin praksis.

5.3.4 Rettleiing utanfrå

Eit fellestrekk hos informantane er at dei ikkje opplev at dei får hjelp eller rettleiing utanfrå til å handtere den aktuelle tematikken. Guttorm sit med kjensla av at lærarane står aleine når det kjem til dilemmaa som kan oppstå i det fleirkulturelle klasserommet, og at mykje av kursa og dokumenta som skal rettleie og vere til hjelp for lærarane kring kulturelt mangfald og identitet ofte er sjølvstøtte som blir dokumentert og gjort gjeldande fordi «papirmøllene til dei høgare opp i systemet skal gå rundt.» (Guttorm). Han trekk likevel fram at han har gode kollegaer på Soltun skole som han kan støtte seg på.

Terje kan ikkje kome på nokon dokument eller retningslinjer som kan hjelpe han som lærar, noko som kan knytast direkte til Lipsky (1980) sin teori om bakkebyråkratar, der bakkebyråkratar skal utføre arbeid og tenester basert på ambisiøse og tvitydige mål. Også Terje viser til gode kollegaer, og at dei einaste samtalan kring identitet har vore knytt til samtalar om enkeltelevar som har utfordringar knytt til til dømes legning. Kjersti viser til ein sterk samarbeidskultur ved Rødstein skule som ho arbeider på, og viser til at det gjer ein mindre sårbar i møte med alle problem og utfordringar. Ho følar likevel ikkje at det er noko konkret hjelp å få utanom kollegiet på skulen. Dette er interessant, då ein ser at det er heilt andre mekanismar enn læreplan og retningslinjer som blir brukt.

Ein ser altså at individuelle og kollegiale erfaringsbaserte og skjønnsmessige avgjersler formar både den faglege undervisninga og den sosial-relasjonelle praksisen til informantane, og kollegarettleing kan trekkjast fram som ein viktig ekstern påverknad for lærarane i praksisen deira.

5.4 Oppsummering av funn og drøfting

I dette kapittelet har eg presentert og drøfta studien sine hovudfunn mot det teoretiske rammeverket for studien, samt mot bakgrunnskapittelet og relevant forskning. Kapittelet starta med eit tilbakeblikk på identitet, samt ei drøfting om kva tilnærming til identitet utvalet informantar i studien har; om dei har ei essensialistisk eller ei konstruktivistisk tilnærming. Vidare har eg gjort greie for informantane si forståing av identitet hos elevar med minoritetsbakgrunn. Lærarane ser ut til å ha ei konstruktivistisk tilnærming til identitet, sjølv om dei meiner at enkelte delar av identiteten eksisterer som ein raud tråd gjennom heile livet. Det er eit individualistisk perspektiv på identitet, der individet skal utvikle sin personlege identitet, og kulturell bakgrunn er berre eit aspekt av denne. Dette perspektivet på individuell fridom og utvikling er sentralt i styringsdokumenta for skulen, så lærarane sine tankar speglar nok denne til ei viss grad.

Til trass for at informantane har eit individualistisk perspektiv på identitet, dei på identitet hos barn og unge med minoritetsbakgrunn som meir bunden av kulturen og bakgrunnen deira. Medan det peikar litt i retning av å vektleggje kultur som eit sentralt omgrep knytt til identitetsdanninga og identitetsutviklinga til den enkelte, ligg hovudvekta likevel på individuell identitet, der kultur berre er eit aspekt ved identiteten til den enkelte. Det finst likevel ei spenning mellom å sjå individet sin identitet som kontekstprega og foranderleg, og det å sjå på kultur som noko som formar elevane. Denne spenninga finst både i læreplanar og i den teoretiske og politiske diskusjonen om mangfald.

Vidare har eg presentert lærarane sine arbeidsmåtar/tilnærmingar knytt til identitet i møte med elevane. For å tydeleggjere arbeidsmåtene tok eg eit val om å dele dei i to; det eg kalla ein sosial-relasjonell tilnærming og ei fagleg tilnærming til identitet i samfunnsfaget. Altså kva dei gjer med tematikken i ein generell sosial-relasjonell modell og i den faglege undervisninga i samfunnsfag. Det viste seg at dei vektlegg den sosial-relasjonelle tilnærminga sterkast, då

dei ser si oppgåve primært som å knytte gode relasjonar til elevane for å støtte dei i deira danning og utvikling av identitet.

Sjølv om lærarane uttrykte at dei aldri har eit eksplisitt fokus på identitet i undervisning eller i møte med elevane, eller ser fagleg undervisning som ein viktig måte å arbeide med mangfald og identitet på, ser det likevel ut som at lærarane arbeider med det på to måtar. Eit sentralt funn er at lærarane ikkje lar seg styre noko merkbart av læreplanen eller lærebøkene, men at dei i stor grad nyttar det profesjonsmessige skjønnnet, samt den (umeditne) praksisteorien dei har opparbeidd seg i yrkeskarrieren når dei vurderer og handlar i møte med elevar knytt til mangfald og identitet. Lærarane ser ut til å handle på bakgrunn av individualiseringsprinsippet som Grimen og Molander presenterer, der dei handlar på bakgrunn av kva dei meiner er best for ein elev i ein bestemt situasjon. Knytt til synleggjering av mangfald er dei alle oppteke av å ikkje gjere elevar til representant for eit land eller ein kultur, og dei alle tek skjønnsmessige vurderingar knytt til når og korleis dei skal framheve mangfaldet. Det kan verke som dei kjenner sterkt på dilemmaet mellom å tvinge elevar inn i «deira kultur» og å støtte og sjå elevane med deira særlige bakgrunnar.

Til slutt tek kapittelet føre seg kva eksterne faktorar som påverkar lærarane sine arbeidsmåtar knytt til identitet og mangfald i samfunnsfaget. Eit sentralt funn her er at lærarane opplev forholdet mellom tid og innhald i læreplanen som utfordrande, samt at innhaldet og perspektiva som blir presentert i lærebøker er problematiske då dei gjerne inneheld vinklingar, ord og uttrykk med negativ lading mot andre land og kulturar. Til slutt ser ein at implementering av ny læreplan er tidskrevjande og krev mykje av lærarane. Den nye læreplanen inneheld nye formuleringar kring mangfald og identitet, men til trass for dette ser ikkje informantane føre seg noko merkbar endring av praksis. Lærarane følar seg også aleine når det kjem til handtering av mangfald og identitet i klasserommet, men viser til det gode kollegiale samarbeidet på skulane i møte med utfordringar knytt til det fleirkulturelle klasserommet.

6 Oppsummerande og avsluttande refleksjonar

I dette kapitlet kjem eg med mine betraktningar som ei oppsummering og avslutning av forskingsprosjektet. Formålet med denne studien har vore å sjå kva som formar eit utval lærarar sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet. Studien har retta fokuset mot samfunnsfaget, og søkt kunnskap om korleis lærarar arbeider og reflekterer kring identitet og mangfald, samt kva eksterne faktorar som påverkar lærarane sitt arbeid. Heller enn å ha ei normativ eller rein teoretisk tilnærming til temaet, har eg valt å fokusere på den praksisen lærarar faktisk har, og dei dilemmaa dei møter når dei jobbar med desse tematikkane i skulen. Det er viktig å få kunnskap om kva lærarar gjer og kva som formar praksisen deira i skulen og i møte med elevane. På denne måten kan vi betre få innsikt i, og forståing av, kva dilemma og utfordringar som lærarane står i og møter i kvardagen, samt korleis dei må nytte profesjonelt skjønntil å vurdere den enkelte elev og situasjon. Vi bør ikkje avfeie desse vurderingane som basert på manglande teoretisk innsikt, men heller sjå dei som uløseleg knytt til lærarprofesjonen si komplekse oppgåve.

Utgangspunktet for studien var problemstillinga:

«Kva formar eit utval lærarar sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet?»

For å konkretisere problemstillinga har eg også valt éi underproblemstilling:

«Kva arbeidsmåtar/tilnærming til identitet har lærarane i møte med elevane?»

Den opphavlege planen for forskingsprosjektet var å kombinere dokumentanalyse av retningsgevande dokument og retningslinjer for lærarane sin praksis med intervju av eit utval lærarar. Då samarbeidet med den tilsette ved eit opplæringskontor i Vestland fylke vart avslutta, og med avgrensingane knytt til Covid-19 pandemien, har eg i denne studien forsøkt å svare på problemstillinga gjennom kvalitative semistrukturerte intervju med fem lærarar, med ulik erfaring og ulik grad av mangfald ved skulen.

I oppsummerande trekk kan ein seie at lærarane har eit konstruktivistisk og individualisert syn på identitet, som vil seie at identitet er noko som formar seg i samhandling med andre og utviklar seg gjennom livet. Kultur blir ein underordna dimensjon, og kan «veljast» vekk eller bli meir eller mindre viktig for individet i løpet av livet. Dette står i motsetnad til multikulturalistar. Multikulturell og interkulturell pedagogikk blir av kritikarane skulda for å ha ei essensialistisk forståing av identitet, og å gjere identitet til noko statisk og uforanderleg. Mine informantar presenterer identitet som konstruert og kontekstavhengig, og legg spesielt vekt på familie, vener og sosiale media som faktorar som påverkar identiteten til barn og unge. Til trass for dette ser nokre av informantane på identitet for barn og unge med minoritetsbakgrunn som meir prega av kulturen deira (med verdiar og tankesett nemnd), noko som peikar i retning av å tenkje kultur som ein heilskapleg veremåte og som eit heilskapleg verdsbilete.

Til trass for at lærarane hevdar å ikkje ha eit eksplisitt fokus på identitet i møte med elevane, viser funna i studien at dei i stor grad faktisk arbeidar med tematikken i møte med elevane. Praksisen lærarane skildra, og deira tilnærming til identitet i klasserommet kan delast i to: Det eg har kalla ei *sosial-relasjonell* tilnærming og ei *fagleg* tilnærming. Den sosial-relasjonelle tilnærminga står sterkt hos lærarane, då dei gir uttrykk for at dei kjem i betre kontakt med elevane utanom undervisninga. Dei er opptekne av å anerkjenne elevane og byggje sosiale relasjonar til dei, og på denne måten støtte og rettleie dei når det kjem til identitetsdanninga og identitetsutviklinga deira.

Knytt til den *faglege* tilnærminga er det tydeleg at lærarar tek ulike vurderingar knytt til korleis dei skal synleggjere mangfaldet og identitetane i klasserommet og i undervisning. Dei verka til å vere klar over alle dilemmaa som ligg i kritikken av multikulturalisme, nemleg faren for å gjere andre til representantar for kulturar og identitetar, samtidig som ein skal anerkjenne og sjå alle elevane som individ. Dei følar på ei spenning som tilsvara den mellom multikulturalistane som vil bekrefte, feire og markere ulike identitetar på skulen og i faga, og dei som er meir kritiske på grunn av faren for isolasjon og karikering av kulturelle identitetar. Dette spring dels ut av ei uavklara spenning i læreplanane sin presentasjon av identitet, kultur og mangfald, og dels at praksisen deira er forma av skjønsmessige vurderingar. Noko som tydeleg går att er den skjønsmessige vurderinga dei gjer om å anten synleggjere og trekkje fram eller ikkje synleggjere og trekkje fram ein elev sin bakgrunn. Det som ser ut til å spele ei

rolle er relasjonen mellom lærar og elev, elevane sine egne interesser og trong til å synleggjere eigen bakgrunn. I tillegg spelar lærarane sine personlege kunnskapar og tidlegare erfaringar knytt til synleggjering av mangfald i klasserommet ei rolle.

Funna som er presentert og drøfta i studien peikar mot at lærarane sin praksis knytt til elevar med minoritetsbakgrunn sin identitet og mangfald i klasserommet blir forma av det profesjonsmessige skjønnnet, heller enn endringar i læreplan, lærebøker eller teoriar om det fleirkulturelle samfunnet og fleirkulturell pedagogikk. Til trass for at det blir peika på at lærarane treng ein bevisst pedagogikk dersom dei skal møte elevmangfaldet med kunnskap og forståing av at ulikskap er ein positiv resurs (Lund, 2017b), verkar lærarane heller til å gjere sine skjønnsmessige vurderingar i møte med elevane basert på eigen utdanning og kunnskapar, tidlegare erfaringar og rådføring med kollegaer. Dette tyder altså på at lærarane har utvikla ein umedviten praksisteori som dei handlar på bakgrunn av, og som følgje av at læreplanen ikkje er klar på korleis ein skal operasjonalisere den, får lærarane ein skjønnsmessig fridom til å velje kva dei meiner er best basert på elevgruppa si. Dei ser ut til å handle på bakgrunn av det Grimen og Molander kallar det skjønnsmessige individualiseringsprinsippet, som seier at kvar elev skal behandlast i sin unikheit og at lærarane dermed handlar på bakgrunn av kva som er best for kvar enkelt elev.

Samtidig som lærarane viser at dei har relativt fritt spelarom til å gjere kva dei vil i møte med elevane, viser dei likevel til ei rekkje eksterne faktorar som påverkar arbeidet deira. Dei viser blant anna til forholdet mellom tid og læreplan, og at dei omfattande læreplanmåla er vanskeleg å oppnå med den knappe tida dei har til rådighet. Samtidig er læreplanen noko uklår kring korleis ein skal oppnå læringsmåla knytt til identitet og mangfald, noko som gir lærarane fridom til å sjølv velje korleis dei arbeidar med tematikken. Informantane viser også til lærebøker som ein ekstern påverknadsfaktor, då desse har perspektiv og innhald som kan vere problematisk i eit mangfaldig klasserom. Også her tek lærarane skjønnsmessige vurderingar om å behalde, forkaste eller modifisere perspektiva og innhaldet i lærebøkene, og gjer sjølvstendige vurderingar basert på egne kunnskapar og erfaringar.

Avslutningsvis viser lærarane til implementering av ny læreplan som problematisk, då lite konkrete læremål gjer det vanskeleg å planleggje undervisning og å vurdere elevane. Til trass for at lærarane ser endringar knytt til identitet og kultur i læreplanane, ser dei likevel ikkje ut til å ville endre praksisen sin med det same. Heilt til slutt ser ein at eit fellestrekk hos

informantane er at dei ikkje opplev å få hjelp eller rettleiing utanfrå til å handtere tematikken. På bakgrunn av dette kan ein seie at individuelle og kollegiale erfaringsbaserte og skjønsmessige avgjersler formar både den faglege undervisninga og den sosial-relasjonelle praksisen til informantane.

Til slutt vil eg understreke at ein med eit så lite utval ikkje kan generalisere lærarane sine utsegn til å gjelde for *alle* lærarar, då vi berre får eit innblikk i fem lærarar sine refleksjonar, tankar og erfaringar. Dette er ei avgrensa studie med eit avgrensa utval, og er berre representativt for dei *fem* lærarane som er intervjuja. Likevel kan studien bidra til ei større forståing og innsikt knytt til kva som formar lærarane sin praksis kring mangfald og identitet i samfunnsfaget.

Ønsket for forskinga var å få nokre indikasjonar på korleis lærarar reflekterer og handlar kring identitet i møte med elevar med minoritetsbakgrunn. Studien er skriven frå eit lærarperspektiv, og vidare hadde det vore interessant å undersøkje dette i større skala enn det som er gjort i dette forskingsprosjektet. For å få eit større utval og breiare representasjon hadde det vore interessant å ha ei kvantitativ undersøking med vidare djupneintervju, for å verkeleg kome i djupna på lærarane sine refleksjonar og praksis. Dersom den opphavlege planen for prosjektet hadde vorte gjennomført ville ein fått betre og breiare innsikt i kva dokument og retningslinjer som faktisk eksisterer, samt at ein kunne sett i kva grad lærarane lar seg styre av dokument og retningslinjer gitt ovanfrå, og om dei i det heile teke veit om desse dokumenta og retningslinjene. Det hadde også vore interessant å undersøkje korleis elevane opplev undervisninga. Knytt til lærarane sine dilemma kring synleggjering av mangfald hadde det vore spanande å undersøkje korleis elevar reagerer på at bakgrunnen deira blir anerkjend og trekt inn i undervisningssamanheng, og om dei tykkjer dette er negativt eller positivt.

Litteraturliste

- Afdal, G., Haakedal, E. & Leganger-Krogstad, H. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon: Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and paradigms. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9-32). New York: Routledge.
- Barth, F. (1969). Introduction. I F. Barth (Red.), *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget
- Borchgrevink, T. & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, (3), 22-31.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2000). Beyond identity. *Theory and Society* (29), 1-47. Henta frå https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/43651/11186_2004_Article_243859.pdf?sequence=1
- Bø, B. P. (2011). Introduksjon. I B. P. Bø (Red.), *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser: Artikler om norsk minoritetspolitikk* (s. 11-18). Oslo: Abstrakt forlag.
- Christensen, M. B. (2020). *Kulturelt mangfold og inkludering i skolen: En kvalitativ studie om hva lærere forteller om kulturelt mangfold og inkludering i skolen* (Masteroppgåve). Høgskulen på Vestlandet. Henta frå https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2658806/Christensen_MaikenB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Christiansen, E. V. (2011). *Kulturminner og identitetsdannelse: Hvordan fremstiller norsk kulturminneforvaltning forholdet mellom kulturminner og identitet?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26634/Masterx-xElinxVollxChristiansen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dale, E. L. (2009). Læreplan - i et forskningsperspektiv. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan: i et forskningsperspektiv* (s. 11-22). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dworkin, R. (1978). *Taking rights seriously*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Eriksen, T. H. (2001). Identitet. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (2. utg., s. 36-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2004). *Røtter og føtter - identitet i en omskiftelig tid*. Oslo: Aschehoug
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber & Faber.
- Fernandez, C. & Jensen, K. K. (2017). The civic integrationist turn in Danish and Swedish school politics. *Comparative Migration Studies*, 5(5).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s40878-017-0049-z>
- Forfang, K. (2010). *Hva styrer lærernes pedagogiske praksis, og hvilke utfordringer gir dette skoleleder i forhold til pedagogisk ledelse?* (Masteroppgåve). Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU). Henta frå
https://www.ntnu.no/documents/1021451972/1267794433/kristoffer_forfang_10.pdf/1c0cf109-7a4c-45e7-9f09-f21f44225cb9
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.

- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2014). *Mangfold i skolen: Et fokus på det flerkulturelle mangfoldet* (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40572/Mangfold-i-skolen-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hesthammer, K. (2018). *Når regler ikke er tilstrekkelig: En kvalitativ studie av læreres forståelse av sitt profesjonelle skjønn* (Masteroppgåve). NLA Høgskolen. Henta frå <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/2563458/Kristoffer%20Hesthammer%20PMAS%20juni%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hovdelien, O. (2011). *Den multikulturelle skolen - hva mener rektorene?* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder.
- Hovdenak, S. S. (2004). *Elev i ungdomsskolen: Om ungdom, utdanning og identitet* (2004, nr. 11). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Imsen, G. (2020a). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020b). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, B. E. (2008). *Kulturarv - et identitetspolitisk konfliktfelt*. København: Gads Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplanstudier - i et forskningsperspektiv* (s. 23-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn: Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax Forlag.
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse: Ansvar og frihet* (Meld. St. 49 (2003-2004)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Henta frå https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Henta frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 (2012-2013)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?q=mangfold&ch=3#kap3-1>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: SAGE Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndverk* (3. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International social science journal*, 61(199), 97-112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01750.x>
- Kymlicka, W. & Banting, K. (2006). Immigration, Multiculturalism, and the Welfare State. *Ethics & International Affairs*, 20(3), 281-304. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1747-7093.2006.00027.x>
- Lauvås, P. & Handal, G. (1983). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelens Forlag

- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet: Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. E. Lien, H. Lidén & H. Vike (Red.), *Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 68-85). Oslo: Universitetsforlaget
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services* (30th anniversary expanded edition. utg.). New York: Russell Sage Foundation.
- Lund, A. B. (2017a). Innledning. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold og inkludering gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 11-27). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, A. B. (2017b). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28-47). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen*, 22, 19-36.
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning - forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, 122, 2468-2472.
- Mikander, P., Zilliazus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education inquiry*, 9(1), 40-56.
- <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>

- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan: I et forskningsperspektiv* (s. 154-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2000:14. (2000). *Frihet med ansvar - Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Olsen, T. A. & Andreassen, B. O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *Scandinavian journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1), 1-17. Henta frå <https://ninum.uit.no/bitstream/handle/10037/15061/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Organisasjonen mot offentlig diskriminering [OMOD]. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus- utdanning i et multietnisk samfunn*. Oslo: OMOD.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstner: Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Song, S. (2020). Multiculturalism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, (Fall 2020 Edition). Henta frå <https://plato.stanford.edu/entries/multiculturalism/#CosVieCul>
- Spring, U. (2001). Identitetens ambivalens: bondeungdomslaget i Oslo som eksempel. *Nordlit*, 5, 95-108. <https://doi.org/10.7557/13.2089>

- Statistisk Sentralbyrå. (2020a). Fakta om innvandring Henta 16. oktober 2020 frå <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Statistisk Sentralbyrå. (2020b). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Henta 16. oktober 2020 frå <https://www.ssb.no/innvbef>
- Stolcke, V. (1995). Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36(1), 1-24. Henta frå <https://www.jstor.org/stable/2744220>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorbjørnsen, E. (2007). «Jeg tror de mener vi bør bevare begge tilhørighetene»: *Skolens rolle i identitetsdanningen hos elever med innvandrerbakgrunn* (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32586/MasteroppgaveEliThorbjornsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tommelstad, K. (2017). *Nasjonale læreplanreformer som styringsverktøy i skolen: En kvalitativ studie av lokalt læreplanarbeid etter iverksetting av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU). Henta frå https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2484391/Kjersti%20Tommelstad_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tvethaug, M. (2017). *Lokalt læreplanarbeid i samfunnsfag: En studie av samfunnsfaglæreres bruk av læreplanen som grunnlag for opplæring i samfunnsfag* (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Henta frå

<https://www.udir.no/k106/saf1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-04). Henta frå

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Utdanningsdirektoratet. (2021). Tilpasset opplæring. Henta frå [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/)

[trivsel/tilpasset-opplaring/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/)

Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo

(Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*

(s. 27-55). Bergen: Fagbokforlaget.

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur.*

København: Politisk Revy.

Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland? *Nordisk tidsskrift*

for pedagogikk og kritikk, 2(2), 14-35.

<https://doi.org/https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.119>



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Identitetsdanning og identitetsutvikling hos barn med minoritetsbakgrunn i samfunnsfaget

Referansenummer

134643

Registrert

27.08.2020 av Mira Marie Hawi Nese - 150542@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kjetil Knaus Fosshagen, kjetil.knaus.fosshagen@hvl.no, tlf: 55585671

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mira Marie Hawi Nese, mirra_95@hotmail.com, tlf: 97707296

Prosjektperiode

17.08.2020 - 20.06.2021

Status

04.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

04.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 04.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)