

Masteroppgave

Læreres mangfoldsforståelse og undervisning

En kvalitativ studie av samfunnsfaglærere sine refleksjoner om mangfoldsbegrepet og egen undervisningspraksis i en spesifikk kontekst

Mina Glenna Trolldalen

Lektorprogrammet
30 studiepoeng

Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2023



© Mina Glenna Trolldalen

2023

Læreres mangfoldsforståelse og undervisning

Mina Glenna Trolldalen

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

Trykk: Webergs printshop

Læreres mangfoldsforståelse og undervisning

En kvalitativ studie av samfunnsfagslærere sine refleksjoner om mangfoldsbegrepet og egen undervisningspraksis i en spesifikk kontekst

Sammendrag

Denne studien søker etter å få bedre innsikt i lærernes forståelse av mangfold og egen praksis knyttet til undervisning om mangfold. Studien tar for seg temaet mangfold innenfor en kristen kontekst hvor det foreligger lite empirisk forskning. Gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer av fem ulike lærere har jeg undersøkt denne kryssningen mellom mangfolds forståelse og praksis i en kristen kontekst.

Alle lærerne beskriver mangfold som svært omfattende, men er samstemte om hvordan etnisitet og rasisme, religion og seksualitet utgjør sentrale temaer innenfor mangfold. Disse tre aspektene kan ifølge forskning være sensitive og kontroversielle temaer, men lærerne beskriver bare om hvordan etnisitet og seksualitet kan være sensitive temaer. De sentrale funnene er hvordan lærerne bruker ulike strategier i diskusjoner om etnisitet, religion og seksualitet. Lærerne uttrykker at det oppleves som mindre rom for uenighet om etnisitet og seksualitet, men om tro og livssyn oppfordrer de til bevisstgjøring og diskusjoner uavhengig av elevenes religiøse tilhørighet.

Seksualitet er temaet flest lærere trekker frem som utfordrende å diskutere fordi det kan være et sensitivt tema for flere, og de ivaretaelse av enkeltelever. Her finnes det både lærere og elever med mer liberale og konservative verdsett, noe som kommer til uttrykk i hvordan de tilrettelegger for samtaler om transseksualitet og kjønns mangfold.

Lærerne beskriver hvordan det innenfor rasisme finnes tydeligere grenser hva slags ytringer de kan tillate i klasserommet. Her finnes et interessant motsetningsforhold om hvordan mindre rom for uenighet om etnisitet og rasisme, kan virke enten befriende eller utfordrende for enkelte lærere.

Med utgangspunkt i lærernes utsagn om religion løfter jeg behovet for større bevisstgjøring i skolen om hvordan religion og identitet er sammensatt, og peker på hvordan det i den tråd med skolens oppgave å se mangfold som en ressurs. Det er avgjørende for å imøtekomme en mangfoldig elevgruppe, med stadig flere elever med ulike religiøse bakgrunner.

Forord

Først og fremst, tusen takk til alle dere fem lærerne som deltok i studien. Jeg kan ikke uttrykke hvor takknemlig jeg er for at dere satte av tid og ga meg muligheten til å høre og dele deres refleksjoner videre. Deres bidrag har vært helt avgjørende for studien. Så virkelig, tusen takk!

Deretter må jeg takke min fantastisk dyktige veileder Lise Granlund. Du hjalp meg selv da motivasjonen min gikk i underskudd. Med din uvurderlige hjelp og veiledning har du pushet meg til å kunne fullføre denne oppgaven.

Også gruppeveiledningen gjennom DEMBRA-samarbeidet har vært svært verdifull. Det har vært nyttige faglige innspill og oppmuntring av gode veiledere og medstudenter fra UiO og MF.

Avslutningsvis må jeg takke hele støtteapparatet og heilagjengen min. Familien min som har heiet på meg fra start til slutt, selv de gangene jeg har satt meg ned og bare skrevet et par ord videre på oppgaven. Tusen takk Marianne jeg er så takknemlig for at jeg har deg som venn, du har hjulpet meg langt mer enn jeg noen gang kunne forvente. Kollektivet, vennene og kollegaene mine, dere har gitt meg enorm emosjonell støtte og omsorg. Og kjære Hanna og Embla som gjennom noen fine, men også utfordrende år på Blindern har vært viktige støttespillere. Nå har vi alle klart å fullføre til slutt og kan endelig ta sommerferie!

Oslo, 01.06.2023

Innholdsfortegnelse

1.0. Innledning	1
1.1. Begrunnelse og motivasjon for oppgaven	1
1.1.1. Lite forskning på kristne skolars praksis	2
1.2. Formål, problemstilling og avgrensning.....	4
1.3. Oppgavens oppbygning.....	4
2.0. Teorikapittel	5
2.1. Mangfold som et diffust begrep	5
2.1.1. Smal eller bred forståelse av mangfoldsbegrepet	6
2.1.2. Normativ eller deskriptiv tilnærming til mangfold.....	6
2.1.3. Problem- eller ressursorientert tilnærming	7
2.1.4. Harmoni eller konfliktorientert forståelse	8
2.2. Teoretiske perspektiver på mangfold	13
2.2.1. Flerkulturalistiske perspektiver	13
2.2.2. Kritisk pedagogikk	15
2.2.2.1. Normkritisk pedagogikk.....	16
3.0. Metodekapittel	19
3.1. Posisjonering	19
3.2. Kvalitative dybdeintervjuer	21
3.3. Rekrutteringsprosessen.....	22
3.4. Utvalget	23
3.5. Forberedelse og gjennomføring av intervju.....	24
3.6. Analyseprosessen	26
3.6.1. Transkripsjon	27
3.6.2. Koding og kategorisering	27
3.7. Metodiske og etiske refleksjoner.....	29
3.7.1. Validitet og reliabilitet	29
3.7.2. Portvoktere	30
3.7.3. Forskerrollen innenfra og utenfra	31
3.8. Behandling av data	33
4.0. Analyse og drøfting av funn	34
4.1. Lærernes refleksjoner om mangfoldsbegrepet	34
4.1.1. «Mangfold, er jo et stort begrep og det kan brukes på så mange måter»	34
4.1.1.1. Normative formål – fremme positive syn på mangfold.....	38

4.1.1.2. Fremme det kristne verdigrunnlaget?	40
4.2. Hvordan arbeide med mangfold	42
4.2.1. Tilpasning av kristenhet etter elevgruppen.....	43
4.2.2. Samtaler som gir rom for uenighet	44
4.2.1. Utfordringer med uenighet	47
4.2.3. Hvordan imøtekomme og korrigere rasistiske holdninger og ytringer.....	48
4.2.3.1. «Antirasisme er en del av det mangfoldet som jeg tror er det aller enkleste å snakke om»	50
4.2.4. «Det er ganske åpenbart siden vi er en kristen skole, at vi fokuserer på det»	52
4.2.5. «Seksualitet eller sånne ting kan være et litt sånt minefelt»?	53
4.2.5.1. Imøtekomme transseksualitet og kjønns mangfold	54
5.0. Konklusjon	59
5.1. Hovedfunn i studien	59
5.2. Implikasjoner for lærerutdanningen	60
5.3. Forslag til videre forskning	60
5.3.1. Undersøke undervisning på kristne skoler.....	60
6.0. Bibliografi	62
Vedlegg 1 Intervjuguide	69
Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema	71

1.0. Innledning

I dette kapittelet vil jeg innledningsvis begrunne valget for hvorfor jeg valgte avgrensningen av mangfoldforståelse og undervisningspraksis i en kristen kontekst. Deretter vil jeg redegjøre for behovet for forskningen på det kristne feltet. Videre vil jeg beskrive studiens formål og problemstilling og deretter vise til oppgavens struktur.

1.1. Begrunnelse og motivasjon for oppgaven

I denne studien vil jeg forske på mangfoldforståelse og undervisning i lys av en kristen kontekst. Mer spesifikt hva slags tanker lærere har knyttet til undervisning om mangfold og egen praksis i den kristne privatskolen. Dette er svært dagsaktuelt, siden kristne verdier stadig settes opp som et motstykke til flere aspekter innenfor mangfold, kanskje særlig seksuelt mangfold og heteronormativitet. I forkant av denne studien var det mye debatt rundt konverteringsterapi, eller såkalt homoterapi (Lavik, 2021). Parallelt med dette fikk den kristne høyskolen NLA massiv kritikk i media for sitt verdidokument grunnet formuleringen «Ekteskapet mellom mann og kvinne er i den tradisjonen NLA står i forstått som bærende norm i samlivsetikken» (NLA Høgskolen, 2020). Flere mener det er utfordrende at skolen fremmer mer konservative verdier, dersom fremtidige lærere med utdanning fra NLA skal arbeide i «livssynsåpne offentlig fellesskolen» (Vedøy, 2022).

Det har lenge vært svært omdiskutert hvorvidt religiøse- og privatskoler i Norge er ønskelig (Berge, 2022; Hammerstad, 2009; Solvang & Weiby, 2011; Utdanningsnytt, 2022).

Nåværende regjering har igangsatt en rekke tiltak som begrenser mulighetene for privatskoler i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2023). Gjentatte ganger har det blitt foretatt flere endringer i privatskoleloven for å bremse privatiseringen av norsk skole (Prop. 80 L (2022–2023); Prop. 98 L (2021–2022); Kunnskapsdepartementet, 2022). I skrivende stund har kunnskapsminister Tonje Brenna presentert et nytt lovforslaget om endring av privatskoleloven (Kunnskapsdepartementet, 2023). Det foreslås at politikerne i kommunen og fylkeskommunen skal få større innflytelse over etablering av nye friskoler og eventuelle driftsendringer ved eksisterende privatskoler, samt en reduksjon i statstilskudd til privatskolene. Formålet med disse tiltakene er å begrense tilbudet til privatskoler og styrke fellesskolen.

Lovforslaget om endringer i «privatskolelova» var på høring i slutten av april, gjennomgikk første votering i 16 mai og skal gjenopptas for ny behandling i Stortinget på et senere tidspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2023). Utfallet av lovforslaget er svært avgjørende for muligheten til å etablere nye friskoler. Diskusjonen rundt og forskning på privatskoler er derfor et svært dagsaktuelt tema.

Ettersom jeg selv har gått på kristen skole, har jeg mulighet til å bruke egen bakgrunn og kontakter for tilgang til feltet. Jeg ønsker å undersøke hvilke refleksjoner lærere på kristne skoler har i forhold til undervisning om mangfold, for deres perspektiver fra en kristen kontekst kan være viktige bidrag til forskningsfeltet om både mangfold og undervisning på kristne skoler.

1.1.1. Lite forskning på kristne skolars praksis

Selv om kristne skoler er et svært omdiskutert tema, finnes det svært lite forskning på kristne skoler og lærernes undervisningspraksis på slike skoler, både i verden og i norsk kontekst. Flere av dem som har gjennomført studier om kristne skoler nevner eksplisitt at det finnes lite eksisterende forskning innenfor dette feltet (Blom, 2019; Fosse, 2012; Grimm, 2012; Tuastad, 2021; Hagesæther, Kvam, & Skrunes, 2018).

En av de mer kritiske stemmene i USA rettet mot religiøse skoler sin praksis er James Dwyer (Brighthouse, 2008, s. 17). Dwyer argumenterer for at en mulig årsak til dette er at man har hatt minimalt innsyn i de kristnes skolens praksis, noe som har bidratt til at forskning på feltet har vært vanskelig å gjennomføre (Tuastad, 2021, s. 308). En sentral bekymring har vært om hvorvidt religiøse skoler bygger sin undervisning på mer konservativ teologi, og at undervisningen dermed ikke imøtekommer eller går overens med verdiene i moderne sosialdemokratiske land (McKinney, 2008, ss. 9-10; Tuastad, 2021). Kritikken går ut på at kristne friskoler formidler ut ifra en patriarkalsk synsvinkel, fremmer homofobi og vektlegger foreldrenes rett til å bestemme over barna sin fremtid over barnas rettigheter til å bestemme selv (Roth, 2007).

Av forskning som av det kristne skoler, handler det mer overordnet om verdigrunnlaget på enkelte skoler, den historiske debatten rundt konkurranse mellom enhetsskolen og kristne friskoler og argumenter for videreføring av disse (Berglund & Larsson, 2007; Flateby, 2013; Tveiten, 2000). Det finnes en del religionsdidaktisk forskning innenfor religionsfaget KRLE,

men da i offentlig skole (Skeie & von der Lippe, 2009; von de Lippe, 2011). Derimot er denne avhandlingen samfunnsdidaktisk, med tilknytning til det religiøse aspektet med kristne skoler.

Svein Tuastad har gjennomført en komparativ studie av kristne og offentlige skoler i Norge med utgangspunkt i intervju av tidligere elever fra kristne skoler (Tuastad, 2021). Noen av elevene omtalte kristne skoler som begrensende og konservative i forhold til samfunnet. De henviste til opplevelsen av mindre rom for kritisk tenking, og mangelfull seksualundervisning med for eksempel sensur i fagbøker (s. 308). Samtidig opplevde andre elever det som frigjørende å gå på kristne skoler og fortalte om hvordan det nære kristne fellesskapet og samholdet var en viktig motkultur til festing og drikking (s. 316).

En svakhet ved Tuastad sin studie, er at deres studier bygger på resultater og intervjuer helt fra 1990-tallet og frem til 2015. Dersom vi forventer at skolenes praksis har endret seg de siste tiårene, kan det være en svakhet at datamaterialet bygger på kristne skolers praksis for opptil 30 år siden.

Siden det finnes lite forskning på kristne skolers praksis inkluderer jeg også tidligere avhandlinger som en vesentlig del av forskningsfeltet. Alle masteroppgavene er utgitt fra høyskoler med kristen bakgrunn: Ansgar, HLT, NLA og Fjellhaug, som har forsket på ulike aspekter innenfor kristne skoler i Norge. I motsetning til denne oppgaven, som fremhever lærernes stemme, har de undersøkt noe mer overordnet, og sett på kristne skoler sine visjoner og verdigrunnlag, og har derfor hovedsakelig tatt utgangspunkt i skolenes læreplaner, ledere og rektorer på skolene (Blom, 2019; Fosse, 2012; Kristoffersen & Rønning, 2017).

De konkluderer alle at skolene og lærerne er bevisste på deres kristne verdigrunnlag. Blom fremhever hvordan lærerne gjennom andakter med kristne budskap synliggjør og opprettholder skolens kristne profil (Blom, 2019, s. 3). Fosse gjennomførte en dokumentanalyse av læreplanene til Danielsen og Det Evangeliske Lutherske Kirkesamfunn (DELK). Han mener at både Danielsen og DELK tydelig vektlegger elevenes «dannelse», hvor kristendommen utgjør en betydelig del i denne dannelsesprosessen (Fosse, 2012, s. 87). Kristoffersen og Rønning konkluderte med at skolene opprettholder en tydelig kristen profil, men at noen av rektorene ser et behov for tilrettelegging og tilpasning til en økende sekulær elevmasse (Kristoffersen & Rønning, 2017, s. 86).

1.2. Formål, problemstilling og avgrensning

I denne studien er det formålstjenlig med en relativt åpen problemstilling, ettersom studien tar for seg et tema innenfor et område hvor det foreligger lite empirisk forskning. For det første finnes det lite empirisk forskning på lærernes forståelse av mangfoldsbegrepet og overførselen av dette begrepet fra teori til undervisning i klasserommet (Jammeh, 2019; Lund, 2018).

Dessuten studerer jeg mangfoldsbegrepet i lys av en kristen kontekst, som et enda smalere forskningsfelt. Derfor var det hensiktsmessig å fastsette temaet mangfold som utgangspunkt for forskningen, og samtidig ha en bredere og lite avgrenset problemstilling. Slik kunne jeg åpne for dypere forståelse innenfor mangfold, uten å legge ytterligere begrensninger for hva jeg kunne avdekke gjennom studien. Dermed lyder oppgavens problemstilling som følger:

Hva slags refleksjoner har et utvalg samfunnsfagslærere over begrepet mangfold og egen tilnærming til undervisning om mangfold?

Denne problemstillingen åpner for mer innsikt i lærernes refleksjoner av mangfoldsbegrepet, og deres tanker rundt undervisningen om mangfold. For å besvare problemstillingen har jeg formulert noen mer konkrete forskningsspørsmål:

1. Hva slags tanker har lærerne om mangfoldsbegrepet?
2. Hvilke formål har de med undervisning tilknyttet ulike temaer innenfor mangfold?
3. Hvilke perspektiver knyttet til mangfold mener lærerne er særegent for den kristne konteksten?

For å svare på problemstillingen tar jeg utgangspunkt i intervju av lærere, hvor deres egne beskrivelser og refleksjoner utgjør grunnlaget for forskningen.

1.3. Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av fem kapitler inkludert dette innledningskapittelet. Kapittel to utgjør den teoretiske bakgrunnen for oppgaven, redegjørelse for ulike forståelser og tilnærminger til mangfold. Disse ulike perspektivene danner rammeverket for diskusjon videre. Kapittel tre omhandler egne metodiske refleksjoner rundt hele forskningsprosessen, herunder bruk av intervju som metode, utvalget med kristne lærere og egen bakgrunn som motivasjon for oppgaven. Videre i kapittel fire forsøker jeg å drøfte informantenes refleksjoner i lys av teori, og knytter det til samfunnets mandat i møte med mangfold. I det siste kapittelet presenterer jeg oppgavens hovedfunn og forsøker å løfte diskusjonen fra dette spesifikke utvalget og viser hvordan oppgaven er av interesse for andre utover denne konteksten, ved å fremheve hvilke implikasjoner oppgaven kan ha for samfunnsdidaktikk og behov for videre forskning.

2.0. Teorikapittel

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for noen teoretiske perspektiver som åpner for videre diskusjon av problemstillingen. Perspektivene retter seg mot læreres refleksjoner av begrepet mangfold og undervisning om mangfold i skolen. Siden dette utgjør hoveddelen av oppgaven, vil jeg først redegjøre for ulike forståelser og dimensjoner ved mangfold.

Deretter vil jeg trekke inn noen litt mer overordnede teoretiske perspektiver som «briller» for videre diskusjon om hvordan man kan arbeide med mangfold. I forskningsfeltet om mangfold bruker man flere delvis overlappende og noe konkurrerende teoretiske perspektiver. Jeg prioriterer å trekke frem det flerkulturelle og normkritiske som to viktige perspektiver, med ulike tilnærminger til mangfold som jeg vil sette opp mot hverandre.

2.1. Mangfold som et diffust begrep

I denne delen vil jeg redegjøre for noe av de mange forståelse og bruken av mangfoldsbegrepet. Selve begrepet mangfold har sitt opphav fra det flerkulturelle, som utgjør en sentral kjerne av mangfoldsbegrepet (Lund, 2018; Nyléhn & Biseth, 2015; Røthing, 2016). Samtidig fremhever flere at begrepet er svært diffust og tvetydig. Derfor er det behov for en konkretisering av hva dette begrepet innebærer, og hvordan lærere skal anvende begrepet i praksis og hvilke konsekvenser som følger ved ulike tilnærminger og forståelser av begrepet.

Anne Bonnevie Lund (2018) har intervjuet lærere om hvordan de forstod og benyttet mangfoldsbegrepet. Hun avdekket at undervisningen avhenger av lærernes forståelse av hva mangfold innebærer, og viser at lærere i studien hverken har felles praksis eller forståelse av begrepet. Siden retningslinjene ikke tilstrekkelig definerer mangfold og hvordan slik undervisning skal foregå hevder hun det kan være utydelig for lærerne hvordan de skal anvende begrepet i praksis. Hun påpeker derfor at lærerne burde undersøke hva som ligger bak begrepet, samt hvilke verdier og tilnærminger de ønsker å fremme. Lund konkluderer derfor at uavhengig av begrep må det vises til formålet med mangfoldet, som «innebærer at vi får anerkjennende praksiser med fokus både på individ-, samfunns- og rettighetsnivå på en måte som underbygger ideer om demokrati og likeverd og kommer alle elever til gode» (Lund, 2018).

Mangfoldsbegrepet forekommer oftere enn det flerkulturelle i styringsdokumentene (Westrheim, 2014, s. 34). Åse Røthing løfter frem behovet for en tydeligere avklaring av hva mangfoldsbegrepet innebærer i undervisningssammenheng. «Det hjelper imidlertid lite å bytte

ut ord og begreper hvis ikke innholdet i nye begreper drøftes og avklares» (Røthing, 2017, s. 9). Det vil si at dersom begrepet 'mangfold' skal erstatte det 'flerkulturelle' burde man overveie hvorvidt det er hensiktsmessig, samt vurdere styrker og svakheter ved en eventuell utskiftning. På samme måte konkluderer Lund med at det er stor fare «for at man tilslører de motsetningene som eksisterer både i skolen og samfunnet for øvrig så lenge mangfoldsbegrepet ikke er mer eksplisitt» (Lund, 2018). Derfor er det nødvendig med en videre avklaring og problematisering av de ulike aspektene ved mangfoldsbegrepet.

2.1.1. Smal eller bred forståelse av mangfoldsbegrepet

Som forklart tidligere kan begrepet være diffust, omfattende og lite konkret, derfor kan det være nyttig å avgrense begrepet (Lund, 2018, s. 90). Det finnes en smalere og bredere forståelse av mangfold (Jammeh, 2019; Røthing, 2017). Ut fra en smal forståelse av mangfold tar man hovedsakelig utgangspunkt i det etiske og kulturelle mangfoldet. På den andre siden vil en bred forståelse av mangfold inkludere flere typer mangfold utover det kulturelle og etniske, slik som meningsforskjeller, identiteter, religion, kjønn, legning, funksjonalitet og livssyn (Røthing, 2017). Det kan være nødvendig å avgrense mangfoldsbegrepet, for å avdekke hvilke variabler som begrepene rommer. Det kan gjøre begrepet mer håndterlig for lærere å utøve i klasserommet, ved at de har noen tydelige kategorier å ta utgangspunkt i.

Samtidig påpeker Røthing at det kan være «en ulempe å gjøre slike avgrensninger. Det kan føre til endimensjonale framstillinger som tilslører kompleksitet» (Røthing, 2017, s. 7).

Røthing mener at en av styrkene ved å utvide begrepet fra det flerkulturelle til mangfold er nettopp at det kan bidra til å tydeliggjøre hvordan det finnes flere typer mangfold enn bare flerkulturelle minoriteter og at bruken av mangfoldsbegrepet kan fremheve en annengjøring som ellers kan bli utelatt. Mangfold åpner for det interseksjonelle aspektet, at man kan se hvordan flere kategorier samvirker i samspill med hverandre (Røthing, 2017).

2.1.2. Normativ eller deskriptiv tilnærming til mangfold

Slik begrepene tilsier handler en deskriptiv tilnærming mer om hvordan ting er, mens en normativ tilnærming innebærer hvordan ting burde være. Den deskriptive tilnærmingen til mangfold viser til en beskrivelse av befolkningen, enten beskrive skolen med et stort eller lite kulturelt mangfold, eller beskrive en generell utvikling i samfunnet (Lund, 2018; Westrheim & Hagatun, 2015). Ut fra en slik tilnærming vil man kartlegge hvem som inkluderes innenfor de ulike kategoriene. I overordnet del i LK20 forekommer dette deskriptive aspektet ved at skolen skal gi elevene mulighet til «kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra

ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, dannings og identitet ...»
(Kunnskapsdepartementet, 2019)

En normativ tilnærming til mangfold innebærer å fremme mangfold som ønskelig, og som en positiv ressurs for samfunnet (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 172). Slik det forekommer i retningslinjene til skolen innebærer dette å gjennomføre holdningsendrende undervisning. «Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette utarbeides gjerne ved at elevene skal lære om og utøve respekt og toleranse overfor hverandre (Anker & Afdal, 2018, s. 48; Eriksen, 2008). Det er derfor tydelige normative verdier i læreplanen om verdiformidling i klasserommet.

Lund viser til hvordan lærere behandler mangfoldsbegrepet som mindre farlig enn det flerkulturelle, og hvordan de i liten grad har reflektert over kompleksiteten ved en normativ forståelse som ligger i mangfoldsbegrepet (Lund, 2018). Dette mener Lund kan være farlig, og poengterer at lærerne burde avdekke hvilke føringer de legger i mangfoldsbegrepet, i tilfelle det tilslører uheldige og udemokratiske praksiser. «Mangfoldsbegrepet assosieres med inkluderende holdninger, men fordi begrepet samtidig er forstått som «ufarlig» eller «upresist», bør det synliggjøres eller spisses inntil inkludering er en realitet innenfor hele skolens praksis» (Lund, 2018). Lund etterspør derfor tydeligere føringer for inkluderende og anerkjennende praksiser i begrepet mangfold dersom skolen skal bruke det normativt.

2.1.3. Problem- eller ressursorientert tilnærming

Med bakgrunn i norsk språkopplæring for andrespråkselever viser An-Magritt Hauge til hvordan det finnes to ulike perspektiver for å anerkjenne elevenes bakgrunn, enten som et problem eller en ressurs. Med en problemorientert tilnærming vektlegges assimilering, hvor skolen skal hjelpe elevene med å tilpasse seg den norske kulturen (Hauge, 2014, s. 30). Med en ressursorientert tilnærming anser skolen mangfoldet som en ressurs der læreren kan bruke elevenes bakgrunn og erfaringer i undervisningen. Det betyr at skolen tilpasser undervisningen til elevene og deres ulike forutsetninger, og ikke motsatt (Hauge, 2014, s. 25). Hauge mener derfor at skolen burde innarbeide en ressursorientert tilnærming til mangfoldet.

Styringsdokumentene beskriver mangfold gjennomgående som en ressurs (Tolo, 2014, s. 110), imidlertid problematiserer Joron Pihl hvordan flerspråklighet hos minoriteter likevel ofte behandles som en utfordring (Pihl, 2010).

2.1.4. Harmoni eller konfliktorientert forståelse

I Westrheim og Hagatun (2015) sin diskursanalyse av den nasjonale satsningen på «kompetanse for mangfold» oppfordrer de til en bevisstgjøring og kritisk blikk på de normative føringene som ligger i begrepet. De setter søkelys på hvordan skolens retningslinjer legger tydelige normative føringer for utdanningen, noe de hevder kan være problematisk. «Å bruke mangfoldbegrepet ut fra den normative og positivt ladede forståelsen som ligger i policynivå, innebærer at man ukritisk legger seg på en mangfolddiskurs som tildekker forskjeller og strukturell urettferdighet» (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 177). De viser til hvordan det kan være to ulike tilnærminger til mangfold, enten ved å en positiv forståelse av mangfold som tildekker forskjeller, eller fremhever forskjeller og urettferdighet.

«Skolen er den samfunnsinstitusjonen der alle møtes, og den må derfor forholde seg til spenningsfeltet mellom det individuelle og det kollektive» og læreren må balansere behovet for harmoni eller konflikt i klasserommet (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 176). Dersom lærere vektlegger fellestrekk og enighet mellom elevene, og derav fremmer enhet i klassen har de en mer harmonisk tilnærming til mangfold. På den andre siden kan lærerne fokusere på forskjellighet og ulikhet, som vil være en mer konfliktorientert tilnærming.

Westrheim og Hagatun anerkjenner at et visst samhold og fellesskap er nødvendig, fordi «mangfold uten samhold er fragmentering» (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 176). Imidlertid problematiserer flere hvordan «likhet og harmonisk mangfold, tvert imot kan bidra til å tilsøre uenighet og strukturell ulikhet» (Røthing, 2017, s. 9). De henviser til «at mange grupper ikke er tjent med status quo. De påstår at de konservatives harmoniperspektiver dekker over grunnleggende forskjellige interesser» (Koritzinsky, 2020, s. 72). Westrheim og Hagatun refererer til hvordan ivaretagelse av minoriteter, og herunder romfolket, er et viktig prinsipp i retningslinjene, men problematiserer hvordan det tilsidesettes i søken etter fellesverdier som toleranse, respekt og likhet. Geneva Gay (2013) viderefører dette argumentet, og hevder at en mer harmoniorientert tilnærming kan gå på bekostning av lærerens ansvar for tilpasning og ivaretagelse av minoritetene i klasserommet.

Gay mener det oppleves som tryggere for lærerne med en harmoniorientert tilnærming, noe som fører til at de ofte prioriterer harmoni over å fremheve ulikhet (Gay, 2013). «Når forskjelligheten blir 'for mye', har partene derfor en tendens til å unngå hverandre for å slippe å true verdier som fred, ro og harmoni. Slik blir ulikheter usynliggjort ved å unngå mennesker som er for forskjellige, og ved å ufarliggjøre dem i sosial interaksjon.» (Gullestad i Westrheim & Hagatun, 2015, s. 176). De mener derfor at det er uheldig dersom lærerne ikke åpner for

hvordan forskjellighet og ulikhet er viktige aspekter innenfor mangfold. Uenighet og kritiske stemmer er viktig for å avdekke marginalisering av grupper (Gay, 2013; Røthing, 2017; Westrheim & Hagatun, 2015).

Iversen bygger videre på en slik konfliktforståelse om at uenighet er sunt for elever (Iversen, 2019; Iversen, 2021). Han mener det har vært for mye søkelys på hvordan klasserommet skal være et 'safe space', men at begrepet og tilnærmingen har vært hemmende for undervisning (Iversen, 2019). Han mener folk kan misforstå begrepet til at alt skal være trygt og at fellesskapet kan bare oppnås gjennom delte verdier. Derimot mener han at det kan være nyttig med diskusjon, uenighet og forskjellighet siden det bidrar til økt forståelse for hverandres perspektiver og verdensbilde (Iversen, 2021, s. 324).

Videre presenterer Iversen uenighetsfellesskapet som et nyttig verktøy for mangfoldet, for å bekjempe antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger (Iversen, 2021, s. 62). Uenighetsfellesskap er «en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem» (s. 12). Dette rommet er trygt for elevene ved at det er mulighet å gjøre feil og lære av disse feilene. «I dette felleskapet kan elevene teste meninger, endre synspunkt og lære at de har flere nyanser» (s. 325). Når de får mulighet til meningsutveksling og utforske ulike meninger uten sensurering, vil det være gagnlig for elevenes kreativitet (s. 57). Han anser skolen som en konstruktiv arena for å utøve slik uenighet, i trygge omgivelser hvor læreren kan utvikle elevenes ferdigheter til å gjennomføre gode og konstruktive diskusjoner som de kan benytte senere (s. 62).

Iversen fremstiller hvordan uenighetsfellesskap har noen elementer fra både Jürgen Habermas og Chantal Mouffe sine noe motstridende teorier om det deliberative og agonistiske demokratiet (Iversen, 2021). Noen likheter mellom uenighetsfellesskapet og Habermas sitt deliberative demokrati er oppmuntringen til å fremme en saklig og åpen diskusjon hvor alle kan dele egne tanker og lytte til andres. Siden alle skal få mulighet til å ytre seg og alle har en reell påvirkningsmulighet, vil de også få respekt for den endelige beslutningen som klassen i fellesskapet har besluttet (Iversen, 2021, s. 138; Habermas, 1995). Imidlertid er han uenig i Habermas sin ide om rasjonalitet, om at det beste argumentet alltid vinner frem i den maktfrie samtalen. Det kan være de beste argumentene vinner frem, men det er ikke noe garanti (s.138).

I forhold til hvordan makt og politikk preger samtalen bygger Iversen videre på Mouffe sine tanker. Mouffe mener samtaler er politiske, og hvordan flere aspekter vi eniges om er resultatet fra politiske maktkamper (Mouffe, 2005; Iversen, 2021, s. 145). Iversen viser til hvordan forskjeller er naturlige siden vi er forskjellige mennesker i ulike posisjoner som vil oppfatte verden forskjellig. «Målet er altså ikke å unngå konflikt, det er uunngåelig. Utfordringen er å gjøre konflikter konstruktive» (Iversen, 2021, s. 146). I likhet med Mouffe mener han uenighet kan være positivt for elevene, ved å akseptere forskjeller og likhet og har fiendskap har mindre sjanse for å oppstå når debatt foregår innenfor demokratiets rammer. Derimot er han uenig med Mouffe om at det er hensiktsmessig å se argumentasjon i lys av den politiske venstre- eller høyresiden og fremfor det moralske, for å unngå absolutter uten nyanser (s. 152). Derimot mener Iversen at elevene er og *bør* være motivert av det moralske, om hva som er rett og galt. Han mener det er uheldig dersom elevene reduseres til venstre eller høyresiden, med statisk og ensidig forståelse av egne verdier. Han ønsker ved uenighetsfellesskapet en mer autentisk samtale der elevene kan fokusere på argumentasjonen, fremfor «vi» og «dem» (s. 155).

Selv om uenighetsfellesskap kan høres som hensiktsmessig verktøy i arbeid med mangfold, viser det seg at det kan være utfordrende å balansere mellom den harmoniske eller konfliktorienterte tilnærmingen i klasserommet, særlig i lys av kontroversielle og sensitive temaer (Europarådet, 2016).

2.1.4.1. Diskusjon av kontroversielle og sensitive temaer

Flere aspekter innenfor mangfold kan oppleves som både kontroversielle og sensitive temaer, særlig knyttet til religion, seksualitet og rasisme (Utdanningsnytt, 2020). Ifølge Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jore (2022) kan noen temaer være både kontroversielle og sensitive, eller være enten kontroversielle eller bare sensitive. Med inspirasjon fra den anerkjente historieprofessoren Stradling forsøker Beate Goldschmidt-Gjerløw, Kristin Gregers Eriksen og Mari Kristine Jore å definere forskjellen på kontroversielle og sensitive temaer: «Kontroversielle tema kan defineres som spørsmål som splitter samfunnet og som skaper motstridende forklaringer og løsninger basert på ulike verdssystemer og verdensoppfatninger (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022, s. 13). Det er altså temaer «som vekker sterke følelser og splitter opinionen i lokalmiljøer og samfunn» (Europarådet, 2016). Dersom temaene “berører aspekter ved elevens eller læreres menneskeverd, identitet og liv” kan de også være sensitive temaer (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022, s. 14).

Hvilke temaer som er kontroversielle og sensitive er svært kontekstavhengig (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022). Det endrer seg i takt med samfunnsendringer, slik at alle temaer har potensiale for å bli kontroversielle. (Europarådet, 2016, s. 8). Hvorvidt temaer er kontroversielle eller ikke, avhenger av flere faktorer. Dette illustrerer Europarådet med figuren under om hvordan temaer kan bli kontroversielle er sammensatt og påvirkes av flere faktorer som elevenes og lærernes bakgrunn, skolens verdigrunnlag, foreldrenes holdninger, media og det politiske klimaet rundt enkelte temaer. Det vil si at rasisme kan være et kontroversielt og sensitivt tema, men det avhenger av den enkelte konteksten. Det kan være hvilke tidligere erfaringer og opplevelser læreren eller elevene har med rasisme, elevsammensetningen i klassen, eller om det er noen dagsaktuelle hendelser som kan bidra til at temaet blir mer betent.



Figur 1.

Skolen har en forebyggende rolle mot rasisme og ekstreme holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2019). I møte med kontroversielle og sensitive temaer fremstiller Irene Trysnes og Katja H. W. Skjølberg (2022) fem taksonomier for ulike strategier for hvordan lærere kan håndtere ekstreme ytringer i klasserommet: konfliktvegreren, provokatøren, debattlederen, den forståelsesfulle og brobyggeren. Disse henviser til ulike tilnærminger innenfor skillet mellom harmoni og konflikt.

Den første tilnærmingen tildeler de navnet konfliktvegreren er lærere som forsøker å dempe hatefulle ytringer og unngå diskusjoner i klasserommet som kan bidra til å skape eskalering av konflikter (s. 60). Denne tilnærmingen kan sees som en motsetning til lærerne som inntar en rolle som provokatør. De oppmuntrer til meningsutveksling og bruk av ytringsfrihet, selv av politisk ukorrekte meninger. Imidlertid trekker Trysnes & Skjølberg frem at «provokatøren kan stå i fare for å bidra til økt splittelse og utenforskap gjennom å fokusere *for* mye på forskjeller, uenighet og konflikt» (ss. 62-63). Provokatøren deler flere likheter med den neste rollen, debattlederen. Imidlertid vektlegger sistnevnte tydeligere de normative føringene med å «lære elevene å takle uenighet gjennom å diskutere, ta ulike standpunkt og utvikle toleranse og respekt for andres meninger» (s. 63). Både den forståelsesfulle og brobyggeren har en mer empatisk tilnærming. Den forståelsesfulle forsøker å møte «enkeltelever og forstå ytringene i lys av elevenes individuelle bakgrunn», mens brobyggeren fokuserer både på individet og klassen, altså ivaretagelse og inkludering av enkelteleven i fellesskapet. «Ved å kombinere disse tilnærmingene i undervisningen kan samfunnsfaglæreren bidra til demokratisk resiliens, eller motstandsdyktighet hos elever og slik forebygge ekstreme holdninger og handlinger» (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 67).

Den første tilnærmingen tildeler de navnet konfliktvegreren er lærere som forsøker å dempe hatefulle ytringer og unngå diskusjoner i klasserommet som kan bidra til å skape eskalering av konflikter (s. 60). Denne tilnærmingen kan sees som en motsetning til lærerne som inntar en rolle som provokatør. De oppmuntrer til meningsutveksling og bruk av ytringsfrihet, selv av politisk ukorrekte meninger. Imidlertid trekker Trysnes & Skjølberg frem at «provokatøren kan stå i fare for å bidra til økt splittelse og utenforskap gjennom å fokusere *for* mye på forskjeller, uenighet og konflikt» (ss. 62-63). Provokatøren deler flere likheter med den neste rollen, debattlederen. Imidlertid vektlegger sistnevnte tydeligere de normative føringene med å «lære elevene å takle uenighet gjennom å diskutere, ta ulike standpunkt og utvikle toleranse og respekt for andres meninger» (s. 63). Både den forståelsesfulle og brobyggeren har en mer empatisk tilnærming. Den forståelsesfulle forsøker å møte «enkeltelever og forstå ytringene i lys av elevenes individuelle bakgrunn», mens brobyggeren fokuserer både på individet og klassen, altså ivaretagelse og inkludering av enkelteleven i fellesskapet. «Ved å kombinere disse tilnærmingene i undervisningen kan samfunnsfaglæreren bidra til demokratisk resiliens, eller motstandsdyktighet hos elever og slik forebygge ekstreme holdninger og handlinger» (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 67).

2.2. Teoretiske perspektiver på mangfold

I forskningsfeltet om mangfold om bruker man flere delvis overlappende og noe konkurrerende teoretiske perspektiver: multikulturell, flerkulturell, interkulturell, normkritisk, anti-diskriminerende og inkluderende undervisning (Bakken & Solbue, 2016; Banks J. A., 2004; Harlap & Riese, 2014; Kumashiro, 2000). Jeg vil redegjøre for flerkulturalismen som en av de sentrale perspektivene som dannet grunnlaget for hvordan arbeide med mangfold i skolen, og trekke inn det normkritiske perspektivet som kritikk.

2.2.1. Flerkulturalistiske perspektiver

Multikulturalisme, og derav den nært beslektede flerkulturalismen, er en overordnet retning som arbeider for å anerkjenne og tilrettelegge for flerkulturelt mangfold i samfunnet.

Flerkulturalismen har sitt utspring fra 1970-tallet i USA, i en periode da landet var sterkt preget av segregering mellom hvite og svarte, borgerrettighetsbevegelser og ønsker om sosiale reformer for å sikre minoriteter og urbefolkningens særrettigheter (Tolo & Westrheim, 2014, s. 29). Ettersom skolen var en av de institusjonene som har bidratt til og viderefører ulikhet og skjevheter i samfunnet, mente flere det var nødvendig med flerkulturell pedagogikk i utdanningssystemet for å imøtekomme og sikre rettferdig utdanning til alle.

Flerkulturalismen bygger videre på Gordon W. Allport sin eksponeringsteori, om hvordan økt interaksjon mellom minoritet og majoritet kan forebygge fordommer og negative holdninger til hverandre (Allport, 1958; Holm & Zilliacus, 2009, s. 2). Allport var en amerikansk psykolog som undersøkte fordommer og holdninger mellom hvite og afroamerikanere i USA, og hvordan de kunne overkomme og utfordre egne fordommer. Han hevder at «kontakt som fremmer kunnskap og bekjentskap øker sjansen for å fremme mer pålitelige forestillinger om minoritetsgrupper, som av denne grunnen bidrar til reduksjon av fordommer» (Allport, 1958, s.255, min oversettelse). Denne tanken om hvordan økt eksponering, kunnskap og bekjentskap på tvers av etniske grupper kan forebygge fordommer, utgjør et vesentlig grunnlag for den flerkulturelle pedagogikken.

Den sentrale forkjemperen for flerkulturalismen, James A. Banks (2020), sammenfatter fem kjerneelementer ved flerkulturell undervisning. Han trekker frem hvordan lærere burde:

1. Inkorporere innholdet i undervisningen fra ulike perspektiver og kulturer.
2. Involvere elevene i egen kunnskapsbygging, og bevisstgjøre elevene på hvordan ulike perspektiver og fordommer påvirker hvilken kunnskap de har og oppsøker videre.
3. Tilrettelegge for holdningsendrende undervisning som kan redusere fordommer.

4. Tilpasse undervisningen, og ta utgangspunkt i elevenes egne forutsetninger og styrker slik at undervisningen er mer rettferdig.
5. Skape muligheter for alle elever, og strebe etter deltagelse hos alle elevgrupper.

Disse fem punktene utgjør kjernen ved den flerkulturelle pedagogikken. De bygger på hvordan kunnskap om, og toleranse og anerkjennelse av forskjeller, er avgjørende for å ivareta minoriteter. Gjennom disse punktene illustrerer Banks hvordan lærere kan tilrettelegge bedre for det kulturelle mangfoldet i klasserommet (Banks, 2020).

Geneva Gay (2013) illustrerer hvordan det ikke er problemfritt å praktisere en flerkulturell pedagogikk, eller en såkalt kultursensitiv undervisning. Hun hevder det ikke finnes en universell metode for å ivareta det kulturelle mangfoldet i klasserommet, men presenterer også flere fallgruver og muligheter for lærere til å oppnå en mer kultursensitiv undervisning. Hun viser hvordan lærerens positive holdninger og egne ambisjoner for å tilrettelegge for det kulturelle mangfold er avgjørende, for at kultursensitiv undervisning skal kunne fungere (s. 51). I tillegg demonstrer hun hvordan lærerne burde legge til rette for en undervisning der elevene får muligheter til å endre egne negative stereotyper, feiloppfatninger og generaliseringer av etniske grupper (s. 55). På tross av at lærere opplever det som utfordrende å gjennomføre en kultursensitiv undervisning, hevder Gay det er avgjørende og essensielt for å kunne ivareta det demokratiske ansvaret lærerne har overfor elevene (s. 51).

Ifølge den flerkulturelle tilnærmingen er det avgjørende å anerkjenne og synliggjøre forskjeller. Samtidig påpeker flere, blant annet Røthing og Gay, en dobbelthet ved å definere og snakke om grupper (Gay, 2013; Kumashiro, 2000; Røthing, 2016). På den ene siden kan det føre til anerkjennelse og økt bevissthet rundt behandlingen av minoriteter, men det kan samtidig føre til annengjøring av gruppene «vi» mot «dem» (Røthing, 2017, s. 57; Kumashiro, 2000). Røthing viser til hvordan det forekommer et tydeligere «de» og «vi»-skille ved det flerkulturelle, noe som kan føre til ekskludering og annengjøring. I motsetning viser mangfold til et kollektivt «vi» som fremmer enhet og fellesskap, noe som jeg nevnte tidligere innunder harmoni- eller konfliktorientert forståelse av mangfold. Gay, Kumashiro og Røthing understreker at det ikke er tilstrekkelig å bare identifisere og anerkjenne forskjellene, og viser til et behov for økt bevisstgjøring om hvordan man arbeider med disse forskjellene.

Selv om flerkulturalismen har fått mye kritikk er den likevel nevneverdig i denne oppgaven, fordi retningen har banet vei for videre arbeid av mangfold og et viktig utgangspunkt for

hvordan lærere kan inkorporere kultur og praktiskere en mer inkluderende undervisning for alle.

2.2.2. Kritisk pedagogikk

En vesentlig del av kritikken rettet mot flerkulturalismen ligger i vektleggingen av individet fremfor struktur. Det vil si at tilnærmingen i for liten grad anerkjenner de samfunnsstrukturene som begrenser minoriteter sine rettigheter og muligheter (Westrheim, 2014, s. 34). På dette området kan de kritiske perspektivene bedre imøtekomme denne svakheten ved flerkulturalismen.

Den kritiske pedagogikken er ikke en enhetlig retning, men en overordnet ramme for flere retninger som søker etter å synliggjøre og myndiggjøre minoriteter (Tolo & Westrheim, 2014, s. 40). En av de viktigste grunnleggerne og inspiratorene for den kritiske pedagogikken er Paulo Freire, med sin bok «De undertryktes pedagogikk» (Johnson & Morris, 2010). Freire (1973) presenterte et behov for en mer frigjørende pedagogikk, der elevene får mulighet til å utøve en kritisk bevissthet over egen rolle i samfunnet og åpne for endring av samfunnets status quo. På 70-tallet samlet han store mengder analfabeter i Brasil og ønsket at de gjennom samtaler skulle frigjøre seg selv fra makthaverne i samfunnet og bli bevisste på at de, analfabetene som gruppe, ikke hadde en stemme i samfunnet. Han vektlegger hvordan skolen opprettholder majoritetsperspektivene, og bidrar til undertrykkelse av minoriteter (Freire, 1973).

Freire (1973) kritiserte hvordan utdanningen kan være undertrykkende og indoktrinerende for enkelte grupper, særlig dersom lærere har en behavioristisk undervisningsmetode hvor elevene bare passivt mottar lærerens kunnskap. Han fremhever lærernes maktposisjon hvor de definerer pensumet, videreformidler kunnskapen ut i fra egen forståelse og ståsted. Ved en slik «sparekasse-undervisning» begrenser læreren elevenes muligheter til å lære utover lærerens overførsel (s. 45). Freire kritiserer denne undervisningsformen og kaller den problematisk fordi den ikke oppmuntrer til endring av mulige undertrykkende strukturer i samfunnet (Freire, 1973).

Med inspirasjon fra Freire illustrerer Johnson & Morris (2010) hvordan kritisk pedagogikk innebærer mer enn kritisk tenkning. De syntetiserer den kritiske pedagogikken til å omhandle 1. politikk, 2. samfunn og interaksjon, 3. individet og 4. refleksjon, handlinger, engasjement og muligheter. De vektlegger at det ikke er tilstrekkelig å bare tenke kritisk, men at de også

må lære å tenke politisk, slik at de undertrykte skal kunne endre systemet ved å kreve sosiale reformer og utfordre maktstrukturene i samfunnet (Johnson & Morris, 2010).

Sentralt innenfor en kritisk tilnærming, er at læreren må åpne for utforskning og kritisk tenking slik at elevene oppfordres til endring av egen rolle og posisjon i samfunnet (Freire, 1973). Frigjørelse skjer først når elevene får en økt bevissthet overfor egen rolle i verden, og deres muligheter til handling og for endring (Freire, 1973, s. 53). «En skole som ikke oppfordrer elever, som er født nysgjerrige og født til å lære, til å stille spørsmål til hva lærer og til skolen hemmer utviklingen av kritisk tenkere og handlinger» (Shor, 1992, s. 12). Denne muligheten får elevene gjennom dialog med hverandre og læreren, hvor de får mulighet til «sann tenkning» som utfordrer egne perspektiver (Freire, 1973, s. 50). Herunder burde læreren hjelpe elevene å utforske alternative perspektiver, fakta og teorier slik at de kan vurdere disse perspektivene selv og øve på kritisk refleksjon (Koritzinsky, 2020, s. 68).

2.2.2.1. Normkritisk pedagogikk

Som en videreføring av den kritiske pedagogikken oppstod den nært beslektede normkritiske pedagogikken (Kumashiro, 2000; Røthing, 2016). Det normkritiske fortsetter poengene om hvordan kritisk bevisstgjøring er nødvendig, men utvider det mer individrettede fokuset fra den kritiske pedagogikken. Den normkritiske pedagogikken vektlegger i større grad hvilke sosiale normer som er gjeldende og ønskelige i samfunnet. Formålet innenfor det normkritiske vil være å arbeide for en varig bevisstgjøring hos elevene vedrørende de maktstrukturene og privilegiene som opprettholdes i samfunnet (Røthing, 2017, s. 34). Det vil si å kritisk undersøke og utfordre de gjeldende sosiale normene i samfunnet og avdekke hva som betraktes som normalt og ønskelig i enhver kontekst. Dette perspektivet oppmuntrer derfor til endring og selvrefleksjon hos den enkelte på flere nivåer.

Ifølge Røthing (2017) har Kevin K. Kumashiro vært en sentral bidragsyter innenfor feltet om anti-undertrykkende pedagogikk med normkritiske perspektiver. Kumashiro (2002) viser til hvordan enkelte grupper kan oppleve annengjøring som «de andre», dersom de avviker fra den ideelle normen i samfunnet. De som opplever slik annengjøring i samfunnet kan oppleve å bli marginaliserte, krenket og nedverdige (Kumashiro, 2002, s. 32). For å forebygge andregjøring presenterer han flere fag-spesifikke metoder for hvordan lærerne kan anvende teorier om anti-undertrykkende undervisning i klasserommet (Kumashiro, 2000). Med utgangspunkt i «skeiv tematikk» identifiserer Kumashiro i boken sin «Troubling Education» ulike måter lærere arbeider med anti-diskriminerende undervisning. Da viser han til forskjeller mellom kunnskap *om* «den andre» eller undervisning *for* «de andre». Han

argumenterer for at undervisning *for* «de andre» er bedre, fordi den både anerkjenner, men også ivaretar og fremmer «de andre» som ressurs for klassen (Røthing, 2017; Kumashiro, 2002, s. 31).

Han viser til hvordan utdanningen må skape trygge sfærer for marginaliserte grupper både i klasserommet og på skolen, hvor skolen ivaretar minoritetene gjennom anerkjennende praksiser. Skolen burde inkorporere minoritetenes bakgrunn i undervisningen og tilpasse undervisningen etter elevsammensetningen i klassen (Kumashiro, 2000, s. 29). Han hevder det trengs systematiske endringer i undervisningen som kontinuerlig forebygger andregjøring og undertrykkelse (Kumashiro, 2000, s. 33).

Etter Djupedal-utvalget ble det satt økt søkelys på at normkritiske perspektiver skulle innarbeides i læreplanen (NOU 2015: 2, s. 22; Røthing, 2016). Røthing hevder det er helt avgjørende at den flerkulturelle pedagogikken sees i lys av et normkritisk perspektiv. «Denne typen perspektiver søker å trene opp både lærere, elever, skoleledere og forskeres blikk til å bli oppmerksom på, og å undersøke, både egne og andres privilegier, enten disse er knyttet til kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn, kjønn, funksjonalitet eller seksualitet» (Røthing, 2016, s. 34).

Den betydningsfulle sosialantropologen Marianne Gullestad hevder at de normative premissene for «det norske» i for liten grad problematiseres (Gullestad, 2002, s. 37). Hun viser til hvordan nordmenn forsterker egne referanserammer som styrker forestillingen om likhet, hvor deriblant felles holdninger, verdier og tanker som skiller nordmenn fra andre. Gjennom en metafor om gjest kontra vertskap, viser Gullestad hvordan nordmenn opptrer i et hierarkisk maktforhold over minoriteter. Hun fremhever hvordan nordmenn som vertskapet og majoritet bestemmer reglene, og dermed har definisjonsmakt over hvordan gjestene, følgelig innvandrere, burde og kan opptre i landet (Gullestad, 2002, s. 116).

Gullestad hevder at likhetstanken i Norge har tilslørt mangfoldet som allerede fantes i Norge lenge før innvandringen på 60-tallet (Gullestad, 2002, s. 67). I samsvar med Gullestad mener Eriksen at denne tanken om likhet i Norge, fører til at mange unngår å snakke om rasisme og bidrar til å opprettholde negative holdninger eller undertrykking av det som er annerledes (Eriksen, 2008). De oppfordrer til en økt bevisstgjøring av denne likhetstanken for å avdekke strukturelle forskjeller som finnes.

Innenfor den kritiske pedagogikken hevder man at det har i for liten grad blitt tatt hensyn til folks ulike forutsetninger og muligheter, deriblant i skolen (Bakken & Solbue, 2016, s. 29).

Dersom undervisningen ikke inkluderer og tilrettelegger for elevenes egne forutsetninger kan undervisningen være diskriminerende, ved at de ikke får muligheten til å bruke egen kunnskap og ressurser. Dette vil videre styrke fordommer om lavt presterende grupper dersom deres forutsetninger ikke tas i betraktning (Gay, 2013, s. 58). Joron Pihl (2010) henviser til hvordan minoriteter i Norge er overrepresentert i spesialundervisningen og statistikken for lese- og skrivevansker. Hun hevder dette er et resultat av for dårlig tilrettelegging av det etniske mangfoldet i ordinær undervisningen. Pihl mener det etniske mangfoldet ikke imøtekommes tilstrekkelig, men at det behandles nærmere som en funksjonshemming. Hun argumenterer for at den ordinære undervisningen burde i større grad tilpasses elever med flerkulturell bakgrunn, ved at undervisningen også bygger på elevenes ressurser slik at de kan inkluderes bedre i skolen (Pihl, 2010).

3.0. Metodekapittel

I dette kapitlet reflekterer jeg over rammer for forskningen, kontekst, egne metodiske og teoretiske valg og vurderer hvordan faktorene preger forskningen min (Gleiss & Sæther, 2021, s. 191). Hvilke informanter som deltar, tidspunkt for gjennomføring av datainnsamling, og interaksjon mellom informant og intervjuer er faktorer som vil påvirke forskningen og resultatet av den. Jeg ønsker derfor å være transparent med detaljerte beskrivelser og begrunnelser for forskningsprosessen, slik at andre selv kan vurdere troverdigheten og gyldigheten av funn jeg presenterer i studien (Creswell & Miller, 2000, s. 124; Dalen, 2011, ss. 92-93).

Først presenterer jeg egen posisjonering og bakgrunnen for studien av kristne skoler. Deretter redegjør jeg for valg rundt datainnsamlingen og analyseprosessen. Til slutt vil jeg reflektere over svakheter og styrker ved studien, særlig med tanke på min egen bakgrunn som motivasjon for forskningen.

3.1. Posisjonering

I denne oppgaven forsker jeg på samfunnsfaglærere sin forståelse og undervisning av mangfold med en sosialkonstruktivistisk tilnærming og herunder et fenomenologisk perspektiv. Valget av disse tilnærmingene legger betydelige føringer for studiens ontologi, epistemologi og metodologi, altså hva slags kunnskap, data og slutninger jeg kan trekke gjennom studien (Hjardemaal, 2002, s. 202; Creswell & Miller, 2000, s. 125). Med det sosialkonstruktivistiske perspektivet tar jeg utgangspunkt i at lærernes egen oppfatning og virkelighet formes i samspillet mellom ulike forhold; faglig og sosial bakgrunn, geografisk tilhørighet, kollegium, klasserom osv. (Hjardemaal, 2002, s. 206). Innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet er jeg videre inspirert av en fenomenologisk retning som «innebærer å sette fokus på menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon, med deres oppfatninger av erfaringer og opplevelser» (Befring, 2015, ss. 109-110).

Dette skiller seg derfor fra en mer positivistisk tilnærming hvor målet nettopp er å finne en mer 'objektiv sannhet' som kan observeres, etterprøves og generaliseres på tvers av kontekster (Hjardemaal, 2002, ss. 180-181). Kritikken er at denne tilnærmingen favner bredden, men mister mye av innholdet. Den «tilslører den egentlige virkeligheten, som er mangfoldig» og kompleks med verdifulle nyanser (s. 200). Målet mitt er nettopp å frembringe noe av kompleksiteten ved undervisning av mangfold, fremfor generaliseringer (Røthing, 2017). Jeg

tar derfor utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk paradigme, med forståelsen om at det ikke finnes en objektiv virkelighet, men at mennesket konstruerer sin virkelighetsforståelse sosialt (Dalen, 2011, s. 91; Creswell & Miller, 2000, s. 125; Hjordemaal, 2002).

Jeg skal ikke avdekke fasiten på hvordan lærere skal undervise om mangfold, men trekke frem variasjon i hvilke spenninger, tanker og valg de står overfor og undersøke hvordan de håndterer dette (Dalen, 2011, s. 96). Alle lærerne har ulike oppfatninger av mangfoldsbegrepet og egen undervisning. Selv om alle trekker frem at 'gode samtaler' er viktig i undervisning om mangfold, er det likevel flere forskjeller på hvordan premissene for disse samtalene ser ut. Jeg undersøker derfor informantenes egne subjektive forståelser, erfaringer og opplevelser knyttet til mangfold og undervisning om slik tematikk (Befring, 2015, s. 110; Tjora A. , 2018, ss. 114-115).

Det særegne med denne studien er at jeg forsker på mangfoldsforståelse og undervisning om mangfold i en kristen kontekst. Dette er svært dagsaktuelt siden kristne verdier stadig settes opp som et motstykke til flere aspekter innenfor mangfold, kanskje særlig seksualitetsmangfold. I lys av dette er det svært interessant å få innsikt i kristne skoler og deres praksis da det er lite forsket på i Norge. Det var også motiverende å kunne bruke egen bakgrunn og erfaring med kristne skoler som inngang til feltet. Jeg ønsker å undersøke hva slags perspektiver lærerne har i forhold til undervisning om mangfold, hvor både lærernes refleksjoner og innsyn i deres perspektiver på kristne skoler i Norge kan være viktige bidrag til forskningsfeltet.

Imidlertid må jeg poengtere at jeg ikke ønsker en statistisk generalisering av kristne som en gruppe. Dette er mer vanlig ved kvantitative studier, hvor man har større utvalg og reduserer mangfoldigheten til et gjennomsnitt (Dalen, 2011, s. 96; Saldaña, 2016, s. 1). Jeg ønsker ikke et gjennomsnitt, men å fremheve særtrekkene til de enkelte informantene i min oppgave. Det finnes et mangfold blant kristne lærere som jeg ikke kan avdekke i denne studien alene. Derfor må jeg være bevisst på å ivareta både informantene i studien, men også sikre at de ikke fremstår som representanter for en større populasjon og gjennom studien.

En av grunnene til at jeg utelater det kristne aspektet i problemstilling er nettopp for å synliggjøre at utvalget i studien ikke representerer alle kristne lærere, eller alle lærere på kristne skoler. Det er for å ivareta informantene i studien og hindre at jeg gjennom denne studien fremstiller et ensidig bilde av kristne skoler som helhet (Befring, 2015, s. 34). I tillegg er det for å vise at jeg ikke gjennomfører en komparativ analyse av kristne og offentlige

skoler, da dette ville kreve et bredere sammenligningsgrunnlag i den offentlige skolen. Formålet med denne studien er derimot å få innsikt i refleksjonene til lærerne i dette utvalget i denne kristne konteksten.

Jeg ønsker å gjennomføre en analytisk generalisering av funnene (Boeije, 2010, s. 84; Gleiss & Sæther, 2021, s. 206; Rapley, 2016, s. 340). Det innebærer at refleksjonene til disse lærerne er svært verdifulle og «kan overføres til andre relevante situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 290). De praksisene som skapes i denne konteksten, kan være relevante på andre kristne skoler. I tillegg kan det også være et viktig bidrag for å få bedre innsikt i hvordan noen lærere forstår mangfold, og kanskje mer spesifikt om hvordan man i en kristen kontekst kan ha andre betraktninger enn en lærer som underviser i den offentlige skolen.

3.2. Kvalitative dybdeintervjuer

Da jeg utformet forskningsdesignet vurderte jeg hva slags studie som var mulig å gjennomføre ut fra tilgjengelige ressurser, egne interesser og hvilke metoder som var aktuelle for forskningsspørsmålet (Larsen, 2017; Tjora A. , 2018, s. 118). Etersom jeg i studien ønsker å forske på lærernes egne meninger holdninger og erfaringer tilknyttet undervisning om mangfold er dybdeintervjuer gunstige for å skaffe rike beskrivelser fra lærerne selv (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 66; Patton, 2002, s. 257; Tjora A. , 2017, s. 114). Målet med intervjuet er å ha en noen åpne samtaler rundt undervisning om mangfold hvor læreren selv kan dele opplevelser og erfaringer de anser som relevante innenfor temaet (Tjora A. , 2018, s. 113). Dermed blir bruken av dybdeintervjuer hensiktsmessige for å avdekke nyanser og unike tilfeller av lærernes ulike opplevelser og erfaringer (Tjora A. , 2018, s. 114).

En liten svakhet ved studien er at jeg ikke kunne undersøke og observere informantene utover intervjusituasjonen (Anker, von der Lippe, & Undheim, 2018, s. 37). Opprinnelig var intensjonen å observere lærerne i klasserommet før intervjuene. Dette ønsket jeg for å bedre forstå informantenes helhetlige praksis og kunne bruke observasjonen som støtte underveis i intervjuene ved å referere til deres egen praksis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). En annen fordel med observasjon er at triangulering av metoder styrker troverdigheten av dataene (Creswell & Miller, 2000, s. 126). Observasjon var imidlertid ikke mulig å gjennomføre i den perioden da datainnsamlingen foregikk, på grunn av hyppige nedstenginger og smitteutbrudd av Covid-19.

3.3. Rekrutteringsprosessen

Rekrutteringsprosessen har vært svært krevende, fordi det er ganske mange lærere som ikke har hatt mulighet eller ønsket å delta i studien. Jeg har derfor et bekvemmelighetsutvalg hvor jeg har intervjuet de lærerne som er tilgjengelige og som dekker utvalgskriteriene (Dalen, 2011, s. 46; Tjora A. , 2018, s. 140). Opprinnelig tok jeg utgangspunkt i et kompetansemål på ungdomsskolen, men ettersom rekrutteringen var vanskelig måtte jeg utvide utvalgskriteriene og inkludere lærere på videregående skoler.

Jeg sendte forespørsel til lærere som underviser i samfunnsfag eller har undervist i faget de siste årene, siden jeg ønsket at lærerne skulle ha kjennskap til Fagfornyelsen og gjerne ha arbeidet med den. Samtidig la jeg ingen kriterier for deres utdanningsbakgrunn. Følgelig har informantene i utvalget en variert bakgrunn. Noen har utdanning innenfor historie, teologi, filosofi og/eller samfunnsfag. To av lærerne har ikke formell kompetanse innenfor samfunnsfagsfeltet, bare realkompetanse. Deres utdanningsbakgrunn og erfaringer kan være av betydning for hvilke perspektiver lærerne fremhever i undervisningen.

Siden jeg har en del kontakter innenfor det kristne miljøet i Norge brukte jeg dette aktivt i rekrutteringsprosessen, både for å kontakte skoler og mulige informanter. Jeg benyttet meg også av snøballmetoden, slik at jeg fikk informanter via egne påmeldte informanter (Tjora A. , 2018). Det var derfor særlig viktig å videreformidle fritt og frivillig samtykke til alle potensielle informanter i forkant (Befring, 2015; Ryen, 2016). Jeg kontaktet alle involverte parter via e-post og valgte å kontakte skoleledelsen ved de ulike skolene av høflighet og tillit overfor dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 135). I noen tilfeller fikk jeg kontaktinformasjon til lærerne, men oftest skulle ledelsen videreformidle om noen lærere ønsket å delta. I disse tilfellene fungerte ledelsen som en portvokter som kontrollerte tilgangen til informantene, noe jeg vil diskutere senere under metodiske refleksjoner. Rekrutteringen av informanter var ganske krevende, men jeg anså fem informanter som tilstrekkelig antall for videre sammenligning og analyse av datamaterialet (Larsen, 2017, s. 27; Silverman, 2020; Tjora A. , 2018, s. 114).

Selv om snøballmetoden var helt avgjørende for å skaffe informanter, svekker det noe i forhold til informantenes anonymitet, og som jeg må ivareta videre (Dalen, Intervju som forskningsmetode, 2011, s. 102). Siden det kristne feltet er begrenset er det desto viktigere med anonymitet, slik at informantene ikke opplever noen negative konsekvenser ved å delta i studien (Befring, 2015; Dalen, 2011; Ryen, 2016). For å sikre deres anonymitet kan jeg blant annet ikke lage en leservennlig tabell med oversikt over informantene hvor jeg knytter de til

geografisk beliggenhet, fagkombinasjon og erfaring (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186). Dette er for at hverken mine kontakter eller informantene skal kunne gjenkjenne og avdekke hva kollegaen har svart. Derfor prioriterer jeg her anonymitet over leservennlighet.

3.4. Utvalget

Utvalget i oppgaven består av 5 lærere på kristne privatskoler fordelt på 4 forskjellige ungdomsskoler og videregående skoler i flere ulike deler av Norge. Selv om dette er et bekvemmelighetsutvalg, oppfyller alle lærerne utvalgskriteriene (Dalen, 2011, s. 46; Tjora A. , 2018, s. 140). De jobber på en kristen skole og hadde undervist i fellesfagene samfunnsfag eller samfunnskunnskap de siste årene på enten ungdomsskolen eller videregående. For å ivareta informantenes anonymitet, gir jeg dem fiktive navn uavhengig av kjønn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186). Grunnet oppgavens tilknytning til kristendommen gir jeg de navn med bibelsk opprinnelse i alfabetisk rekkefølge for bedre oversikt og leservennlighet: **Adam, Benjamin, Christian, David** og **Eva**.

Tre av informantene jobber på Vestlandet, en i Nordland og en på Sørlandet. En av informantene er nyutdannet, mens resten av lærerne har 10+ års undervisningserfaring. To av lærerne opplyser at de har politiske verv i kommunen, og har derfor en samfunnsrolle hvor man kan tenkes å være mer erfaren og bevisst med å dele og argumentere for egne ståsteder, som de gjør i denne studien. To av informantene nevner også at de har vært med i tidligere studier. Dette betyr at de har erfaring med å delta i forskning, noe som kan bidra at de er mer tilbøyelige til å delta i min studie (Gleiss & Sæther, 2021).

Elevmassen på skolene varierer mye med ulik andel bekjennende kristne elever og annen trosbakgrunn på skolen. Benjamin omtaler egen skole som en nærskole, mens andre skoler har elever som søker seg til skolen, blant annet på grunn av det kristne verdigrunnlaget. Derfor har noen skoler en elevmasse mer tilsvarende lik offentlig skole, mens andre skoler har en majoritet av elever med kristen eller annen religiøs bakgrunn.

Alle informantene i studien anerkjenner seg som kristne, selv om dette ikke var et kriterium for deltakelse. Jeg fikk tillatelse av NSD til å samle inn informantenes religiøse oppfatninger og tilknytning. Av flere grunner ønsket jeg ikke ha kriterier for at informantene måtte være kristne, for uavhengig om lærerne identifiserer seg som kristne eller ikke er de likevel ansvarlige for undervisningen på skolen og at denne foregår i tråd med skolens verdigrunnlag. Dessuten er det utfordrende å skulle ekskludere ut fra nivå av kristenhet, ettersom tro er svært personlig og u håndgripelig, og kristendommen har mangfoldige uttrykk og retninger (Gerle,

2007, s. 72). Samtidig informerer alle informantene at de identifiserer seg som kristne. Det er naturligvis en høyere andel kristne lærere på kristne skoler, siden flere skoler skriver på deres hjemmeside at kristen tro eller toleranse overfor deres kristne verdigrunnlag er ønskelig.

3.5. Forberedelse og gjennomføring av intervju

Siden det ofte er gunstig med gode forkunnskaper om temaet før innsamling av data, tok jeg utgangspunkt i tidligere forskning, teori og tidligere masteroppgaver da jeg utformet intervjuguiden (Kleven, 2018, s. 40). Først gjennomgikk jeg tidligere studier om mangfold, om hvordan mangfoldsbegrepet kan være diffust og vagt for lærere (Nyléhn & Biseth, 2015; Gay, 2013; Westrheim & Hagatun, 2015; Røthing & Bjørnstad, 2015; Lund, 2018; Kumashiro K. K., 2000). Derfor ønsket jeg at lærerne innledningsvis i intervjuet selv skulle fortelle hva de legger i begrepet mangfold, både for bedre innsikt i deres refleksjoner, og samtidig minimere egne føringer på hvordan informantene opplever de burde svare. Jeg ønsket ikke avgrense mangfoldsbegrepet i forkant for å unngå å legge for mange føringer. Dermed kunne informantene selv avgrense mangfoldsbegrepet og trekke frem etnisitet, religion og seksualitet som sentrale aspekter.

Deretter tok jeg inspirasjon fra Binta-Victoria Jammeh sin masteroppgave om mangfoldskompetanse i samfunnsfaget, og lånte hennes inndelinger av temaene «mangfold og læreres forståelse» og «samfunnsfagets mandat» og formet egne spørsmål ut fra disse kategoriene. Jeg inkluderte også kompetansemålet i samfunnsfag om å «reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald» og la til noen spørsmål angående diskusjoner rundt mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2019). Jeg antok at temaet mangfold kunne være litt stort og abstrakt, derfor koblet jeg mangfold til et konkret kompetansemål for at det skulle vært litt mer håndgripelig. Deretter utformet jeg følgende forskningsspørsmål som jeg ville utforske:

1. Hvordan forstår og underviser lærerne om mangfold?
2. Hva slags verdier fremmer de?
3. Hva synes lærerne det er lettere og mer utfordrende å undervise om mangfold?

Jeg anså semistrukturerte intervjuer som formålstjenlig for å besvare disse forskningsspørsmålene og problemstillingen for oppgaven. Det vil si at jeg hadde intervjuguiden som ramme, samtidig som jeg ønsket å ha en noe åpen samtale hvor informantene kunne fremheve andre viktige perspektiver og erfaringer som jeg på forhånd ikke hadde forutsett (Kleven, 2018, s. 41). Det var hensiktsmessig med noe struktur gjennom

en fastsatt intervjuguide for bedre forutsigbarhet i forhold til at svarene vil være delvis relevante og omhandle temaet, mangfolds begrepet og undervisning om mangfold. Samtidig som det var hensiktsmessig med mulighet for endringer og andre spørsmål underveis i intervjuet for å fremme hvilke perspektiver og aspekter de selv vektlegger.

Det var lettere å sikre god validitet med semistrukturerte intervjuer, da jeg kunne være fleksibel for endringer utover intervjuguiden (Larsen, 2017, s. 29). Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der jeg opplevde det var naturlig og nødvendig med fyldigere beskrivelser for å få innsikt i informantenes forståelse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80; Larsen, 2017, s. 29; Tjora A. , 2018, s. 119). Slik som «kan du gi meg et eksempel på dette» eller «hvordan ser dette ut i praksis». I tillegg ville jeg at informantene skulle snakke med egne ord og begreper for at samtalen skulle være mer naturlig (Tjora A. , 2018, s. 150). Deriblant sa Christian at de gjerne samtalte, ikke diskuterte. Derfor stilte jeg oppfølgingsspørsmål av hva læreren la i begrepet, og brukte aktivt «samtaler» istedenfor «diskuterer» videre i intervjuet.

Jeg gjennomførte alle intervjuene digitalt i perioden januar til april 2022. Varigheten på intervjuene varierte mellom 50-75 minutter. Det var helt avgjørende for meg å gjennomføre intervjuene digitalt, siden rekrutteringen av informanter var så utfordrende. Da fikk jeg mulighet til å intervju informantene, siden jeg ikke lengre var begrenset av geografisk avstand og eventuelle nedstenginger (Tjora A. , 2018, s. 169). Jeg fikk tillatelse til å ta opptak av intervjuet, og opplyst dem om hvordan jeg ville oppbevare, bruke og slette datamaterialet (Tjora A. , 2018, s. 167). Dermed kunne jeg med å ta opptak av nøyaktig hva informanten sa. Dette bidro til at jeg kunne være mest mulig til stede i selve samtalen. Taleopptaket åpnet også for bedre muligheter i analysearbeidet senere (Dalen, 2011, s. 95; Tjora A. , 2018, s. 166).

I intervjuer burde man ha en «avslappet stemning hvor informanten føler at det er greit å snakke åpent selv om veldig personlige erfaringer, hvor det er lov å tenke høyt, og hvor digresjoner er tillatt» (Tjora A. , 2018, s. 118). Men det kan også være utfordrende å skape denne gode stemningen i intervjusituasjoner. For det første er intervjuer en kunstig samtale, hvor informantene kan være selvbevisste på lydopptaket og hvorvidt de formulerer seg godt (Kleven, 2018, s. 35). Det er også nødvendig at informantene ikke opplever at de blir testet på hvorvidt de har politisk riktige svar, men at det er rom for å dele egne, ufiltrerte meninger (s. 36). Dette antok jeg kunne være en bekymring for noen, ettersom oppgavens krysning mellom mangfoldet og det kristne er et område hvor kristne har fått kritikk (Vedøy, 2022). Derfor var det viktig for meg å eksplisitt si dette i forkant av intervjuene, at jeg ikke skulle vurdere

hvorvidt de hadde korrekte svar, men at alle refleksjonene og tankene deres var verdifulle. Det sa jeg også i et forsøk på å dempe nervøsitet og derav skape en litt mer avslappet stemning.

Jeg må ta hensyn til eventuelle svakheter ved å gjennomføre intervjuene digitalt. For det første kan det være mindre naturlig å snakke avslappet enn når det foregår fysisk. Det var derfor viktig for meg å hilse på informantene med kameraene på og informere om meg selv og studien før vi begynte intervjuet og opptaket slik at de kunne være mer fortrolig med å dele deres tanker (Tjora A. , 2018, s. 118). I to av intervjuene var internettilkobling litt ustabil, noe som førte til forsinkelser og brudd i samtalen. I det ene tilfellet ble vi begge så forstyrret at vi glemte spørsmålet jeg hadde spurt, og fortsatte videre.

Av flere grunner synes jeg det var mer hensiktsmessig å bare ha taleopptak og ikke videoopptak. For det første skal man ikke samle inn unødvendig data dersom det er lite formålstjenelig i forhold til studien (NESH, 2021). Derfor hadde jeg ikke søkt om tillatelse til å samle inn videodata, bare lydopptak, fordi jeg opplevde det som tilstrekkelig å bare ha lydopptak. Jeg opplever at man gjerne kan bli selvbevisst på hvordan man fremstår på kamera når man ser et speilbilde av seg selv på skjermen. Imidlertid begrenset det egne muligheter til å se kroppsspråket og «lese» informantene underveis i samtalen (Tjora A. , 2018). Samtidig skulle jeg ikke evaluere informantenes kroppsspråk i studien, og jeg opplevde at jeg ut fra tenkepauser og formuleringer likevel fikk et godt innblikk i informantenes refleksjoner.

Jeg ville ikke at mangelen på videodata skulle være en hindring. Jeg valgte å ha på eget kamera og bruke kroppsspråk mitt aktivt med nikk og smil for å vise interesse og oppmuntre informantene, slik at de skulle oppleve at jeg lyttet til dem underveis. Etter det første intervjuet var jeg påpasselig med verbale bekreftelser, for jeg erfarte i det første intervjuet at det ikke fungerte som oppmuntring, men heller som avbrytelser og hindret tankeprosessen deres. Når jeg ikke hadde tilgang på kamera var det noe vanskeligere å vurdere om informantene var ferdige med å svare på spørsmålene, siden det er noe forsinkelser i lyd. Derfor ga jeg dem noe lengre pauser etter hvert spørsmål i tilfelle de skulle forklare noe mer og dermed sikret at jeg ikke avbrøt dem.

3.6. Analyseprosessen

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for analyseringen av datamaterialet med transkripsjon, koding og kategorisering. Det er viktig å påpeke at analyseprosessen begynte allerede idet jeg undersøkte tidligere teori og forskning. Det var avgjørende med et godt teoretisk overblikk

over mangfold som utgangspunkt før datainnsamlingen, for å vite hva som kunne være relevant å forske på, og justere intervjuguiden deretter.

3.6.1. Transkripsjon

Jeg ønsket å bli godt kjent med datamaterialet. Derfor transkriberte jeg alt selv og skrev ned umiddelbart etter at jeg gjennomførte intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Selv om diverse tjenester kan overføre tale til tekst opplevde jeg ikke at det var hensiktsmessig eller tidsbesparende, fordi tjenestene ikke forstod informantenes dialekter. Dessuten ønsket jeg å bli kjent med datamaterialet og da jeg gjennomgikk transkripsjonene flere ganger i etterkant fikk jeg en bedre helhetlig forståelse av informantenes argumenter og perspektiver (Creswell & Miller, 2000, s. 124). Selv om det var svært tidkrevende valgte jeg å transkribere alt, for jeg ønsket ikke å unnlate noe som kunne være relevant (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora A. , 2018, s. 174).

Siden man kan miste flere elementer i overgangen fra tale til tekst var jeg bevisst på hva jeg eventuelt utelatte i denne prosessen (Dalen, Intervju som forskningsmetode, 2011, s. 55; Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora A. , 2018, s. 175). Jeg noterte i enkelte tilfeller at informantene hadde lengre tenkepauser eller trykk på enkelte ord. Jeg synes det var viktig å kunne inkludere for mange heller enn for få detaljer i tilfelle jeg senere opplevde det som relevant. Jeg utelot derimot informantenes ulike dialekter. Jeg normaliserte transkripsjonen til bokmål for å fjerne dialekter og eventuelle sosiokulturelle kjennetegn som kunne indikere informantenes lokasjon og bakgrunn. Siden jeg har informanter fra forskjellige deler av Norge kunne enkelte av dialektene være svært avslørende, og jeg fjernet derfor dialektene for å ivareta alle informantenes anonymitet (Tjora A. , 2018, s. 174).

3.6.2. Koding og kategorisering

Ettersom jeg har en fenomenologisk tilnærming til studien tar jeg utgangspunkt i lærernes egne mangfoldsførståelse, erfaringer og opplevelser knyttet til undervisning om slik tematikk (Befring, 2015, ss. 109-110; Hjordemaal, 2002, s. 206). Derfor begynte jeg kodeprosessen med en induktiv tilnærming til datamateriale, i et forsøk på å fremheve lærernes stemme før jeg la til teori og egne tolkninger (Anker T. , 2020; Creswell & Miller, 2000; Patton, 2002; Tjora A. , 2018). Induktiv koding innebærer at jeg gjennomgikk transkripsjonen, markerte uttalelser som var relevant for problemstillingen, og forsøkte å trekke frem nøkkelord fra informantene for å oppsummere utsagnene og brukte deres egne uttalelser som koder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 146; Tjora A. , 2018, s. 218). Når Christian snakker om noen elever sine negative holdninger til flerkulturelt mangfold sa han:

Christian: «For mange har sånne, men ‘utledningene kommer og tar arbeidsplassen vår’ type holdninger. At det har jeg opplevd og det har vært utfordrende å snakke om, i forhold til at Norge består av mennesker hvor noen er født her andre har kommet her, skjønner. Fordi det er en del fordommer da fra før. Og det er vanskelig for du merker noen ganger etterdønningene fra middagsbordet tenker jeg noen ganger. At du skjønner at det er ulike hjem som også former tanken.»

For å ivareta og oppsummere hva Christian hadde sagt lagde jeg de mer empirinære kodene: ‘utledninger kommer og tar arbeidsplassen vår’, ‘utfordrende å snakke om’, ‘Norge består av mennesker født her og kommet hit’, ‘er en del fordommer’, ‘etterdønningene fra middagsbordet’ og ‘ulike hjem som former tanken’. Slik tok jeg utgangspunkt i Christian sine egne ord for å oppsummere avsnittet.

Etter at jeg kategoriserte de induktive kodene, gjennomgikk jeg tidligere forskning om mangfold og merket hvilke begreper som ble brukt. Da tilføyet jeg mer teoridrevne begreper som finnes i forskningen på mine egne koder (Eriksen, 2008; Gay, 2013; Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022; Kumashiro K. K., 2000; Røthing, 2017). Disse samlet jeg til: ‘kontroversielle eller sensitive temaer’, ‘rasistiske holdninger eller ytringer’ og ‘faktorer som bidrar til at temaer blir kontroversielle eller sensitive’. Når jeg kategoriserte kodene kunne jeg lettere se likheter og forskjeller på tvers av intervjuene og sammenligne om flere informanter trakk frem sensitive og kontroversielle temaer, rasistiske holdninger eller hjemmesituasjonen (Saldaña, 2016).

Jeg måtte likevel stadig veksle mellom et mer empiri og teori for å sikre at jeg ivaretok informantenes meninger når jeg abstraherte utsagnene (Anker T. , 2020; Tjora A. , 2018). Dette var for å «reducere påvirkningen av forventninger og teorier som enhver forsker vil trekke med seg inn analysen» (Tjora, 2021, s. 218). Jeg ønsket å ivareta informantenes stemmer, og sikre at jeg hadde godt grunnlag i empirien før jeg senere sammenlignet og trakk slutninger (Patton, 2002; Rapley, 2016, s. 337; Tjora A. , 2017, s. 197). Likevel er det viktig å anerkjenne at hva jeg fremhever i oppgaven av teori, problemstillingen og antagelser også påvirker selv de mer induktive og empirinære fasene av analyseprosessen (Patton, 2002, s. 1204; Tjora A. , 2018).

Jeg beholdt flere versjoner av kodene, slik at jeg kunne vurdere hvorvidt endringene av kodene var gunstige (Rapley, 2016, s. 340). I et av tilfellene hadde jeg en for bred kode «samtaler», slik at det var vanskelig å ha oversikt over hva informantene faktisk mente om

samtaler. Derfor måtte jeg endre til «rom for uenighet», «formål med samtaler», «forutsetninger for gode samtaler» og «sensitive og kontroversielle temaer». Slik var kodeprosessen en pendling mellom nivåene fra de empirinære til teoridrevne kodene, hvor jeg stadig gikk tilbake til empirien for å sikre at jeg hadde ivaretatt essensen av informantenes utsagn, når jeg abstraherte dem til et høyere teoretisk nivå (Tjora A. , 2017).

3.7. Metodiske og etiske refleksjoner

Siden jeg skriver ut fra en sosialkonstruktivistisk tilnærming har jeg en avgjørende rolle i fremstillingen av data og funn. Da er det viktig at jeg vurderer egen rolle og metodiske valg i hele forskningsprosessen og trekke frem eventuelle styrker og svakheter. I denne delen vil jeg først redegjøre for begrepene validitet og reliabilitet, gyldighet og troverdighet av studien. Deretter vil jeg trekke frem noen metodiske og etiske refleksjoner spesifikt rettet mot denne studien, ved egen forskerrolle, bruk av egen kjennskap til feltet og ledelsen som portvoktere. Til slutt informerer jeg om oppbevaring av data.

3.7.1. Validitet og reliabilitet

«Validitet eller gyldighet sier noe om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Det handler om i hvilken grad mine tolkninger av informantenes utsagn er gyldige i henhold til problemstillingen jeg skal besvare, noe som vil styrke troverdighet til studien (s. 146).

I kvalitative studier slik som denne er «tykke beskrivelser» med detaljrike skildringer nødvendig for å styrke validiteten i oppgaven (Boeije, 2010; Creswell & Miller, 2000; Patton, 2002). Jeg stilte flere oppfølgingsspørsmål underveis for å sikre validiteten, og sørge for at jeg får bedre innblikk og rike beskrivelser av informantenes forståelse (Creswell & Miller, 2000, s. 127; Dalen, 2011, s. 97). Dette opplevde jeg å lykkes med i flere tilfeller. Benjamin snakket om at han synes det er lettere å snakke om antirasisme, men da jeg spurte om hvordan han tilrettela for samtaler om dette sa han «nei, det vet jeg ikke helt. Det var et godt spørsmål, men jeg vet ikke om jeg har et godt svar». Derfor stilte jeg flere oppfølgingsspørsmål om elevene er engasjerte i slike samtaler om rasisme og han hadde tidligere nevnt å oppleve rasistiske ytringer i klasserommet, hva han hadde gjort i den situasjonen. Dermed kunne Benjamin likevel gi tykke beskrivelser om hvordan han fremmer antirasisme og arbeider mot rasistiske ytringer, til tross for at han først uttrykte usikkerhet rundt hvordan han tilrettela for slike samtaler.

Noen svakheter ved intervjuguiden er formuleringene mine, knyttet til spørsmålene om hva de mener inngår i mangfoldsbegrepet og deretter undervisning av mangfold. Da var det flere som stoppet og tenkte før de svarte. Slike definisjonsspørsmål av begreper burde unngås, for det kan gjøre at informantene føler seg testet og bekymret for å svare riktig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83). Når alle brukte litt tid på å svare kan det vitne om en usikkerhet med å ordlegge seg riktig (Tjora A. , 2018, s. 174). Dette går imot den åpne og komfortable stemningen jeg ønsket å skape (s. 118). Samtidig sa jeg at det ikke finnes noe korrekt svar her, og at de bare skulle dele deres tanke og refleksjoner. Dette var for å senke forventningene til å presentere velformulerte definisjoner.

3.7.2. Portvoktere

Rektorer og ledelsen fungerte som portvoktere som hadde kontroll på tilgangen til informantene (Dalen, 2011, s. 31). I de fleste tilfeller hadde jeg bare mulighet til å kontakte ledelsen: rektorer, administrerende ledere og inspektører. Flere skoler hadde kontaktinformasjon til lærerne på skolens nettside, men opplyste ikke hvilke fag lærerne underviste i. Jeg hadde derfor liten innsikt i hvilke lærere som kunne være aktuelle, og kontaktet ledelsen om studien og forespørsel om videre kontakt med samfunnsfaglærere. I de fleste tilfellene fikk jeg ingen eller minimal respons på e-postene. Der jeg fikk respons fortalte ledelsen at de hadde videresendt e-posten min eller informert lærerne og at lærerne selv ville ta kontakt med meg. Imidlertid førte dette ikke til noen videre kontakt.

På den ene siden vil noen argumentere for at rekruttering via portvoktere kan svekke studien ettersom de kan hindre tilgangen til informanter, og at de er med på en screeningsprosess jeg ikke får innsikt i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Samtidig mener jeg at dette ikke er utfordrende for studien, ettersom jeg ikke trenger et representativt utvalg. Formålet med studien er som sagt ikke å gjennomføre en statistisk generalisering, men analytisk (Boeije, 2010, s. 84; Gleiss & Sæther, 2021, s. 206; Rapley, 2016, s. 340). Det vil si at refleksjonene til lærerne i utvalget ikke skal representere hele mangfoldet som finnes på kristne skoler, men at kunnskapen jeg avdekker i denne studien har viktig overføringsverdi til lignende kontekster (Dalen, 2011, s. 96; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 290). Derfor anser jeg det som lite problematisk at portvoktere kunne påvirke hvilke informanter som deltar i studien.

Derimot burde jeg reflektere over hvorfor flere av slo forespørselen om å delta i studien. Det er vanlig at ikke alle har mulighet til å delta i studien, men jeg opplevde det som svært utfordrende å rekruttere informanter. Et av de største hindrene for å delta i studien var lærernes manglende tid og arbeidskapasitet. Flere rektorer begrunnet avslaget med at lærerne

var overarbeidet etter Covid-19 og nedstenging, og at de derfor ikke ønsket å gi lærerne mer arbeid i denne perioden. Særlig i områder rundt storbyene med lærerutdanning får skolene jevnlig forespørsler fra masterstudenter. Dette er et kjent fenomen hvor (Gleiss & Sæther, 2021). Derfor sendte jeg henvendelser til flere skoler i både urbane og mer rurale områder.

3.7.3. Forskerrollen innenfra og utenfra

Personlig nærhet til forskningsfeltet kan være både en styrke og svakhet ved studien.

«Nærheten er nødvendig for å forstå den undersøktes virkelighet, mens avstanden er viktig for å sette den oppfatningen inn i et videre perspektiv. Den gode forsker veksler mellom nærhet og distanse» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107). Med intervjuer spesifikt kan det være utfordrende «å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse til informantene» (Dalen, 2011, s. 20). Siden jeg har en personlig tilknytning til forskningsfeltet er det enda viktigere at jeg redegjør og er transparent her (Dalen, 2011, s. 95; Gleiss & Sæther, 2021; Tjora A. , 2017). Jeg har ikke noen personlig tilknytning eller bekjentskap til noen av informantene i studien, men bare gjennom egne kontakter.

På grunn av tilknytningen til det kristne feltet kan det være jeg er mer forståelsesfull og sympatisk overfor informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49; Dalen, 2011, s. 19). Deriblant var jeg noe mer engstelig når vi snakket om seksualitet, både fordi jeg opplever det kan være et betent tema for dem, og fordi jeg ikke ønsket å virke fordomsfull eller kritisk i møte med informantene. Det var viktig for meg å møte og omtale alle informantene på en respektfull måte, siden de åpner for innsikt inn i deres verden. Jeg var derfor svært påpasselig med å ikke være stigmatiserende, men undrende og åpen når enkelte fremstiller hvordan de har en mer liberal eller konservativ tilnærming til kjønns mangfold, for det er deres forståelse, tilnærming og refleksjoner som er interessante og verdifulle.

På grunn av tilknytningen til feltet er det enda viktigere med refleksivitet, hvor jeg er transparent og klargjør eventuelle antagelser, forutinntatthet, skjøvheter som kan påvirke forskningsprosessen (Creswell & Miller, 2000, s. 127; Patton, 2002, s. 1198). Jeg forsøkte å være spesielt bevisst på «researcher bias», så jeg søkte etter bevis som motgikk mine egne antagelser, påstander og interesser (Johnson B. R., 2017, s. 299). For eksempel antok jeg at kristne lærere kan være uenige i forhold til noe mangfoldstematikk, særlig knyttet til seksualitet. Derfor spurte jeg alle informantene spesifikt om denne gruppen. Jeg antok at kristne skoler i tråd med samfunnsendringer har blitt mer tolerante til slik tematikk, men måtte være bevisst på å finne både utsagn som støttet og motbeviste mine egne antagelser. Da oppdaget jeg flere spenninger i utvalget, deriblant hvilken tilnærming Eva og Benjamin har i

forhold til undervisning om seksualitet. Eva beskriver hvordan hun har en binær tilnærming til seksualitet, og Benjamin snakker om seksualitet og homofiles rettigheter hvor «alt er lov, og alle kan elske alle». Slike motsetninger mellom informantene og utsagn som motsier egne forutinntattheter, var viktig å oppdage og fremstille i analysen (Befring, 2015; Creswell & Miller, 2000; Dalen, 2011; Johnson B. R., 2017; Patton, 2002).

Selv om min bakgrunn og kontakter innenfor feltet kan åpne tilgangen til lærere på kristne skoler, erfarte jeg gjennom rekrutteringsprosessen at kristne skoler kan oppleves som en noe lukket gruppe (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Da en av rektorene videresendte mailen til de ansatte nevnte hen også at de stadig får henvendelser, men at de ofte opplever at flere studier fungerer som evalueringer om hvorvidt de kristne har blitt mer «liberale og tolerante», eller om de underviser etter «feil» og «utdaterte» holdninger. Siden mangfold kan oppleves som et betent tema for kritikk, var det viktig for meg å påpeke at jeg ønsker å få innblikk i deres forståelse og praksis rundt mangfold, og ikke evaluere lærerne. Det var kanskje lettere for meg enn andre å få adgang til feltet når jeg kunne fortelle om egen bakgrunn og formål med studien.

Ryen (2016) problematiserer det å kombinere skillet mellom det personlige og profesjonelle. Når jeg bruker egen personlig tilnærming for å bygge tillit, kan være mer utfordrende å overholde de etiske retningslinjene (Ryen, 2016, s. 38). Det er derfor viktig å være bevisst på det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og intervjuobjektet (Tjora A. , 2017, s. 48).

Det var som sagt svært utfordrende å få informanter, derfor måtte jeg bruke egne og andres kontakter. Siden jeg selv har gått på en kristen skole har jeg over gjennomsnittet god kjennskap til feltet. Jeg kjenner noen lærere og rektorer på flere kristne skoler i store deler av Norge. I tillegg kjenner jeg flere som har gått på ulike kristne skoler tidligere. Jeg brukte disse kontaktene for å få øke sjansen for å finne informanter. Fordelen med denne tilnærmingen er at jeg fikk informanter, og det var kun gjennom egne kontakter at jeg fikk tilgang til informanter. Alle øvrige henvendelser til skoler, hvor jeg ikke på forhånd hadde snakket med bekjente, ga liten respons og ingen informanter.

Imidlertid kan denne rekrutteringsprosessen med bruk av egne, andres og informantenes kontakter føre til flere etiske utfordringer. Det viktigste retningslinjene for forskningsstudier er kravet om fritt og villig samtykke fra deltakerne (Befring, 2015, s. 31). «Et fritt samtykke betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet» (Dalen,

2011, s. 101). Ved å skaffe informanter via snøballmetoden kan det bidra til mer press på informantene til å delta i studien, siden man er mindre tilbøyelig til å avslå forespørsler fra bekjente.

Det var derfor viktig å være eksplisitt på deres rettigheter om samtykke og muligheter for å trekke seg fra studien. Dette sa jeg både skriftlig via samtykkeskjemaet og muntlig før gjennomføringen av intervjuene. I tillegg er det mitt ansvar å overholde det etiske ansvaret gjennom hele forskerprosessen. Utover de juridiske retningslinjene må jeg også vise konfidensialitet, respekt og gjensidighet overfor informantene (Ryen, 2016, s. 38; Tjora A. , 2017, s. 46). Dette er forsøkt gjennomgående i hele studien.

3.8. Behandling av data

På grunn av oppfordring fra NSD begynte jeg alle intervjuene med mer formelle juridiske aspekter. Jeg informerte lærerne om at de fremdeles var underlagt taushetsplikten overfor elever, at de har samtykket til lydopptak, kan trekke seg fra studien og at jeg ikke ønsker identifiserbare opplysninger av dem eller andre. I to tilfeller oppga informantene navn på skolen eller stedsnavn ved en feiltakelse. Disse personopplysningene anonymiserte jeg fortløpende med fiktive navn, redigering av lydopptaket for å beskytte informantenes anonymitet.

Ellers i studien samlet jeg bare inn data jeg hadde fått godkjennelse for av NSD, i meldeskjemaet for personvernsopplysninger i forskning (NESH, 2021; UiO, 2018). Dette innebar tillatelse til å spørre om informantenes religiøse og etniske bakgrunn. Jeg inkluderte disse to sensitive opplysningene av to grunner. For det første var det naturlig at de ville dele slik informasjonen når vi snakker om deres bakgrunn og hvordan de bruker den i undervisningen, og for å kunne samle denne informasjonen måtte jeg ha tillatelse til det først (UiO, 2018). I tillegg viser flere til at lærernes bakgrunn, herunder disse to faktorene med etnisitet og religion, har stor betydning for undervisningen (Gay, 2013).

Jeg oppbevarte alt datamateriale med lydopptak og hele transkripsjonen på UiO sin OneDrive som er godkjent for oppbevaring av datamateriale med slike personopplysninger. Dette lagret jeg ikke lokalt på egen PC. Jeg lagret samtykkeskjemaene separat i en fysisk utgave, slik at ingen hadde mulighet til å koble person til lydfilen eller transkripsjonen. Disse tiltakene sikrer forsvarlig og riktig oppbevaring av data, i henhold til de etiske retningslinjene gitt av de nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora og UiO (NESH, 2021, s. 25; UiO, 2018). Dermed er kravet om personvern ivaretatt i studien.

4.0. Analyse og drøfting av funn

Dette kapittelet er inndelt i to hoveddeler, som består av de to delene i problemstillingen. «Hva slags refleksjoner har et utvalg samfunnsfaglærere over begrepet mangfold og egen tilnærming til undervisning om mangfold?».

Først redegjør jeg for hva lærerne legger i mangfoldsbegrepet, og hvilke formål og verdier de ønsker å fremme i undervisningen om mangfold. Deretter vil jeg vise hvordan de arbeider med mangfold, og drøfter dette i lys av teori. Jeg trekker frem hvordan de justerer undervisningen ut i fra elevgruppen, hvordan de mener samtaler er et av de viktigste verktøyene i arbeid med mangfold, og hvordan de åpner for uenighet i disse samtalene. Til slutt vil jeg se på hvordan de arbeider med ulike typer mangfold, herunder de tre temaene etnisitet, religion og seksualitet som tre temaer flere informanter viste til i arbeidet med mangfold.

4.1. Lærernes refleksjoner om mangfoldsbegrepet

I dette kapittelet vil jeg ta for meg første del av problemstillingen, om hvilke refleksjoner et utvalg samfunnsfaglærere har gjort rundt begrepet mangfold i lys av de ulike tilnærmingene og dimensjonene jeg redegjorde for i teorien. Jeg viser hvordan lærerne legger tydelige normative føringer for undervisningen om mangfold og har en bred forståelse av begrepet, men til dels praktiserer ut fra en smalere forståelse for mangfoldsbegrepet. Deretter ser jeg nærmere på religion, etnisitet og seksualitet som sentrale elementer de nevner innenfor mangfold.

4.1.1. «Mangfold, er jo et stort begrep og det kan brukes på så mange måter»
Innledningsvis spurte jeg alle informantene om de kunne definere hva de tenker inngår i mangfoldsbegrepet, for å avdekke hvordan de forstår mangfold. Alle uttrykker at det kan være vanskelig å formulere en tydelig definisjon som rommer bredden av mangfoldsbegrepet. Benjamin uttrykker dette i sitatet over, og David nevner dette eksplisitt «Ja, det er et stort og greit begrep som ikke er så veldig lett å definere». Flere av dem viser også dette når de prøver å definere mangfold ut fra ulike perspektiver, for å gjøre begrepet mer håndterlig. Adam sier «Men det er jo mange ulike elementer. Nå kan jeg si mer sånn med samfunnsfagsbriller ...».

På samme måte uttaler Eva «Ja, så skal man begynne der ... Nei, det er jo ... Tenker du i skolesammenheng?».

Når jeg spør dem om hva de tenker inngår i begrepet begynner flere med å beskrive mer generelt og overordnet at mangfold refererer til «rom for alle», «alt» og «hele sekken» før de bryter ned begrepet videre. Alle lærerne i utvalget nevner etnisitet, religion og seksualitet som viktig tematikk innenfor mangfold. I tillegg inkluderer noen av lærerne mange andre aspekter utenom disse. Deriblant fremhever Adam og Eva hvordan mangfold også innebærer politisk mangfold og politiske meninger i klasserommet og samfunnet. Christian nevner funksjonsnedsettelse som en del av mangfoldet. Han sier at han ønsker «at man skulle snakket mer om vanlige ting som ADHD, asperger og sånt også som en slags del av denne mangfoldsundervisningen», men at han selv ikke har fokusert på dette i undervisningen.

Adam: «Men hvis vi går bak begrepet så handler det noe om å ha plass til alle ulike typer mennesker, med ulike typer holdninger om det er politisk, om det er religiøst eller til livet [...] å ha lov til å være uenige og faktisk mene at noe er bedre enn noe annet. Litt sånn som når man har et livssyn så mener man faktisk det. Og det er litt likegyldig hva slags livssyn man har.»

Eva: «Ja det går på mye. Så det er en ting, hvordan sammensetningen av mennesker. Men så handler det også om muligheten for å presentere ulike syn og alternative syn og gi rom for den bredden [...] rom for ulike religiøse forestillinger både at de er der og at de får kommet til uttrykk og respektert rundt det. Det er både mangfold på livssyns-nivå. Mangfold av verdinivå og sånt. Mangfold av politiske syn.»

Mangfold kan systematiseres innenfor en smal eller bred forståelse av begrepet (Jammeh, 2019; Lund, 2018). Det vil si at i de tilfellene der lærerne vektlegger de etniske og kulturelle aspektene forstår de begrepet ut fra en smal forståelse av mangfold. På den andre siden vil lærerne ha en bredere forståelse av mangfold når de tenker at mangfold rommer mye mer utover det etniske og kulturelle (Røthing, 2017). Det virker tilsynelatende som at alle lærerne henviser til en bred forståelse av mangfold, siden alle nevner flere elementer utover bare det kulturelle mangfoldet. Deriblant trekker de frem meningsforskjeller, identiteter, religion, kjønn, legning, funksjonalitet og livssyn som faktorer innenfor mangfold.

Selv om lærerne i de tidligere utdragene beskriver sin forståelse ut fra en bred mangfoldsforståelse, er det viktig å skjelle mellom deres definisjon av mangfold og hvordan dette faktisk praktiseres i klasserommet. Det virker tilsynelatende som om alle lærerne forstår

og definerer mangfold ut fra en bred forståelse, når de i begynnelsen trekker frem hvordan mangfold inkluderer mange aspekter utover det etniske og kulturelle mangfoldet. Imidlertid er dette ikke like tydelig når de snakker om egen praksis. Når lærerne forteller om hvordan de arbeider med mangfold i klasserommet beskriver flere hovedsakelig bare eksempler knyttet til religion og etnisitet.

David: «Ja, det er et stort og greit begrep som ikke er så veldig lett å definere. Men det er jo alt da med bakgrunn til personene i samfunnet det er alt ifra religion til etnisitet til rett og slett om man har interesser for ulike ting, om man har ulik legning. Alt innenfor de tingene som gjør hverandre ulike. Det er vel da mangfold. Mosaikken som gjør at vi blir et samfunn, mennesker som er vevd sammen kan du si.»

David utdyper ikke hva han henviser til når han nevner 'alt innenfor de tingene som gjør hverandre ulike' og 'mosaikken'. Likevel hentyder han i slutten av utsagnet til at mangfold handler om at folk er forskjellige. Han nevner eksplisitt religion, etnisitet, interesser og legning, men her henviser han til at det finnes flere aspekter når han refererer til 'alt' som gjør hverandre ulike. Videre omtaler han mangfoldet som 'mosaikken', og viser til at menneskene er vevd sammen. Her tolker jeg det som at metaforen om mosaikk antyder hvordan alle utgjør små brikker, nødvendige for å danne helheten av et bilde. Dette er imidlertid bare egen tolkning ut fra hans uttalelser, ettersom han ikke utdyper ytterligere hva han mener med denne metaforen spesifikt.

Likevel, i alle tilfellene hvor jeg spør om hva slags tematikk innenfor mangfold som David jobber med, hvordan de jobber med det, snakker David hovedsakelig om eksempler knyttet til religion og etnisitet. Han viser til hvordan de lærer om andre kultur, religiøse praksiser og bekjemper bruken av skjellsord på skolen. Det er derfor interessant å høre at selv om David refererer til mangfold ut fra en bred mangfoldsførståelse, fremhever læreren hovedsakelig religion og kultur i alle eksemplene hen trekker frem fra undervisningen sin. Dette samsvarer med noe av hva Binta-Victoria Jammeh avdekket i sin studie. I avhandlingen sin peker hun på en diskrepans mellom lærernes forståelse og praksis av mangfold (Jammeh, 2019, s. 77). Hun viser til at det forekommer stor variasjon i lærernes forståelse av mangfold, men at denne variasjonen ikke er like synlig i undervisningen ettersom mange likevel hovedsakelig viser til de kulturelle aspektene innenfor mangfold. Det kan altså være en motsetning mellom lærernes forståelse og praksis, hvor lærerne beskriver mangfold ut fra en bred mangfoldsførståelse, men samtidig virker til å operere ut fra en smalere forståelse når de begrenser undervisningen om mangfold til å hovedsakelig gjelde flerkulturelt mangfold.

I noen grad kommer dette til uttrykk i denne studien også. Når Adam, Christian og David snakker om hvordan de arbeider med mangfold i klasserommet peker de hovedsakelig på undervisning og prosjekter knyttet til kulturelt mangfold. Adam snakker mye om behov for «respekt» og «autentiske forestillinger» om andre grupper og kulturer, derav samer og muslimer, slik at beskrivelsen er gjenkjennbar. Både Christian og David henviser til hvordan de arbeider med skjellsord og negative holdninger til utlendinger. I tillegg forteller David at «vi har fått inn personer som har en annen etnisitet til å komme på skolen og fortelle litt om sin kultur og sine kulturelle tradisjoner rundt religiøse høytider også». Ut fra utsagnene virker det som at de knytter mangfold tett til etnisitet og kultur. Det forekommer derfor tilsynelatende som om de har flere likheter i tilnærmingen til hvordan de arbeider med mangfold, til tross for at de i begynnelsen av intervjuet beskriver mangfold som mye mer bredt og ulikt. Som nevnt tidligere, da de trakk frem forskjellige aspekter, viste noen til politisk mangfold og forskjellige verdier og holdninger, mens andre trakk frem religiøst mangfold og Christian nevnte funksjonsnedsettelse.

Til forskjell fra de andre i studien utdyper Benjamin og Eva om hvordan de tilrettelegger for politisk mangfold og forskjellige meninger i klasserommet. Benjamin snakker om hvordan han iverksetter aktiviteter for meningsbrytning når de må ta stilling til mange ulike påstander som 'Norge burde bidra mer i bistandsarbeid', 'det riktig at kvinner skal tjene mindre enn menn' eller 'Norge burde gå for atomkraft'. Eva som snakker gjennomgående i intervjuet om hvordan hun ønsker å tilrettelegge for samtaler og forskjellige meninger i klasserommet. Hun ønsker å gi «muligheten for å presentere ulike og alternative syn og gi rom for den bredden». Eva ønsker også å vise at uenigheten finnes og modellere for elevene hvordan de skal håndtere disse. «Lærerne er de som modellerer dette. At du kan mene noe, men samtidig respektere fullt ut et annet syn.» Eva viser her hvordan hun ønsker å åpne muligheten for ulike meninger i klasserommet ved å la elevene bidra med forskjellige argumenter. Hvordan lærerne tilrettelegger for politisk mangfold og uenighet vil jeg utdype ytterligere under i delkapittelet 4.2. om hvordan de arbeider med mangfold.

Det kan være verdt å nevne at selv om jeg oppfatter at flere av lærere først og fremst snakker om mangfold i forbindelse med etnisitet, religion og seksualitet, trenger dette ikke være realiteten i klasserommet. Som jeg nevnte tidligere i metodiske refleksjoner, om svakhetene ved intervju, kan lærerne gjennom intervjuene bare gi innblikk i deres refleksjoner og arbeid med mangfold, men det kan være de vektlegger noen temaer over andre (Anker, von der Lippe, & Undheim, 2018, s. 37). Til sammen nevner de mange aspekter ved mangfold;

meningsforskjeller, identiteter, religion, kjønn, legning, funksjonalitet og livssyn. Selv om Adam, og Christian og David snakker hovedsakelig om kultur, etnisitet og religion kan vi ikke utelukke at de arbeider med temaer utover dette. Likevel gir det et innblikk i deres tanker om mangfold, og deres utsagn kan vitne om at er at etnisitet fremdeles fremtrer som en av de mest sentrale kjerneelementene i undervisning om mangfold.

Adam, Benjamin og Christian anerkjenner at det er flere idealer og tanker om hva mangfold og undervisningen burde innebære, men som Benjamin innrømmer «det er ikke like enkelt å praktisere det bestandig». Deriblant henviser Adam til hvordan han prøver å beskrive andre på en rettferdig måte. «Når vi har om islam, så skal det være sånn, eller idealet er hvert fall at om det sitter en muslim og sitter og sier ja nå har du fortalt om hva det jeg tror på og det er beskrevet på en fair måte». På samme måte refererer Benjamin til en klasse hvor han forsøkte å skape et godt debattmiljø, men ikke lyktes, til tross for mange gode erfaringer i andre klasser. Det er altså en vesentlig forskjell mellom idealer og hvordan praksisen foregår.

4.1.1.1. Normative formål – fremme positive syn på mangfold

Ut fra utsagnene overfor, kan det fremstå som om Eva sikter til mangfold både som noe deskriptivt og normativt. Når hun beskriver mangfold trekker hun både frem hvordan mangfold handler om ‘sammensetningen av mennesker’ og nevner ulike verdier, meninger og livssyn. I tillegg uttrykker hun også behovet for å ‘gi rom for den bredden’ hvor ulike forestillinger ‘får kommet til uttrykk’ og blir ‘respektet’. Da viser hun delvis til hvordan hun skal gjennomføre undervisningen og hvilke formål hun har ved undervisning om mangfold.

Dette kan sees i sammenheng med Lunds sine tanker som skiller tydelig mellom en deskriptiv og normativ forståelse av mangfoldsbegrepet (Lund, 2018). På den ene siden handler det deskriptive mer om en ren beskrivelse og kartlegging av mangfoldet som eksisterer i samfunnet eller klasserommet. Når Eva viser til hvordan mangfold handler om ‘sammensetningen av mennesker’, viser hun til en slik beskrivelse om hva slags mangfold som eksisterer. Samtidig hentyder hun til mer normative føringer om hvordan undervisningen om mangfold burde foregå når hun sier at læreren burde gi rom for og respektere ulike forestillinger.

Ettersom Eva trekker frem både de deskriptive og normative aspektene ved mangfold, viser hun at dette ikke er gjensidig utelukkende kategorier slik det kanskje misforstås i forskningslitteraturen når disse settes opp mot hverandre (Lund, 2018; Røthing, 2017; Westrheim & Hagatun, 2015).

Imidlertid argumenterer Lund, Westrheim og Hagatun for at en normativ tilnærming kan være problematisk, dersom lærerne ikke er bevisste på hvilke føringer de legger i begrepet (Lund, 2018; Westrheim & Hagatun, 2015). Lund mener det er uheldig dersom man omfavner mangfold som 'selvfølgelig' og 'naturlig', fordi det da blir vanskeligere å avdekke hva mangfold faktisk innebærer (Lund, 2018; Røthing, 2017; Westrheim & Hagatun, 2015). På samme måte vil en kritikk av flerkulturalismen ved å fremheve hvordan teoretiske begreper utspiller seg i praksis (Lund, 2018; Kumashiro, 2000). Det kan sees i sammenheng med det normkritiske perspektivet, som understreker behovet for kritisk refleksjon og synliggjøring av hvilke normer man fremmer som ønskelig. Dette er nødvendig for å avdekke og utfordre eventuelle udemokratiske praksiser som fører til marginalisering av minoriteter (Kumashiro K. K., 2000; Pihl, 2010; Røthing, 2016). På den måten kan det oppfattes som at det forekommer en bred enighet fra flere teoretiske retninger i forskningslitteraturen om hvor avgjørende det er at lærerne reflekterer over hvilke normer og føringer de ilegger begrepene de arbeider med i skolen.

Ut fra lærernes beskrivelser kan det virke som flere har en normative tilnærming til mangfold i skolen. Når jeg spør lærerne om hva de ønsker at elevene skal lære, eller hva slags formål de har med undervisningen om mangfold, uttrykker alle at de har noen ambisjoner for undervisningen. Både Adam, Christian og David svarer noe likt om hvordan de ønsker å fremme toleranse og respekt. Adam forteller om hvordan de har «et veldig sterkt fokus på å møte hverandre med respekt [...] Og vi på en måte kunne 'være i lag' og respektere hverandre» og utdyper dette nærmere når de har diskusjoner hvor man må kunne akseptere og respektere at man har ulike meninger, og at det er greit. På tilsvarende vis ønsker Christian å «forberede elevene på å bli en del av et samfunn hvor de kan møte noe som er annerledes enn dem selv [...] Jeg tror det å undervise, det innebærer at man klarer å formidle en slags respekt for ulikhet.»

Som Freire påpeker er skolens opplæring ikke verdinøytral (Freire, 1973). Dette står tydelig i både opplæringsloven og samfunnsfaget, hvor det står at samfunnsfaget skal fremme: «holdinger og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglige tenkemåter og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald» (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2019). Fagfornyelsen legger altså tydelige normative føringer for hvordan lærerne skal hjelpe elevene å få et positivt syn på mangfold og lære om hvordan mangfold er en ressurs (Koritzinsky, 2020, s. 67).

Lund kritiserer ikke at lærerne har visse formål med undervisningen, men hun forutsetter at dersom lærerne skal benytte normative føringer for undervisning om mangfold må det være i tråd med praksis som styrker inkluderende og anti-diskriminerende undervisning (Lund, 2018). Det må være undervisning som anerkjenner, fremmer og ivaretar minoriteter og andre grupper som kan oppleve undertrykkelse i skolen og samfunnet (Allport, 1958; Banks J. A., 2020; Gay, 2013; Kumashiro K. K., 2000).

Benjamin: «Ja, det er jo et stort begrep. Og det kan brukes på mange måter. Det jeg tenker er at det skal være rom for alle. Og ikke bare at det er på en måte sagt at det er rom for alle, men at det også oppleves at det er rom for alle. Det at om kulturbakgrunn, kjønns, hudfarge, alder, ikke skal være hinder for å få et fullt ut utbytte av undervisningen og føle at man blir sett. Det tenker jeg for meg er veldig viktig. Og det beskriver mangfold kanskje.»

Når Benjamin definerer mangfoldsbegrepet fremhever han at det er viktig at alle uavhengig av bakgrunn skal få likeverdige muligheter og utbytte av undervisningen. Han ser mangfoldsbegrepet i lys av hvilket formål han ønsker å fremme gjennom undervisning innenfor mangfold. Ut fra denne tolkningen kan det virke som Benjamin sine tanker om likeverdige muligheter og utbytte av undervisning harmonerer godt med selve utgangspunktet for den flerkulturelle pedagogikken, som bygger på prinsippet om rettferdig utdanning for alle (Banks, 2020). Litteraturen støtter påstanden om hvordan elementer som kjønn, rase, klasse og etnisitet har begrenset elevenes forutsetninger og muligheter til en likeverdig utdanning, og viser til lærernes ansvar for å tilrettelegge for og ivareta elevene, slik at slike faktorer ikke kan begrense deres muligheter (Banks J. A., 2020; Kumashiro K. K., 2000; Pihl, 2010; Røthing, 2016).

4.1.1.2. Fremme det kristne verdigrunnlaget?

Alle lærerne i utvalget identifiserer seg selv som personlig kristne, i tillegg påpeker Eva og Christian at deres tro er viktig i arbeidet deres som lærer. Eva sier selv at den kristne troen «ja, det har vært en viktig motivasjon både å jobbe som lærer, ikke bare å jobbe på en kristen skole, det er jo muligheten å kunne kombinere hva man tror og undervisning på en fruktbar måte. Jeg opplever det som veldig utfyllende». Eva viser til hvordan hennes tro fungerer som en personlig motivasjon læreryrket, hvordan hun kan kombinere tro som et viktig aspekt inn i jobben.

Christian trekker også frem at han syns det som befriende å arbeide på en kristen skole hvor han opplever å kunne være åpen om personlig tro. Når jeg spør Christian om han bruker egen bakgrunn og erfaringer i undervisningen svarer han. «Det er noe av det jeg tenker er litt befriende med å jobbe på en kristen skole, at jeg ikke trenger å skjule min kristne bakgrunn. Jeg kan fullt ut stå for det jeg tror og tenker og ta det med til klasserommet. Og det er en viss befrielse i det å kunne løfte fram det». Både Eva og Christian uttrykker at deres kristne tro er viktig for deres lærerutøvelse, og at det er befriende og givende å kunne være åpen om egen tro i klasserommet. Det kristne verdigrunnlaget til lærerne og skolen er derfor viktig for flere.

Imidlertid er det vært å nevne at det kristne verdigrunnlaget er mangfoldig. Eva deler noen interessante refleksjoner om hvordan hun opplever at det i det siste har vært en endring hos elevene fra et mer liberalt verdisyn til et ganske konservativt.

Eva: «Det er litt snodig at de siste årene har jeg opplevd at det har vært en tilbakevending av litt tradisjonelle verdier blant elevene. At liksom det gjelder i forhold til likestilling og kjønn og litt i forhold til dette. At de første 10 årene jeg var lærer så opplevde jeg at det kanskje var en gradvis liberalisering, at det var liksom bevegelsen, at de kristne ungdommene bevegde seg i en liberal retning mer og mer i tråd med samfunnet og media. Men de siste årene så har jeg en viss fornemmelse, og jeg er ikke helt alene med å oppleve det slikt, at det har snudd litt i mer konservativ retning og litt mer sånn motkultur-tenking, da typisk blant ungdom som typisk kommer fra frikirke-bakgrunn og lavkirke-bakgrunn. Jeg har av og til tenkt kanskje en tendens fra menigheter med litt mer reformerte, amerikansk reformert inspirasjon, store internasjonale menigheter og sånt, de er forholdsvis konservative verdimesig. Og så har det vært en bevegelse i konservativ retning blant mange av våre elever. Nå har vi hatt en høy andel kristne ungdommer og en høy andel som kommer fra disse miljøene. Og jeg har en opplevelse av at de absolutt har beveget seg i en mer konservativ retning. Og tildeles ganske lang der man begynner å stille litt spørsmål om kjønns og likestilling, og da har man litt sånn "kvinnen tilbake til kjøkkenet" av og til føler jeg. Men selv om de spøker med det, litt umodne gutter, så tenker jeg at dette er mer av enn før. Og også dette med kjønnsideologi og homofili og sånne spørsmål. Det er litt amerikanisert debatt med veldige tydelige svar, litt overforenklete svar og litt sånn demonisering av meningsmotstand. Nå setter jeg det litt på spissen, men jeg har sanset noen sånne ting i utvikling de siste årene av det. Og det er ikke alt dette som

nødvendigvis har like godt bibelsk belegg, men er mer et uttrykk for amerikansk kristen-kultur enn bibelsk kultur.»

Det er interessant å høre Eva sine refleksjoner om en mulig motkultur fra samfunnet, hvor hun merker en utvikling de siste årene hos elevenes hennes fra mer liberale verdier til konservative verdier. Hun opplever at enkelte holdninger og meninger ikke nødvendigvis er i tråd med Bibelen og kristendommen, men heller er en amerikanisering. Eva viser derfor hvordan det i de siste årene oftere forekommer tydeligere konservative kristne verdier på skolen hennes, fra elevene selv. Senere i del 4.2.5. om seksualitet viser jeg hvordan flere av de andre lærere i utvalget uttrykker et relativt liberalt verdisyn i forhold til aksept og toleranse av kjønns mangfold og legning, i motsetning til Eva som fremhever en binær forståelse. Eva viser derfor hvordan det forekommer ulike grad av konservatisme i kristne verdier i skolene også blant lærerne.

I dette kapitlet har jeg sett på lærernes refleksjoner tilknyttet mangfoldsbegrepet. Alle lærerne beskriver mangfold som noe omfattende og stort, men når de forteller om undervisning er det flere som hovedsakelig trekker frem eksempler knyttet til religion, etnisitet og kultur. Det kan tilsi at lærernes ulike intensjoner og tanker om hvordan mangfold er bredt ikke alltid er like tydelig i praksis, når flesteparten beskriver undervisning tilknyttet religion, etnisitet og kultur. Avslutningsvis viser jeg til hvordan det kristne verdigrunnet kommer til uttrykk på ulike måter hos de ulike lærerne, og peker på hvordan det finnes mer liberale eller konservative verdier hos elevene og lærerne.

4.2. Hvordan arbeide med mangfold

Alle lærerne sier at «den gode samtalen» er helt sentral for å arbeide med mangfold, herunder endring av holdninger, perspektivtaking og fremme positive syn på mangfold. Først vil jeg presentere de mer generelle tankene de har rundt denne gode samtalen om mangfold i lys av teori knyttet til konflikt og harmoni-dimensjonen og uenighetsfellesskap. Jeg opplever at det forekommer ulike prinsipper som lærerne tar hensyn til ut fra hvilke aspekter ved mangfold man arbeider med. Derfor vil jeg analysere mer spesifikt rettet på refleksjonene deres rundt noen bestemte former for mangfold henholdsvis etnisitet, religion og seksualitet.

Jeg tolker lærerne slik at de viser til tydeligere rammer og mindre rom for uenighet når de snakker om etnisitet. De er mer restriktive i forhold til hva de aksepterer av ulike meninger og ytringer i klasserommet og er tydeligere på å fremme et positivt syn på mangfold knyttet til etnisitet. I forhold til religion oppmuntret de i større grad til bevisstgjøring av egen tro og det å ha ulike standpunkt uavhengig om dette er tilknyttet kristendom eller annet livssyn. Her deler de tanker om hvor integrert religion er i mange mennesker, noe som er viktige bidrag for hvordan lærere kan tilrettelegge for religiøse minoriteter i skolen. Når det kommer til samtaler knyttet til legning og seksualitet drøfter jeg lærernes hensyn og refleksjoner rundt dette som et sensitivt og betent tema.

4.2.1. Tilpasning av kristenhet etter elevgruppen

Benjamin: «Vi satser på å være en skole som er åpen for alle. Og for å være en skole som er åpen for alle samtidig som vi ivaretar det kristne verdisynet gir det oss en utfordring som for eksempel i andakten. På den måten at hvis andakten er kun forkynnende vil vi på en måte ekskludere de som ikke er kristne. Og da gjelder det både ateister, men også i stor grad muslimer, som vi har mange av.»

Benjamin beskriver hvordan han tilpasser undervisningen etter en sammensatt elevmasse, med et mindretall av kristne. Flesteparten av elevene på den skolen kommer som følge av geografisk nærhet til skolen, og Benjamin antar selv at andelen kristne elever på deres skole er noe tilsvarende lik andelen på offentlige skoler. Derfor tilpasser de undervisningen til å være mer åpen uavhengig av livssyn. På grunn av ulik elevmasse kan det variere en del mellom hvor eksplisitt de kan forkynne det kristne verdisynet, og i hvilken grad det kan påvirke undervisningen. Dette samsvarer med Kristoffersen og Rønningen sin undersøkelse, om hvordan rektorer tilpasser hvor tydelig deres kristne profil er ut fra elevmassen (Kristoffersen & Rønning, 2017).

På den andre siden forteller Eva om andre erfaringer der «de fleste elevene har hvert fall en positiv innstilling til kristendommen», og mange har sterk personlig tilknytning til kirken. Hun opplever at «de som er kristne er mer bevisste» og tydelige ved at de ofte trekker inn deres egne meninger og livssyn i klasseromsdiskusjoner. «debatten om ... det går litt på sånn at plutselig begynner man å diskutere 6 dagers kreasjonisme i klasserommet. Og det går litt på at de tror Gud står bak skaperverket. Men liksom at elevene er de som blir de sterkeste [pådriverne]». Eva forteller at flere elever er bevisste på egne ståsted knyttet til tro og viser til

hvordan elevene på eget initiativ begynner diskusjon av fundamentale teologiske spørsmål. Derfor kan det virke som at religion er et sentralt og engasjerende samtaleemne blant elevene, når mange har kjennskap til og er bevisst på egen religiøs bakgrunn.

Det forekommer derfor en markant forskjell mellom erfaringene til Benjamin og Eva, noe som kan være et resultat av forskjellig elevmasse på skolene. I det tilfellet hvor majoriteten av elevene søker seg til skolen med en tydelig kristen profil, og selv har en sterk tilknytning til kristendommen, virker det naturlig at religion er betydningsfullt og et hyppig tema på skolen, siden dette er noe som opptar elevene. Derimot når majoriteten av elevene valgte skolen på grunn av geografisk nærhet, og ikke deres kristne profil, var det færre elever med kristen bakgrunn. I dette tilfellet beskriver Benjamin om hvordan han justerer undervisningen deretter og er mindre eksplisitt og åpen med elevene om egen kristne tro.

4.2.2. Samtaler som gir rom for uenighet

Ettersom lærerne mener «den gode samtalen» er essensielle for mangfoldsundervisningen, undersøker jeg nærmere hvordan deres samtaler utspiller seg, og hva lærerne anser som «gode» samtaler. Flere av lærerne beskriver videre hvorfor og hvordan de arbeider med å tilrettelegge for samtaler og diskusjoner i klasserommet.

Alle lærere sier det er viktig med utveksling av ulike perspektiver i klasserommet. Eva mener det er viktig å «lære elevene til å lytte og forstå og ikke minst til å se det at folk som mener det stikk motsatte av deg kan ha veldig gode poeng, de er ikke dumme eller noe som helst». Hun viser til hvordan det er viktig at elevene får tilgang på ulike perspektiver i samtaler, for å fremme elevenes læring og forståelse for andre mennesker. Det harmonerer godt med den brede enigheten i litteraturen om hvordan elever ikke alltid trenger å eniges, men hvor selve samtalen med perspektivtaking er nyttig (Ezzati & Erdal, 2018; Iversen, 2021; Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022). Dersom det ikke er rom for ulike perspektiver vil det ikke utfordre elevenes eksisterende tankesett og oppmuntre til kritisk bevisstgjøring (Freire, 1973). For at elevene skal utvikle egen kritisk bevisstgjøring forutsetter dette nettopp at det er rom for ulike perspektiver og meninger i klasserommet. Det vil derfor være avgjørende for elevene å lære hvordan de burde se situasjonene fra ulike perspektiver for å avdekke eventuelle svakheter eller udemokratiske tanker (Freire, 1973).

Videre sier Adam, Benjamin, David og Eva at det må være «rom for uenighet» og hevder det er sunt for elevene å lære at folk har andre meninger enn dem. Adam innrømmer at «Norsk kultur er hvert fall... vi [nordmenn] er litt forsiktige med å snakke om uenighet. Vi går gjerne

litt utenom, det kan jo bli konflikt. Men ofte er det en dårlig måte å takle uenigheter på, da feier man ting under teppet. Det har jeg liten tro på.» Han sier at det er viktig med uenighet, og peker på at nordmenn og lærere på alle skoler har et forbedringspotensial når det kommer til det å gi rom for uenighet. Han oppmuntrer til å synliggjøre forskjeller og uenighet fremfor å 'feie ting under teppet'. Imidlertid påpeker han at respekt for hverandre og hverandres meninger må være et underliggende prinsipp før slike samtaler. «For oss blir nøkkelen hele tiden litt tilbake til respekt, faktisk. Å ha lov til å være uenige og faktisk mene at noe er bedre enn noe annet».

Uttalelsene om å åpne for uenighet, men tydelig fokus på demokratiske verdier som respekt ser ut til å samsvare med karakteristikkene til hva Trysnes og Skjølberg omtaler som debattlederen. Fokuset er å «lære elevene å takle uenighet gjennom å diskutere, ta ulike standpunkt og utvikle toleranse og respekt for andres meninger» (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 63). Det er rom for uenighet i rammene av respekt for hverandre. Dette virker også å harmonere med Iversen (2021) sitt syn på uenighetsfellesskap om hvordan uenighet kan være en ressurs for samtalen når elevene har en trygg arena hvor de kan diskutere sammen (Iversen, 2021). I tillegg er det betydningsfullt når elevene lærer å argumentere for forskjellige meninger i klasserommet istedenfor å underkaste seg et majoritetssyn (Freire, 1973).

Dette skillet mellom rom for ulike perspektiver og rom for uenighet kommer tydelig frem når jeg spør Christian om hvordan de diskuterer om fordeler og utfordringer med mangfold i klasserommet.

Christian: «Jeg tror, da vil jeg som lærer lede diskusjon. Eller diskusjon, som oftest blir det prat. Ja, hva tenker dere om dette, hvorfor er det sånn. Og så kaster de seg på. Og hvis det er en god dag så blir det ulike synspunkter da, fram og tilbake. Jeg tror det er den metoden jeg flest ganger bruker. [...] Jeg heller bruker ordet prat fordi jeg er ikke så veldig glad i diskusjoner. [...] Samtalen kan bli en diskusjon hvis det som kommer fram kan være ulike synspunkt og de blir på en måte litt satt mot hverandre. Men utgangspunktet er ikke at nå skal vi ha en diskusjon, men heller nå skal vi ha en samtale om dette her. En diskusjon må på en måte være under visse rammer for at den skal være godt og bra. Og det er bedre om den på en måte ikles i rammene av en prat enn at nå skal vi diskutere eller nå skal vi diskutere det. Og kanskje også tenker jeg det er viktig med noen temaer innenfor mangfold som er mer, jeg vet ikke, polarisert eller tosidige, hvor du har svarthvitt på en måte.»

Utsagnet vitner om et opplevd skille mellom egenskapene til diskusjoner og prat hvor diskusjoner åpner for perspektiver og argumentasjon rundt to polariserte sider. Selv foretrekker han en mer lærerstyrt samtale, gjerne med rom for undring og ulike perspektiver, men hvor målet ikke er at de skal diskutere og argumentere for den ene eller andre siden. Sett i lys av harmoni og konflikt-dimensjonen ved mangfold kan det virke som Christian, i motsetning til de andre, generelt vektlegger en mer harmonisk tilnærming (Westrheim & Hagatun, 2015). Dette fremmer enhet og harmoni i klasserommet, men det kan gå på bekostning av elevenes muligheter for å utvikle egne ferdigheter til å håndtere uenighet (Iversen, 2021; Westrheim & Hagatun, 2015).

Christian sier selv at dette er «den metoden jeg flest ganger bruker» og påpeker at slik metode er «viktig med noen temaer innenfor mangfold», men utdyper ikke ytterligere hvilke temaer dette gjelder. I lys av Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jore (2022) sine taksonomier om strategier i møte med kontroversielle og sensitive temaer virker det som Christian ofte inntar en rolle som konfliktvegner når han forsøker å unngå diskusjoner i klasserommet som kan bidra til å skape eskalering av konflikter (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022, s. 60). En slik tilnærming kan være nyttig for å dempe konflikter. Imidlertid påpeker Trysnes og Skjølberg at det er best når læreren bruker en kombinasjon av alle strategiene, dersom elevene skal opparbeide seg en motstandsdyktighet mot ekstreme holdninger og handlinger (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 67). Det kan derfor være en svakhet dersom elevene ikke får mulighet til å diskutere og selv opparbeide seg gode ferdigheter for diskusjon, noe som de trenger i samfunnsdeltakelse videre.

Eva henviser til samfunnsutviklingen og varsler om et økende behov for å tilrettelegge for gode diskusjoner og klasseromssamtaler, slik at skolen kan fungere som en motpol til polariseringen i samfunnet.

Eva: «Jeg har kanskje også opplevd et økende behov for det [samtaler]. Nettopp fordi ting har blitt så polarisert som det har blitt, den tendensen der. Og ideologiseringen og politiseringen av klasserommet det er veldig ødeleggende, skadelig, destruktiv egentlig i forhold til skolens oppdrag med mangfold og demokratibyggning også. Så jeg har nok sett på det som et slags oppdrag å legge til rette for disse samtalene.»

Eva peker på hvordan samfunnet og klasserommet kan være er svært «svart-hvitt» i fremtreden sin, hvor det kan bli en polarisering mellom grupper slik at det ikke er rom for andre meninger og nyanser. Hun trekker denne utviklingen som en motpol til skolens oppdrag

i forhold til mangfold, med de verdiene hun trakk frem tidligere om forståelse og respekt for hverandre og hverandres meninger. Hun omtaler de gode samtaler som åpner for perspektivtaking som et vesentlig forebyggende verktøy mot den polariseringen. Denne tanken harmoniserer godt med Ezzrati og Erdal sine argumenter for hvordan lærere gjennom samtaler kan forebygge polariseringen og dualiseringen mellom 'vi' og 'dem' (Ezzati & Erdal, 2018, s. 363). Det er stor enighet i litteraturen om at gode samtaler er avgjørende i skolens oppdrag om å fremme mangfold, dersom disse samtaler åpner for meningsutveksling, perspektivtaking og forståelse for hverandre (Banks J. A., 2020; Ezzati & Erdal, 2018; Gay, 2013).

Iversen (2021) poengterer at moderering og sensur av enkelte stemmer kan virke hemmende for elevenes kreativitet. Det er viktig at de lærer å se flere nyanser, og det er viktig for elevenes ferdigheter at det er rom for at elevene kan utøve kreativ og kritisk tenking (Iversen, 2021, s. 325). Dersom noen meninger blir oversett og bare noen får tilgang til ytringsrommet kan det undergrave ambisjonen om mangfold i klasserommet, både av andres meninger og av elevene som har disse meningene. Derfor burde man undersøke hvilke stemmer som undertrykkes og hvilke meninger og ikke minst *hvem* sine meninger som anerkjennes og ikke (Kumashiro K. K., 2000; Røthing, 2016). Dessuten er det viktig i forhold til skolens demokratiske oppdrag, hvor alle elevene har rett på å bli sett og hørt (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998).

4.2.1. Utfordringer med uenighet

Selv om flere av lærerne mener uenighet i klasseromsdiskusjoner er viktig, er det ikke problemfritt å skape et slikt uenighetsfellesskap. David beskriver egne erfaringer fra da han ikke klarte å skape «rom for uenighet» i klasserommet. David skildrer i dette tilfellet om en klasse hvor noen elever «dominerte diskusjonene» for hva som var greit og ikke, å si og mene. «Hvis en i klassen var uenige med de eller sa noe de ikke likte, så ble det mer veldig slått hardt ned på [...] For de var veldig... om jeg kan kalle det politisk korrekthet. De var veldig samfunnsengasjerte og engasjerte seg i ting utenfor skolen, de engasjerte seg i politiske partier». Det førte til at ingen av medelevene turte å si noe imot deres meninger, for da ville gruppen komme med personangrep mot dem. Læreren forteller videre at han opplevde å mislykkes med å skape et godt debattklima, siden det bare var håndfull elever som fikk ytre sine meninger fritt. I dette tilfellet hadde klassen mindre rom for uenighet og ulike meninger, noe som begrenset alle sine muligheter for læring gjennom disse samtaler.

Lærere kan ofte være mer tilbøyelige til en mer harmonisk tilnærming fremfor en konfliktorientert tilnærming (Gay, 2013; Westrheim & Hagatun, 2015). Med tanke på David sin erfaring kan det også vitne om hvordan en konfliktorientert tilnærming ikke nødvendigvis alltid er hensiktsmessig. Det er ikke problemfritt å skape et godt uenighetsfellesskap (Iversen, 2021; Sætra, 2021). Selv om flere av lærerne hevder det er viktig med «rom for uenighet», kan det være utfordrende å skape dette rommet for gode samtaler hvor det er mulig for alle å ytre sine meninger og å være uenige med hverandre. Dersom uenighet fører til personangrep kan dette resultere i at disse elevene unngår diskusjoner i fremtiden (Sætra, 2021, s. 353). Lærerne må derfor vurdere hvorvidt det er gunstig i den enkelte situasjonen å anerkjenne forskjeller og åpne for en mer konfliktorientert samtale eller fremheve harmoni og enhet for å samle klassen. Det vil jeg se nærmere på i de kommende delkapitlene om samtaler innenfor temaene rasisme, religion og seksualitet.

4.2.3. Hvordan imøtekomme og korrigere rasistiske holdninger og ytringer

Rasisme kan være et sensitivt og kontroversielt tema, som flere lærere syns det kan være utfordrende å håndtere (Europarådet, 2016; Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022; Trysnes & Skjølberg, 2022). Lærerne beskriver erfaringer fra klasserommet og hvordan de imøtekommer og korrigerer rasistiske holdninger og ytringer. Dette har vært tilfeller der medelever har kommet med negative ytringer om etnisitet, som læreren oppfatter strider imot det som er akseptabelt i klasseromsdiskusjoner, og derfor har måttet korrigere elevenes ytringer. Når jeg spør lærerne om hvorvidt de har opplevd at elevene i diskusjoner har kommet med negative holdninger til mangfold bekrefter samtlige lærere dette.

Benjamin: «Så jeg hadde en elev som var eksplisitt rasistisk [...] Han var mer utydelig eller snakket mellom linjene i klasserommet. Det gjorde at det var ubehagelig for læreren. Fordi at læreren visste hva han la i med det han sa, og det visste ikke nødvendigvis elevene. Og vi hadde [noen antall elever] med utenlandsk bakgrunn i den klassen. Og det gjorde at det var ekstra vanskelig. Og han lå alltid på en sånn vri seg mellom hva som var akseptert og hva som var uakseptabelt. Fordi det er jo sånn at du har enkelte elever som vet at de kan ligge innenfor det du kaller ytringsfrihet og så kan du ikke ta de for det, fordi at de sier det er ytringsfrihet. Og noen kan velge å trekke den så langt og det var det denne her elev gjorde, at læreren måtte begynne å bremse denne eleven i klasserommet.»

David: Ja, dessverre så har jeg det. [...] Jeg har hatt elever som har kommet med direkte rasistiske meninger i klasserommet. Det er litt der jeg setter grensen da, for

respekt og hva man kan si i et klasserom, når du kommer med åpenbare rasistiske begreper eller nedsettende begreper om andre. For da føler jeg det ødelegger det debattklimaet. Så der må man bare sette foten hardt ned».

Eva: «Ja, definitivt utsagn som har kommet i klasserommet som man må på en måte arrestere, eller korrigere eller imøtegå eller sånn. Finne balansen uten å stigmatisere eleven».

Benjamin, David og Eva uttaler alle om eksempler der de har opplevd at de måtte gå inn i debatten og korrigere elevs uttalelser. De viser at de setter en grense ved såkalte 'direkte rasistiske utsagn'. Både Benjamin og David beskriver hvordan de begrenset denne enkelteleven for å ivareta de andre i klassen. Når de refererer til hvordan de bremser elevene og forsøker å dempe slike ytringer inntar de rollen som konfliktvegreten (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 60). Ved en slik tilnærming når de ser det som nødvendig å dempe elevenes ytterliggående meninger, kan det samsvare noe med hvordan mangfold kan oppleves som et problem (Hauge, 2014). David utdyper videre hvordan og hvorfor han arbeider med elevenes negative holdninger mot flerkulturelt mangfold i Norge.

David: «Men jeg opplever at desto mer du eksponerer elevene for de andre kulturene for mangfoldet, snakker om bakgrunn, snakker om ulike kulturelle forståelser på ting. Jo mer du gjør det, desto mer eksponert blir eleven, desto mer tolerante blir de [...] Kanskje de forstår litt mer om hvor de andre kommer fra. Det kommer ikke til å ødelegge samfunnet vårt bare fordi at noen fra en annen kultur kommer inn her. Tvert imot, kan det kanskje berike oss, sant.»

David illustrerer hvordan han arbeider for å eksponere eleven for andre kulturer for å utvikle elevenes verdier og holdninger, slik at de får et mer positivt syn på mangfold. Dette samsvarer med Allport sine ideer om hvor viktig det er å lære om minoriteter, for å åpne for økt kunnskap på tvers av minoritet og majoritet (Allport, 1958; Banks J. A., 2020; Gay, 2013). I tillegg viser David hvordan han arbeider for holdningsendring hos elevene, slik at de kan være mer inkluderende og anti-diskriminerende. Dette imøtekommer Lund sine forutsetninger for normative føringer ved bruk av mangfoldsbegrepet (Lund, 2018)

4.2.3.1. «Antirasisme er en del av det mangfoldet som jeg tror er det aller enkleste å snakke om»

Selv om Benjamin forteller at han har hatt elever med svært sterke negative holdninger til ‘utlendinger’, beskriver han likevel at dette er noe av det letteste å snakke om innenfor ulike temaer relatert til mangfold.

Benjamin: Min grunnholdning til mennesker er at jeg kan ikke i min villeste fantasi egentlig skjønne hvorfor [noen] skal være mer verdt enn noen andre. Så det med at antirasisme er en del av det mangfoldet som jeg tror er det aller enkleste å snakke om. Fordi at det er så fjernt for meg å tenke at noen er mer verdt enn andre, så da blir det veldig enkelt for meg å snakke om det. Så antirasisme som en del av mangfoldsbegrepet er kanskje det enkleste. Det å respektere andre mennesker for dem de er og ikke på bakgrunn av hverken hudfarge eller religion eller språk eller noen ting sånt noen.»

Det er interessant at Benjamin selv mener det er noe av det enkleste å snakke om, siden det er en tydelig kontrast til noen av de andre i utvalget. Christian uttaler at rasistiske holdninger og hatefulle ytringer er noe av det mest utfordrende han arbeider med. «Kanskje i min gjeng er det kanskje mer utfordrende med at samfunnet ... For mange har sånne at men ‘utledningene kommer og tar arbeidsplassen vår’ type holdninger.» Jeg spurte derfor Christian hvordan han arbeider med dette.

Christian: «Jeg tror det handler om å gi elevene nye perspektiver. Sånn som vi hadde en samtale her om dagen hvor det var en elev han brukte et ord ‘utledningene’, sånn ‘ja disse utledningene her’. Og så sa jeg bare på en hel normal måte at ‘ja, men i alle andre land så er det du som er utledningen’, og da ble han helt sånn paff, litt sånn ‘oi det hadde han ikke tenkt på’. Og det tenker jeg at samfunnsfag kan gjøre gjennom samtaler. Hvis man får til sånne gode samtaler. Så kan elevene sette ord på hva de tenker. Og så kan vi som lærere kanskje få dem til å undre seg over andre ting, eller se ting i et nytt [perspektiv] ... Jeg pleier gjerne å stille litt åpne spørsmål, eller undre meg sammen med dem og gjerne pushe hvorfor mener du det, hvorfor tenker du det, mener du dette da. [...] Hvis en gutt kommer med et rasistisk utsagn så er han ikke rasist for det. Jeg opplever jo at jeg ønsker å se hele eleven, de er mer enn... ja»

Istedenfor å irettesette eleven for slike ytringer, oppfordrer Christian til bevisstgjøring og av egne meninger og holdninger. Deretter utfordrer han eleven til å se andre perspektiver enn

sine egne. Han beskriver hvordan han ønsker å se eleven utover de enkelte utsagnene og imøtekommer derfor elevene på en forståelsesfull og empatisk måte (Trysnes & Skjølberg, 2022). Christian forsøker å hjelpe eleven med å uttrykke egne meninger og holdninger, men da å utfordre dem videre på hvorfor de tenker som de gjør. Dette kan igjen sees som en kontrast til hvordan Benjamin tilrettelegger for diskusjon av temaer knyttet til rasisme.

Benjamin: «Kanskje akkurat det temaet som handler om rasisme, det er lett å få elever til å snakke om. Og det setter jeg veldig pris på derfor bruker jeg litt tid på det. Det er veldig vanskelig å ytre seg negativt til antirasisme, uten at man blir stemplet. Og da har jeg mange ganger tenkt at da har jeg nådd mitt mål. For jeg vil ikke at de skal være synlige de som ytrer rasisme. Og hvis de da må gå i seg selv og se at 'oi, her har jeg ikke støtte for mitt syn samtidig som jeg må sitte og lytte til fornuftige argumenter'. Jeg er ikke i utgangspunktet etter at man skal ta noen, men om folk kan lære så tenker jeg at ja, hvis du kan lære uten å måtte gå i den stormen selv og oppleve at det her var fryktelig ubehagelig eller nå begynner jeg å bli ytterliggående. Ja, da er det kjempebra tenker jeg. Noen går rundt med litt sånn her rasistiske tanker, om man kan si det sånn. Og hvis de da på en måte syns at det blir for vanskelig å stå fram i klasserommet med at man tenker sånn så må man på den andre siden sitte og høre på de som har argumenter imot. Og kanskje kommer man på nye tanker som gjør at du legger de der bakerst i tankerekka di. Og så kanskje vil du med tiden ikke lengre tenke rasistisk [...] Hvis man da får de da til å skifte, endre litt negativt tankegods uten at de må gå i en eller annen form for straff eller "walk-of-shame", så er det kjempebra, da har jeg nådd målet mitt.

Det er interessant å høre Benjamin sine refleksjoner rundt hvordan og hvorfor rasisme er et tema han syns er lettere å snakke om. For det kan oppfattes som noe motstridende. På den ene siden uttrykker han at rasisme er lettere å snakke om, men på den andre siden nevner han at det er lettere fordi det ikke er mulig å 'ytre seg negativt til antirasisme'. Det er altså ikke lett på den måten at han kan ha en åpen diskusjon om rasisme med mange elevinnspill. Tvert imot, Benjamin forklarer at det lettere å snakke om rasisme, når det ikke er mulig å si noe imot og de som ytrer seg rasistisk ikke skal være like synlige. Han har satt noen tydelige grenser og rammer for samtalen, slik at det er mindre rom for uenighet knyttet til etnisitet og rasisme.

I lys av de ulike strategiene å imøtekomme kontroversielle og sensitive temaer, kan det virke som Benjamin karakteriserer som en konfliktvegner i berøring av temaer knyttet til rasisme.

Han forsøker å dempe hatefulle ytringer og unngå diskusjoner i klasserommet som kan bidra til å skape eskalering av konflikter (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022, s. 60).

Det interessante i forhold til rasisme er at det kan være mindre rom for uenighet, noe som kan bidra til at det er enten lettere eller vanskeligere å snakke (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022). På den ene siden uttrykker Benjamin at mindre rom for uenighet gjør det lettere å snakke om rasisme, fordi det ikke er mulighet til å uttrykke rasistiske holdninger og ytringer. På den andre siden henviser Christian til hvordan det begrensede rommet gjør det mer utfordrende å snakke om for han er bevisst på at de skal forebygge rasisme, samtidig som han må imøtekomme elevene med rasistiske holdninger og ytringer.

4.2.4. «Det er ganske åpenbart siden vi er en kristen skole, at vi fokuserer på det»

Alle lærerne beskriver selv at de har et større fokus på religion på kristne skoler, litt uavhengig av hva slags livssyn elevene har. På David sin skole finnes det en betydelig andel kristne, mens Adam omtaler andelen kristne elever som relativt lik offentlig skole og de begge peker på at de har elever med annen religiøs tilhørighet på skolen. De henviser begge til hvordan de oppmuntrer til bevisstgjøring av egen tro, uavhengig av religion og livssyn.

Adam sier at «det som nok er forskjellen her det er at elevene blir mer bevisste på deres livssyn og snakker kanskje litt mer tydelig og åpne om det. Men det gjelder og om de har et annet livssyn [...] Det å bli mer bevisst på det livssynet man har og man snakker litt mer åpent om det, tror jeg er noe av forskjellen. Og det er sånn sett litt likegyldig hva slags livssyn man har. [...] Vi lever liksom i et samfunn som er så verdslig, eller sekularisert. Hvis vi forstår at for mange folk i verden så er troen så integrert i livet. Det er ikke noe man bare kan leve av i skjul med. Men [samfunnet har] sånn veldig forståelse for at seksualitet det er veldig integrert i mennesket.»

David: «Jeg føler at de kristne skolene, hvert fall de jeg har vært og undervist på, har hatt et større fokus på at en del av menneskelige det er og det religiøse. Og det er ganske åpenbart siden vi er en kristen skole, at vi fokuserer på det. Men jeg føler at den offentlige ikke har like stor forståelse for at det å være kristen, eller det å være muslim, eller hinduist eller jøde eller buddhist, det påvirker måten du ser på verden. Og religion er ikke bare noe som du bare kan skru av og på og så er du lik alle andre. Og det aspektet føler jeg den offentlige skolen har mistet da.»

Disse uttalelsene fra Adam og David kan presenteres som delvis kritikk for hvordan samfunnet og den offentlige skolen i for liten grad tar høyde for at religion og identitet er

sammenkoblet. David peker på hvordan de kristne skolene han har arbeidet på anerkjenner at religion er et avgjørende aspekt for å kunne forstå mennesker. Det betyr at hvilken religiøs tilknytning mennesker har vil påvirker dens verdensbilde, verdsett og holdninger. Samtidig kritiserer han den offentlige skolen for å miste dette aspektet, når de forstår religion som en adskilt del av mennesket. På lignende vis kritiserer Adam det sekulariserte samfunnet for manglende forståelse for religionens betydning og påvirkning av mennesket. I tillegg sammenligner han hvordan samfunnet anser seksualitet og identitet som sterkt sammenkoblet, men ikke anerkjenner at tro og identitet er integrert på tilsvarende vis.

Dersom vi tar i betraktning deres argumenter om at det religiøse og mennesket er sammensatt, kan det åpne for spørsmål om hvordan skolen imøtekommer elever med religiøs bakgrunn. Hvis det er slik som Adam og David opplever, at den offentlige skolen i mindre grad anerkjenner og inkluderer elevenes religiøse bakgrunn i undervisningen kan dette være interessant å undersøke videre. Dette kan støtte argumentet om at religiøse skoler er viktige, for de kan bidra til bedre innsikt i religiøse aspekter til øvrige skoler i samfunnet (McKinney, 2008, s. 9; Åmland, 2013). I tillegg virker det som om de kan imøtekomme innvendingen om hvorvidt religiøse skoler tilknyttet en spesifikk religion klarer å tilrettelegge tilstrekkelig for elever med annen religiøs bakgrunn (McKinney, 2008, s. 11).

Derimot kan man undres om den religiøse skolen tilrettelegger bedre for religiøse minoriteter, ettersom de ønsker å bygge respekt og forståelse for andres livssyn i undervisningen (Gerle, 2007, s. 76). Det er ikke tilstrekkelig empirisk sammenligningsgrunnlag i denne studien for å drøfte dette spørsmålet ytterligere. Imidlertid kan det være en viktig bemerkning, om hvorvidt skolen tilstrekkelig imøtekommer og tilrettelegger for elevenes ulike religiøse bakgrunn.

I lys av det flerkulturelle perspektivet, er det avgjørende at skolen bygger på elevenes bakgrunner og forutsetninger som ressurser for undervisningen (Banks J. A., 2020; Gay, 2013; Hauge, 2014; Pihl, 2010). Enkelte studier viser at elever med kristen tilhørighet kan oppleve å være minoritet i det norske samfunnet i dag (Eriksen, 2008; Anker, von der Lippe, & Undheim, 2018). Det kan tilsi at i et mer sekularisert samfunn kan både elever med kristen eller annen religiøs bakgrunn oppleve å være minoriteter i skolen, dersom skolen ikke anerkjenner og inkluderer deres religiøse bakgrunn i undervisningen.

4.2.5. «Seksualitet eller sånne ting kan være et litt sånt minefelt»?

Christian: «I berøring av disse temaene er man kanskje litt mer på 'allerten'»

Benjamin, Christian, David og Eva nevner seksualitet når jeg spør om hvilke temaer de synes det kan være mer utfordrende å snakke om. Samtidig argumenterer samtlige for at de ikke synes det er utfordrende å snakke om det selv, men at det kan være mer utfordrende med legning eller slike sensitive temaer hvor det er sterke personlige følelser knyttet til temaene, og det kan være flere i klasserommet som kan være berørte av tematikk knyttet til seksualitetsidentitet.

4.2.5.1. Imøtekomme transseksualitet og kjønns mangfold

Når jeg spør informantene om det er noen temaer de synes det er mer utfordrende å snakke om viser Benjamin og Christian hvordan de må ta i betraktning elevgruppen når de skal diskutere temaer knyttet til kjønns mangfold. Jeg ber de derfor om å utdype om hva de opplever at det er vanskelig knyttet til legning og seksualitet.

Christian: «Jeg tror nok faktisk ikke jeg har opplevd direkte at det har vært vanskelig, men det ligger som en slags frykt. Frykt merker jeg, når jeg er i berøring med disse temaene, at man er kanskje litt mer på 'alerten'. Og så kjenner man elevgruppen og man vet at det er mange ulike elever som sitter der som [identifiserer seg slikt]. Det har kanskje vært samtaler som har vært vanskelige, men jeg kommer hvert fall ikke på noe nå da, som jeg kan trekke fram. [...] Det er alltid vanskeligst hvis det kommer opp felles i sånn klassesammenheng, fordi du må reagere der og da. Du får ikke noen mulighet til å gjøre det om igjen. Du må på en måte ha en respons [...] Du må respondere på rett måte, men du må rekke å gjøre det på ganske kort tid. Det synes jeg kan være litt utfordrende.»

Benjamin: «Nei, personlig synes jeg ikke det, men det som er vanskelig er at noen ganger har du en elevgruppe som du merker har en annen ... [...] Og da kan en del temaer bli vanskelige å diskutere. Altså det som burde være greit å diskutere, legning, kan bli fryktelig vanskelig. Hvis de ser seg rundt i klasserommet og ser hvem som er til stede, så velger de å fyre i gang en ordentlig litt stygg debatt. Og kanskje særlig det her med transseksualitet.»

Benjamin og Christian forteller at elevgruppen i klasserommet kan bidra til om de synes det er mer eller mindre utfordrende å diskutere legning og seksualitet. De begge viser til hvordan de kan ha elever i klasserommet som er åpne om annen kjønnsidentitet eller seksuell orientering utover det heteronormative, som de ønsker å ivareta og beskytte mot mulig diskriminering.

Dette hensynet kan gjøre det vanskeligere å diskutere slike personlige og sensitive temaer i klasserommet.

Selv om Christian sier at han selv ikke har opplevd at det har blitt vanskelig, uttrykker han likevel at han er mer påpasselig i forhold til temaer knyttet til seksualitet. Det han trekker frem som mest utfordrende er dersom samtalen utvikler seg i negative og han er ansvarlig for å ivareta alle elevene både de som ytrer seg negativt, men også de enkeltelevne som kan være ekstra sårbare for slike ytringer. Han må derfor ha en god respons øyeblikkelig, hvor han ivaretar alle disse elevene. Igjen velger Christian en mer empatisk og forståelsesfull tilnærming, hvor han ønsker å ivareta enkelteleven og de andre medelevene i klassen (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 63).

Benjamin forteller at han har erfart tidligere at ikke alle er like respektfulle mot hverandre i samtaler om slike temaer og utdyper ytterligere hans tanker rundt hvordan han tilrettelegger for å diskutere temaer innenfor seksualitet.

Benjamin: «Ja, men det er veldig viktig at man har en aktiv lærer i sånne. Så er det veldig viktig at man bygger det gradvis opp. Man kan ikke starte med de kontroversielle tingene tidlig, man må starte med ting som er litt ufarlig, før man går på litt sånne store spørsmål. For det kan noen ganger være farlig, eller ikke farlig direkte, men det kan virke mot sin hensikt hvis man ikke bygger det opp på rett måte da.»

I intervjuet forteller Benjamin at læreren må være bevisst på hvordan og hvilke temaer man snakker om i klasserommet, og særlig før man åpner for diskusjon rundt mer kontroversielle eller sensitive temaer som seksualitet. Han uttrykker at læreren må bli «kjent med elevene» før slike diskusjoner og observere hvordan de snakker og oppfører seg mot hverandre før man eventuelt kan å diskutere mer sensitive temaer. Benjamin fremhever altså viktigheten av en aktiv lærerrolle, gode relasjoner til elevene og å klargjøre rammer for samtaler for enkelteleven skal bli ivaretatt.

Benjamin sine refleksjoner virker å harmonere med de tre viktige komponentene Sætra (2021) vektlegger burde være til stede for å kunne diskutere slike kontroversielle og sensitive temaer. Sætra forutsetter at det gode diskusjoner bare kan skje i gode klassemiljø. Disse klassemiljøene kjennetegnes av gode relasjoner mellom elevene og til læreren, gode normer for interaksjon med respekt og toleranse som grunnverdier i samtalen, og god klasseledelse for innramming og modellering av samtalen (Sætra, 2021). For å kunne gjennomføre en god

samtale trenger elevene bevisstgjøring av disse rammer og veiledning for hva som er greit og ikke. For det skaper også en trygghet for elevene, at det er tilstrekkelig trygt i klasserommet til at man kan diskutere.

Spørsmål relatert til seksualitet og legning har kanskje vært en av de mest diskuterte temaene i forbindelse med kristendom og mangfold (McKinney, 2008). Dette er noe Eva også anerkjenner «her bobler det litt ekstra i engasjement og temperatur, litt sånn motstridende syn og praktiseringer.» Derfor var det naturlig å spørre om hvilke refleksjoner de har tilknyttet kjønnsidentiteter og eventuelle utfordringer de har erfart, når de allerede selv hadde nevnt seksualitet som et tema det var mer utfordrende å undervise om. Flere i utvalget uttrykker en ganske positiv holdning og aksept av kjønns mangfold.

David: «med legning også, der føler jeg det at det jeg stort sett sier er at ‘dette er greit’ og at man er ulike, man elsker ulike folk og litt sånt.»

Benjamin: «det tenker jeg kanskje at er noe det viktigste med mangfold, at jeg som lærer viser og kan undervise på en sånn måte at hver enkelt føler at de er like viktig for klassen og dermed så blir de respektert uansett kjønn, legning, alt, kulturell bakgrunn, hudfarge, til enhver tid.»

Slik som det forekommer i disse utsagnene, kan det indikere at begge lærerne har en positiv innstilling til kjønns mangfold. Samtidig opplever jeg at disse utdragene kan vitne om ulike grader av aksept og toleranse hos lærerne. David sier at ‘dette er greit’, og uttrykker derfor en tydelig aksept og anerkjennelse overfor folk som skulle ‘elske ulike folk’ og identifiserer seg ut fra dette. På den andre siden er det ikke like tydelig hvorvidt Benjamin viser til en aksept, eller om han bare har respekt og toleranse overfor kjønns mangfoldet. Satt på ganske spissen, om han kan tolerere andres valg og meninger og da «være enige om å være uenige», men selv ikke mene at det er ‘riktig’. Det kan være ulike grader mellom toleranse og aksept overfor mangfoldet (Anker & Afdal, 2018). Fra å anerkjenne «de andre», til toleranse og aksept og videre uttrykke at det er noe fint og ønskelig.

I motsetning til de andre, er Eva den eneste som uttaler at hun underviser ut fra en mer tradisjonell binær kjønnsidentitet og er «litt tydeligere om en polaritet mellom to kjønn.»

Eva: «Jeg tenker at hvis mangfold er lov, da må det mangfoldet også komme til uttrykk og det må også gjelde lærerne. Lærerne er de som modellerer dette. At du kan

mene noe, men samtidig respektere fullt ut et annet syn. Hvis lærerne skal liksom late som om du er nøytral, da lærer du ikke elevene noe viktig om mangfold.»

Samtidig vektlegger hun også hvordan man må ha «muligheten for å presentere ulike syn og alternative syn og gi rom for den bredden». Dette innebærer også å «presentere ting fra en side vi ikke er enige i, selv når det er snakk om kjønnsidentitet og teologien rundt dette». Hun mener at det både må være rom for hennes egne syn, men også meninger som går på tvers av hennes egne, slik at elevene får flere argumenter fra begge perspektivene. Derfor sier hun at noe av det viktigste er «personlige menneskemøtene med folk som har en fullstendig andre valg og konklusjoner». Hun ønsker derfor å invitere folk som er åpent homofile, eller støtter andre meninger enn henne selv.

Eva: «Det jeg tror jeg kanskje aller mest trenger er de personlige møtene med minoriteter, enten det er etnisk eller seksusuet eller noe sånt. At man våger seg i de personlige menneskemøtene med folk som har en fullstendig andre valg og konklusjoner enn du selv har gjort. Det skulle egentlig jeg ønske at man hadde gjort mer både som skole og for min egen del. Og så har jeg utfordret meg på det i noen sammenhenger og opplevd det som veldig berikende. Igjen, ganske ufarlig. Vi er mennesker alle sammen. Men det tenker jeg kanskje mangfoldsundervisningen i kristne friskoler hadde tjent masse på. og ikke minst da hadde vi fått vist elevene i praksis, at det å invitere en åpen homofil til klasserommet og snakke om de valgene han har gjort. Det er lov å gjøre, selv om vi som skole og vi som enkeltpersoner står for noe annet og velger noe annet og være uenige. Så kan vi likevel møtes og omgås. Så det tenker jeg, det hadde vært en stor berikelse det tenker jeg og ikke minst for elevene å møte dette.»

Det kan være utfordrende å la enkeltpersoner representere gruppen (Gay 2013; Røthing, 2017). På den ene siden kan slike «minoritetsrepresentanter» bli brukt som en ressurs i skolen og snakke om egne erfaringer (Røthing, 2017). Det kan det være med på å synliggjøre og anerkjenne forskjeller. Samtidig kan det være utfordrende dersom representanten fremstiller gruppen fra sitt perspektiv alene, for det kan bidra til at elevene får et forenklet statistisk bilde av hele gruppen. Men kan det være forskjellen mellom «vi» og «dem» bli for stor, noe som kan føre til andregjøring (Eriksen, 2008; Gullestad, 2002; Kumashiro K. K., 2000). Hvorvidt undervisningen bidrar til å fremme mangfold som en ressurs er helt avhengig av fremstilling av homofile, eller om det er med på å forsterke forenklete stereotyper eller ikke (Gay, 2013).

Det er kanskje noe overraskende at det ikke er flere i utvalget som forteller om utfordringer med å snakke om kjønns mangfold som motpol til egne verdier og syn. Siden kristne ofte får kritikk i media rundt dette temaet, særlig når de fremmer en binær kjønnsidentitet (Tørresvoll Stabu, 2023). Derfor kunne man antatt at flere ville sagt de hadde større utfordringer med å undervise om seksualitetstematikk, identiteter og legning. Samtidig burde man se dette opp mot hvem som har samtykket til å delta i studien. Utvalget er ikke representativt for kristne lærere i Norge. Tvert imot kan det være mer attraktivt å delta dersom man opplever selv å ha mer politisk korrekte meninger (Gleiss & Sæther, 2021; Kleven, 2018, s. 35). For det kan være mindre sjans for å møte kritikk, istedenfor å fremme en binær forståelse av kjønn som kristne ofte kritiseres for.

I dette kapitlet har jeg sett på hvordan lærerne arbeider med undervisning om mangfold. Jeg fremhever de tre aspektene etnisitet, seksualitet og religion som de tre temaene de omtaler som sentrale innenfor mangfold. De beskriver hvordan «den gode samtalen» er et avgjørende verktøy i undervisning om mangfold for meningsutveksling og perspektivtaking. Imidlertid beskriver de også utfordringer med å skape et godt debattklima og tilpasninger de trenger å gjøre for å ivareta enkeltelever. Både etnisitet og seksualitet oppleves som sensitive temaer, der samtlige beskriver hvordan det er mindre rom for uenighet. De poengterer viktigheten av en tydelig klasseleder og rammer for samtaler i berøring av disse temaene. Derimot forteller flere at de oppfordrer til diskusjoner rundt tro og meningsutveksling, og at det for flere av lærerne som synes det er lettere å snakke om tro. De uttrykker ønsker om større bevisstgjøring hos elevene om hva slags betydning religion og livssyn har for mennesker og deres identitet utover kun de religiøse rammene. Derfor retter jeg noen kritiske stemmer til hvorvidt den norske skolen tar høyde for hvor betydningsfullt livssyn er for elever, særlig for dem med religiøs bakgrunn.

5.0. Konklusjon

I dette avsluttende kapittelet vil jeg først sammenfatte diskusjonen rundt noen av hovedfunnene i oppgaven, for å svare på oppgavens problemstilling om hvilke refleksjoner lærerne har rundt mangfoldsbegrepet. Videre trekker jeg frem noen mulige implikasjoner for lærerutdanningen. Avslutningsvis presenterer jeg forslag til videre forskning om kristne skoler og tilrettelegging for mangfold i skolen.

5.1. Hovedfunn i studien

Lærerne beskriver hvordan de forsøker å videreformidle hvordan mangfold er en berikelse for samfunnet, slik det fremstilles i overordnet del og opplæringsloven. Enkelte tolker at de kristne menneskesynet med nestekjærlighet og fremheving av unike menneskers verdi harmonerer godt med dette normative føringen i retningslinjene.

Alle peker på at de selv er svært bevisste på deres kristne verdigrunnlag, men det er stor forskjell på hvor liberale eller konservative lærerne er og hvor tydelige de er overfor elevene på deres kristne bakgrunn. En sentral faktor er hvorvidt majoriteten av elevene søker seg til kristne skoler deriblant på grunn av deres kristne verdigrunnlag, eller om den kristne nærskolen er elevenes eneste reelle mulighet for skolegang i området. I dette tilfellet på nærskolen forekommer de kristne verdiene mer implisitt gjennom nestekjærlighet, mens flere av de andre uttrykker det kristne perspektivene mer eksplisitt i undervisningen. Alle fremhever hvordan de fokuserer mer på religion og livssyn enn i offentlig skole, og de forsøker å bevisstgjøre elevene på religionens betydningsfulle rolle og oppfordrer til utforskning av egen personlig tro, noe uavhengig av hva slags religiøs bakgrunn de har.

I arbeidet med mangfold trekker lærerne frem etnisitet, religion og seksualitet som sentrale aspekter, men det forekommer tydelige forskjeller på hvordan de arbeider med disse tematikkene. De forteller at måten de arbeider med mangfold på skjer på holdningsplanet, gjennom gode samtaler som gir rom for ulike perspektiver. De gir større rom for uenighet og andre meninger når det kommer til diskusjon om religiøs tematikk. På den andre siden er lærerne mer styrende og begrensende i forhold til aspekter knyttet til etnisitet og rasisme. Lærerne trekker frem hvordan det innenfor rasisme finnes tydeligere grenser for hvilke ytringer og argumenter de tillater. Det interessante i forhold til rasisme er at det kan være mindre rom for uenighet, noe som kan vise seg å være enten befriende eller utfordrende for lærerne. De uttrykker samme tilbakeholdenhet i forhold til seksualitet, som de trekker frem

som et sensitivt tema hvor lærerne er mer på 'allerten' fordi temaet kan for noen oppfattes som et 'minefelt'. Flere av lærerne viser hvordan de må ivareta elevene i klasserommet i berøring dette temaet og beskriver hvordan de ved diskusjoner må ha tydelige rammer for respekt og toleranse. Dersom elevene ikke makter å holde seg innenfor disse grensene for diskusjon, må læreren vurdere om det er hensiktsmessig å foreta klasseromsdiskusjoner, av hensyn til å ivareta enkeltelevne i elevgruppen.

5.2. Implikasjoner for lærerutdanningen

På bakgrunn av lærernes fremheving av hvordan livssyn og identitet er sammensatt, ønsker jeg å oppmuntre til en større bevisstgjøring på å inkludere elevenes religiøse bakgrunn i undervisningen. Det kan være behov for å styrke læreres bevissthet og forståelse, om hvordan religion for mange kan være en svært integrert del av identiteten og påvirke deres verdier, holdninger og handlinger. Dette kan være at økt kunnskap og bevisstgjøring er en forutsetning for å imøtekomme og tilrettelegge for en økende elevgruppe med komplekse religiøse bakgrunner.

5.3. Forslag til videre forskning

Gjennom intervjuene med lærerne fikk jeg innblikk i mange aspekter ved kristne skoler og lærernes refleksjoner rundt undervisning av mangfoldstematikk. Dessverre hadde jeg ikke mulighet til å inkludere alt i denne oppgaven, og jeg oppfordrer derfor andre til å forske videre på undervisning av mangfold på kristne skoler. Siden det finnes lite forskningslitteratur om kristne skoler og deres undervisning, er det svært interessant å lære mer om deres praksis, utfordringer, likheter og forskjeller mellom slike religiøse skoler og offentlig skole.

5.3.1. Undersøke undervisning på kristne skoler

Med videreføring av tanken om at mangfold er en berikelse for samfunnet burde man også studere om hvordan kristne skoler kan være en ressurs for samfunnet. Før politikerne begrenser mulighet til privatskolene burde de analysere hvilke aspekter som er fordelaktige og særegne på kristne skoler, og vurdere om det er mulig å overføre disse til fellesskolen.

Dermed kan ulike perspektiver bidra til en forbedring av undervisning i skolen som helhet.

På samme måte burde man også undersøke om det finnes noen praksiser på kristne skoler som burde diskuteres og justeres. Da særlig med tanke på samfunnsendringer og hvordan de imøtekommer en stadig mer mangfoldig elevmasse. Som en videreføring av diskusjonen rundt mangfold vil det være interessant å forske på hvordan de tilrettelegger for minoriteter i skolen. Deriblant nevner alle at de har elever fra andre trosbakgrunner, en i utvalget mener de har

over en tredjedel er muslimske og to andre lærere forteller at de har noen transseksuelle og homofile på skolen. Det ville vært interessant å høre fra elevenes perspektiver om hvordan de opplever å bli akseptert og ivaretatt på kristne skoler og samtidig teste hypotesen om religiøse skoler er bedre til å imøtekomme elever med religiøs bakgrunn, sammenliknet med den offentlige skolen? (Gerle, 2007, s. 76).

Dessuten finnes det lite informasjon om selve undervisningen på kristne skoler. Flesteparten av tidligere studier har vært mer overordnet om verdigrunnlaget og debatten rundt fortsettelsen av religiøse skoler. Forskerne har hovedsakelig gjennomført intervjuer av ledelsen, men også noe av lærere. Dersom vi skal få mer informasjon om selve undervisningen burde det være om lærer på kristne skoler Derfor vil det være nyttig å foreta studier som inkluderer observasjon av undervisning som en av forskningsmetodene. Dette kan bidra til å avdekke både hvordan kristne skoler kan være en berikelse for samfunnet, men også om det finnes noen praksiser som burde diskuteres.

6.0. Bibliografi

- Allport, G. (1958). *The nature of prejudice*. NY: Doubleday.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T., & Afdal, G. (2018). Relocating respect and tolerance: A practice approach in empirical philosophy. *Journal of moral education*, 47(1), pp. 48-62.
- Anker, T., von der Lippe, M., & Undheim, S. (2018). Ungdom og religion: tradisjon, nyskaping og individuelle valg. In E. Schjetne, & T.-A. Skrefsrud, *Å være lærer i en mangfoldig skole - Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (pp. 58-70). Gyldendal akademisk.
- Bakken, Y., & Solbue, V. (2016). Innledning: "Det handler jo egentlig om å være sammen som mennesker". In Y. Bakken, & V. Solbue, *Mangfold i skolen* (pp. 11-24). Fagbokforlaget.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In J. A. Banks, & C. McGee Banks, *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2020). *Diversity, Transformative Knowledge, and Civic Education: selected essays*. New York: Routhledge. doi:10.4324/9781003018360
- Befring, E. (2015). Forskningsetikk. In E. Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (pp. 28-35). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2015). Kvalitative metoder med dataanalyse. In E. Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (pp. 109-121). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, J. (2022, april 25). Heftig skoledebatt: Et ganske freidig argument - En tidligere og den nåværende kunnskapsministeren er kraftig uenige om nytt skoleforslag. Nettavisen. Retrieved from <https://www.nettavisen.no/norsk-politikk/skole/privatskole/heftig-skoledebatt-et-ganske-freidig-argument/s/5-95-460528>
- Blom, I. K. (2019). *En kvalitativ studie av ledere i kristne videregående skoler med fokus på skolenes kristne profil og egenart*. [Masteroppgave, NLA Høyskolen]. doi:<https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/2602431/Ingvill%20Kvalsnes%20Blom,%20PMAS%202019.pdf?sequence=1>
- Boeije, H. (2010). Principles of qualitative analysis. In H. Boeije, *Analysis in qualitative research* (pp. 76-92). Sage.
- Brighouse, H. (2008). Liberal democracy and faith schools. In S. McKinney, *Faith Schools in the Twenty-first Century* (pp. 15-29). Edingburgh: Dunedin Academic Press Ltd.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000, August 1). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), pp. 124-130. doi:10.1207/s15430421tip3903_2

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, L. L. (2008). Verdifellesskap eller uenighetsfellesskap? In O. Leirvik, & Å. Røthing, *Verdier* (pp. 120-139). Universitetsforlaget.
- Europarådet. (2016). Å undervise i kontroversielle tema. Retrieved from <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Ezzati, R., & Erdal, B. (2018). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*, 18(3), pp. 363–384. doi:10.1177/1468796816684145
- Fosse, Ø. A. (2012). 'Danning' i kristne friskoler: En studie av dannelsesbegrepet i de generelle læreplanene for Danielsen skoler og for Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn (DELK) sine skoler. [Masteroppgave, NLA Høgskolen]. doi:https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/172021/Master_Fosse_v12.pdf?sequence=1
- Freire, P. (1973). *De undertrykte pædagogik*. (S. G. Borgen, Trans.) Christian Ejlens' Forlag.
- Gay, G. (2013, Januar). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*(1), pp. 48-70. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23524357>
- Gerle, E. (2007). Kristna fristående skolor - en front mot vad? In J. Berglund, & G. Larsson, *Religiösa friskolor i Sverige* (pp. 47-81). Lund: Studentlitteratur.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter - Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G., & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimm, H. R. (2012). *På skolen med Jesus? I hvilken grad implementeres trosrelaterte elementer og kristen kultur i kristne private grunnskoler og hva kan forklare forskjellene?* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. Retrieved from https://oasenskole.no/wp-content/uploads/2017/12/pa_skolen_med_jesus-masteroppgave_hilde_grimm.pdf
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. In I. E. Eriksen, & E. O. Eriksen, *Deliberativ politikk : demokrati i teori og praksis* (pp. 30-45). TANO. Retrieved from http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008030300085
- Hagesæther, G., Kvam, B., & Skrunes, N. (2018). *Kristne grunnskoler - Begrunnelse - innhold - handlingsrom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hammerstad, K. (2009, mars 23). Friskole-forbud på kant med menneskerettighetene. VG. Retrieved from <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/yQXaA/friskole-forbud-paa-kant-med-menneskerettighetene>
- Harlap, Y., & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et "fargeblindt" Norge. In A. Tolo, & K. Westrheim,

- Kompetanse for mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (pp. 190-214). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. In T. Kleven, F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2 ed., pp. 179-218). Oslo.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? In M. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen, *Dialogs on diversity and global education* (pp. 11-28). Berlin: Peter Lang.
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 3(41), pp. 315-326. doi:10.1080/01416200.2018.1445617
- Iversen, L. L. (2021). *Uenighetsfellesskap - Blikk på demokratisk samhandling* (4 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jammeh, B.-V. (2019, Juni 3). Mangfoldskompetanse i samfunnsfag - Læreres forståelser og erfaringer med mangfold og mangfoldskompetanse. *Masteroppgave i samfunnsdidaktikk - Institutt for lærerutdanning og skoleforskning*. Universitetet i Oslo.
- Johnson, B. R. (2017). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. In B. R. Johnson, *Educational research : quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6 ed., pp. 277-316). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010, Mars 1). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21, pp. 77-96. doi:10.1080/09585170903560444
- Kleven, T. A. (2018). Data og datainnsamlingsmetoder. In T. A. Kleven, & F. Hjardemaal, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (pp. 27-47). Oslo: Fagbokforlaget.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap - Fagdidaktisk innføring* (5 ed.). Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, H., & Rønning, H. (2017). *Lederstrategier i kristne videregående skoler*. [Masteroppgave, Universitetet i Agder].
doi:<https://core.ac.uk/download/pdf/225894992.pdf>
- Kumashiro. (2000). *Toward a Theory of Anti-Oppressive Education* (Vol. 70).
doi:10.3102/00346543070001025
- Kumashiro. (2002). *Troubling Education - "Queer" Activism and anti-oppressive pedagogy*. New York: Routledge.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. 70(1), 25-53.
doi:10.3102/00346543070001025
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

- Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, April 8). *Kunnskapsministeren sier nei til nye private profilskoler og yrkesfagskoler*. [Pressemelding]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsministeren-sier-nei-til-nye-private-profilskoler-og-yrkesfagskoler/id2908267/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, Mars 3). *Gir lokalpolitikere mer innflytelse over opprettelse av nye privatskoler*. [Pressemelding]. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/gir-lokalpolitikere-mer-innflytelse-over-opprettelse-av-nye-privatskoler/id2970209/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. In A. K. Larsen, *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (pp. 17-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lavik, I. (2021). Regjeringen vil forby homoterapi. *Aftenposten*. Retrieved from <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/yRLgMJ/regjeringen-vil-forby-homoterapi>
- Lund. (2018, juni). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, pp. 87-100.
- McKinney, S. (2008). Mapping the debate on faith schooling in England. In S. McKinney, *Faith Schools in the Twenty-first Century* (pp. 1-15). Edinburgh: Dunedin Academic Press Ltd.
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. London: Routledge. doi:10.4324/9780203870112
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- NLA Høgskolen. (2020). *Grunnlag og formål - en utdyping av NLA Høgskolens vedtekter*. Retrieved from https://www.nla.no/globalassets/pdf-dokumenter/om-nla/vedtekter-og-planer/grunnlag-og-formal_bm_aa.pdf
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. NOU 2015: 2. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Nylén, J., & Biseth, H. (2015, August 12). En utvidelse av begrepet "mangfold". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, pp. 307-318.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Retrieved from <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

- Patton, M. Q. (2002). Data Collection Decisions. In M. Q. Patton, *Qualitative research & evaluation methods* (3 ed., pp. 255-263). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen - Det sakkyndige blikket. 2. utgave* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 80 L (2022–2023). (n.d.). *Endringer i privatskolelova (økt folkevalgt innflytelse mv.)*. Kunnskapsdepartementet. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-80-l-20222023/id2968921/>
- Prop. 98 L (2021–2022). (n.d.). *Endringer i friskolelova (nytt navn på loven og oppheving av to godkjenningsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-98-l-20212022/id2907976/>
- Rapley, T. (2016). Some pragmatics of qualitative data analysis. In D. Silverman, *Qualitative research* (4 ed., pp. 331-355). Sage.
- Roth, H. I. (2007). Sekulärhumanistisk kritik av religiøse friskolor. In J. Berglund, & G. Larsson, *Religiøse skolor i Sverige - Historiska och nutida perspektiv* (pp. 263-292). Lund: Studentlitteratur.
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. In D. Silverman, *Qualitative research* (4 ed., pp. 31-46). Sage Publications.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*, 3, pp. 33-37.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse - Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm.
- Røthing, Å., & Bjørnstad, E. (2015, August). Kompetanse for mangfold. (Utg.3-04), pp. 163-167. doi:10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-01
- Saldaña, J. (2016). An introduction to codes and coding. In J. Saldaña, *The coding manual for qualitative researchers* (3 ed., pp. 1-31). Saldaña, J. (2013). An introduction to codes and coding.(3. utg., s. xix, 303 s.). Sage.: Sage. Retrieved from <https://www.sfu.ca/~palys/Saldana-CodingManualForQualResearch-IntroToCodes&Coding.pdf>
- Silverman, D. (2020). Designing a Research Project. In D. Silverman, *Interpreting qualitative data* (6 ed., pp. 31-46). Los Angeles: SAGE.
- Skeie, G., & von der Lippe, M. (2009). Does religion matter to young people in Norwegian schools? In P. Valk, *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies* (pp. 269-301). Münster: Waxmann.
- Solvang, F., & Weiby, H. E. (2011). AUF vil forby alle religiøse privatskoler. Retrieved from <https://www.nrk.no/norge/vil-forby-religiose-privatskoler-1.7621522>

- Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues in the Classroom: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65, pp. 345-357. doi:10.1080/00313831.2019.1705897
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3 ed.). Oslo: Gyldendal.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tolo, A., & Westrheim, K. (2014). *Kompetanse for mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trysnes, I., & Skjølberg, K. H.-W. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. In B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen, & M. K. Jore, *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (pp. 52-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tuastad, S. (2021). Ethical Autonomy at Religious Schools: Students' Experiences at a Christian School in Norway, 1990–2015, Compared to Majority Schools. *Religion & Education*, 48(3), pp. 305-323. doi:10.1080/15507394.2021.1958651
- Tørresvoll Stabu, D. (2023, februar 9). NLA Høgskolen - et vandrende paradoks. Hentet mai 10, 2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/daniel-torresvold-stabu-diskriminering-nla-hogskolen/nla-hogskolen-et-vandrende-paradoks/349111>
- UiO. (2018). *Klassifisering av data og informasjon*. Retrieved from <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagring/infoklasser.html>
- Undheim, S., & von der Lippe, S. M. (2017). *Religion i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Utdanningsnytt. (2020, 10 november). Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-ytringsfrihet/sporreundersokelse-etter-laererdrapet-i-frankrike-mange-laerere-unngar-temaer-som-kan-virke-stotende-pa-elever/261343>
- Utdanningsnytt. (2022, juli 3). Socialdemokraterna vil forby friskoler å ta ut utbytte. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/friskoler-privatskoler-sverige/socialdemokraterna-vil-forby-friskoler-a-ta-ut-utbytte/327439>
- Vedøy, G. (2022, November 21). NLAs lærerutdannere kan lett komme i press mellom profesjonsverdiene og institusjonsverdiene. Retrieved from <https://www.forskerforum.no/nlas-laererutdannere-kan-lett-komme-i-press-mellom-profesjonsverdiene-og-institusjonsverdiene/>
- von de Lippe, M. (2011). Reality Can Bite: Perspectives of Young People on the Role of Religion in Their World. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*(2), pp. 15-34.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. In A. Tolo, & W. K., *Kompetanse for mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (pp. 27-50). Bergen: Fagbokforlaget.

Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015, August 12). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? Et kritisk blikk på mangfoldsdiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, pp. 168-180.

Åmland, T. (2013). Menneskerettigheter og de kristne friskolene. In T. Flateby, *Tydelig kristen skole - Artikkelsamling ved 25-årsjubileet til Kristne Friskolers Forbund i 2013* (pp. 126-131). Oslo: Lunde Forlag.

Innledning

Du har samtykket til intervju og lydopptak av intervjuet. Jeg ønsker ikke noen identifiserbare bakgrunnsopplysninger av deg eller andre, slik som navn, alder, kjønn, skole, diagnoser, eventuelle spesielle hendelser eller eventuell informasjon som er taushetsbelagt. Du er fremdeles underlagt taushetsplikt overfor elevene. Dersom du likevel føler det er nødvendig å trekke frem eksempler fra undervisningen ønsker jeg kun fiktive navn, men formålet med dette intervjuet er å avdekke din egen forståelse og praksis rundt mangfold.

Bakgrunnsspørsmål

- Hva slags skole jobber du på? Hvor mange år har du jobbet der?
- Hvor mange år har du jobbet som lærer? Hvor mange års erfaring med undervisning i samfunnsfag?
- Andre fag du underviser i?
- Underviser du på andre trinn?
- Hva slags elevsammensetning på skolen?
- Jobbet med fagfornyelsen?
- Identifiserer du deg som kristen?
- Underviser på en kristen skole, dersom du har jobbet på andre skoler, hvordan er kristen skole i forhold til andre skoler?
 - Er det noe du tenker dere fokuserer mer på i undervisningen, eller generelt, enn andre skoler?

Lærerens forståelse av mangfold:

- Hva tenker du inngår i begrepet mangfold?

Lærerens egen praksis:

- Hva tenker du inngår i mangfold i praksis, i undervisning?
- Hvordan underviser du om mangfold i samfunnsfag?
 - Bruker dere lærebøker, tv-serier eller elev-caser?
- Opplever du at dere kan diskutere mangfold i klasserommet, hvordan tilrettelegger du for det?
 - Har elevene egne innspill og perspektiver til mangfold?
- Snakker dere om utfordringer og muligheter ved mangfold i samfunnet? Hva slags?
- Er det noe ved mangfold du synes det er mer utfordrende å snakke om?
 - Eventuelt - Hva gjør du da, hvordan håndterer du det?
 - Hva og hvorfor har du opplevd at det har vært vanskelig å snakke om?
- Opplever du at elever har sterke negative holdninger til mangfold?
 - Hva gjør du i slike situasjoner? Hvordan håndterer du det?

- Hvordan arbeider du med elevenes holdninger?
- Hvordan åpner læreren for kritisk tenking hos elevene rundt mangfold? Er dette vanskelig? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Hvordan føler du at din kristne tro påvirker undervisningen din om mangfold?

Samfunnsfagslærerens mer overordnede ansvar om mangfold:

- Hva tenker du er samfunnsfagslæreres oppgave å lære elever om mangfold?
- Syns du det er lite, nok eller for mye fokus på mangfold i skolen, skolens retningslinje og læreplanen?
- Er det noe ved mangfold som du savner i undervisningen?
 - Noen temaer eller områder du føler man ikke snakker nok om eller snakker for mye om?
- Er det noen områder knyttet til mangfold som du ønsker mer kompetanse for?

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt om mangfoldsundervisning på kristne skoler?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere på kristne privatskoler forstår mangfold og hvordan de tilrettelegger for drøfting av mangfold i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mangfold er et svært dagsaktuelt tema både i samfunnet og i læreryrket. Samtidig er mangfold et noe diffust tema som mange lærere tolker og underviser om på ulike måter. Det finnes en del forskning på hvordan lærere forstår og underviser om mangfold, men det finnes få studier som tar for seg undervisningen på kristne skoler. Ettersom jeg selv kommer fra kristen skole, er jeg nysgjerrig på hva slags perspektiver samfunnsfaglærerne på kristne skoler kan bidra med til forskningsfeltet om mangfold. Formålet mitt er ikke å evaluere, men å observere og forske på mangfold og undervisningen.

I denne oppgaven ønsker jeg å gi muligheten til å få dypere innsikt i lærerens egne tanker rundt forståelsen av mangfold, tanker rundt tilrettelegging og generell undervisningen av mangfold i klasserommet. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i kompetansemål i samfunnsfag på ungdomsskolen og samfunnskunnskap på videregående som er tilknyttet identitet og mangfold. Men jeg er også åpen for å se nærmere på andre aspekter om mangfold som læreren trekker inn som relevant. Denne studien er en del av min masteroppgave på Universitetet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo - Institutt for skole og lærerforskning (ILS) er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør samfunnsfaglærere på noen kristne privatskoler i Norge om å delta i undersøkelsen. Jeg sender denne forespørselen kun til kristne skoler, ettersom jeg ser dette er en gruppe som er svært lite forsket på. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å kunne gi en stemme til lærere på kristne skoler for større innsikt og videreutvikling av forskningsfeltet om mangfoldsundervisning i den norske skolen.

Hovedgrunnen til at søker samfunnsfaglærere er fagets direkte kobling til mangfoldskompetanse. Derfor spør jeg bare lærere som underviser i samfunnsfag på kristne skoler om å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i studien innebærer dette at du samtykker til å delta i et intervju på ca. 45 minutter og eventuelt bli observert av meg i en undervisningstime i forkant av intervjuet der mangfold er tema. Denne undervisningstimen er hovedsakelig et hjelpemiddel for å få et inntrykk av lærerens praksis, slik at jeg i intervjuet har noen konkrete sekvenser jeg kan ta utgangspunkt i. Derfor vil jeg ta noen notater underveis og i intervjuet vil jeg ta lydopptak for å bedre kunne henvise til konkrete sitater.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg vil anonymisere personopplysningene dine ved å gi deg et fiktivt navn og vil forsøke å hindre eventuell gjenkjenning i oppgaven senere. Jeg vil erstatte alle kontaktopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I tillegg vil jeg kun oppbevare personopplysningene på UiO sin egen forskningsserver, slik at det bare er jeg og veilederen min på UiO som vil ha tilgang til opplysningene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen 15 september 2022. Da vil alle opplysningene om deg og lydopptak slettes og vil ikke bli brukt til senere forskning.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved Lise Granlund og/eller Mina Glenna Trolldalen.
- Vårt personvernombud: personvernkontakt@ils.uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lise Granlund

Prosjektansvarlig (Forsker/veileder)

Mina Glenna Trollalden

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “mangfoldsundervisning på kristne skoler”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i intervju med lydopptak

Å bli observert i en undervisningstime

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)