



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2021 30 stp
Realfag og teknologi

Geografi, et fag for alle elever?

Geography, a subject for all pupils?

Ida Natalie Mork
Lektorutdanning i realfag

SAMMENDRAG

Mastergradsoppgaven tar utgangspunkt i at fellesfaget geografi i videregående skole baserer seg på eksempler fra det norske landskapet og en vestlig orientert bærekraftsundervisning. Oppgaver hevder at det ikke skapes rom for at elever med innvandrerbakgrunn kan ta i bruk erfaringer fra eget opprinnelsesland. Elever med innvandrerbakgrunn er avhengig av tilhørighet og annerkjennelse i klasserommet for å kunne kjenne mestring og trivsel. Gjennom masteroppgaven diskuteres problemstillingen; *Hvordan kan geografilæreren berike undervisningen ved å trekke veksler på erfaringer og hverdagskunnskap til elever med innvandrerbakgrunn?* med utgangspunkt i tre semistrukturerte intervjuer av geografilærere i norsk skole. Det er varierende i hvor stor grad lærerne er bevisste på mangfoldet i klasserommet. Dette er avhengig av blant annet hva læreren mener er relevant for undervisningen og relasjonen mellom lærer og elev. Ved å anvende åpne oppgaver som er uavhengig av det norske landskapet, praktisere samarbeidslæring i klasserommet for å skape tilhørighet og variere undervisningen med å bruke ulike arenaer legger læreren til rette for at elever kan lære seg handlingskompetanse, og bruke kulturelle erfaringer i undervisningen.

ABSTRACT

This Master's thesis is based on the mandatory subject Geography in Norwegian Upper Secondary School. The thesis claims that the teaching in Geography mostly use examples based on the Norwegian landscape and a Western-oriented Education of Sustainability. This makes it hard for pupils with an immigrant background to use their knowledge from country of origin. Pupils with an immigrant background need to feel a sense of belonging and recognition in school in order to manage and enjoy their education. Through this Master's thesis, the problem: "*How can the Geography teacher enrich the education by using the experiences and everyday knowledge of pupils with an immigrant background?*" is discussed. The result is based on three semi-structured interviews of Geography teachers. Not all teachers are aware of the diversity in the classroom and how to use that as a resource in the education. The teachers' awareness depend on what the teachers believe to be relevant for the education and how well the teacher knows the pupils. By using open assignments not depending on the pupil's knowledge of Norwegian culture and landscape, and by using a place based education, the pupils can use their multicultural experiences in their education.

FORORD

Tittelen til denne masteroppgaven «*Geografi, et fag for alle elever?*» var spørsmålet jeg stilte meg etter første undervisningstime under praksisperioden i fjerde studieår. Da fikk jeg gleden av å undervise en klasse bestående av elever som var nyankomne innvandrere, hovedsakelig fra Asia og Afrika. De hadde maksimalt bodd to år i Norge, og skulle opp til en ordinær muntlig eksamen i faget geografi i videregående skole. Gjennom praksisperioden merket jeg hvor tydelig tilstedeværelse Norge hadde i faget, lærerne brukte stort sett bare eksempler fra Norges geologi i undervisningen. Dette var lite forenlig med allmenkunnskapen til elevene med kort botid i Norge. Elevene kunne ikke godt norsk, knapt A1-nivå, men i geografi fikk de også tilleggsutfordringen; å kjenne til det norske landskapet, som for eksempel Preikestolen og Finnmarksvidda. På grunn av dette uttrykte elevene at geografi var det vanskeligste faget på skolen.

Praksisperioden gjorde meg svært bevisst på i hvor sterk grad naturgeografien er forankret i Norge, og hvor selvfølgelig dette er for lærere og elever. Men de geologiske prosessene som foregår i Norge foregår også i andre land utenfor Norge. Bergarter og elver finnes også i Somalia og Pakistan. Det er dermed ikke nødvendig å ta utgangspunkt i Norge for å lære elevene om elveprosesser, eller forskjellen på magmatiske og metamorfe bergarter. Det er også et viktig aspekt å nevne at slik jeg tolker læreplanen i geografi etter Fagfornyelsen, har den blitt mer åpen for å ta utgangspunkt i andre geografiske steder enn Norge. Jeg har dermed gjennom dette mastergradsarbeidet ønsket å se på hvordan kan læreren tilrettelegge bedre for at elevene med innvandrerbakgrunn kan bidra som en læringsressurs i geografiklasserommet. Slik at faget ikke «går over hodet» på elevene på grunn av at eksemplene er fremmede. Det er ønskelig at arbeidet kan bidra til å sette søkelys på en innarbeidet tradisjon. Jeg vil selv si jeg er en forkjemper for geografifaget, og ønsker å øke statusen til faget i skolen. Faget har mye å vinne på å bli mer internasjonalt fokusert i takt med verdens globalisering.

Jeg ønsker å si tusen tusen takk til de fem lærerne som har bidratt med mye godt innhold gjennom intervjuene. Tusen takk for at dere ønsket å stille med kunnskap og erfaring, tross en travel lærerhverdag gjennom Covid-pandemien.

En stor takk til alle forelesere ved lektorutdanningen ved NMBU, for å skape et studiemiljø som er inkluderende og oppdatert læringsrikt. Dere skaper et trygt og unikt rom for hver enkelt student til å utvikle og bruke sin kompetanse, og sette sitt individuelle særpreg på å

utføre oppgaven som lærer. Takk til medstudenter for å skape et raust og læringsfokusert studiemiljø.

Til slutt vil jeg takke de to viktigste støttespillerne gjennom mastergradsarbeidet og lektorutdanningen, mine to fantastiske veiledere; hovedveileder Gudrun Jonsdottir og biveileder Nina Elisabeth Arnesen. Tusen takk for gode læringsfremmede tilbakemeldinger i skriveprosessen, og ikke minst den utenom faglige støtten gjennom arbeidet. Gudrun motiverer og Nina beroliger, et perfekt team! Det er en stor glede for meg at dere ville være med på idéen jeg fikk i klasserommet, som ikke blir sett på som en utfordring i geofagmiljøet. Gudrun har vært en god støttespiller for å styrke meg på veien mot min identitet som lærer. Det har vært en god læring i ved at hun har støttet meg i idéer og handlinger om hvordan klasserommet bør være for alle elever, og for «pep talks» når jeg har møtt motbør hos de etablerte lærernes tradisjoner i faget. Tusen takk til Nina for å være «lektorutdanningens mor», for å håndtere alle mulige utfordringer; faglige, administrative eller personlige for alle studenter gjennom lektorløpet.

Tusen hjertelig takk til «Mosseveienakademiet» for å ha gått med meg over Grønlandsisen i stigning og motvind!

Til deg som leser mastergradsoppgaven, god lesing.

Ås, 2021

Ida Natalie Mork

INNHold

INNLEDNING	1
<i>Begreper:</i>	4
<i>Masteroppgaven innhold:</i>	5
TEORI	7
<i>Interkulturell undervisning:</i>	8
<i>Geografi fra ungdomsskolen til universitetet:</i>	10
<i>Den didaktiske trekanten:</i>	12
<i>Læreren i møte med kulturelt mangfold:</i>	12
<i>Å bruke elevmangfoldet som en berikelse:</i>	13
<i>Eleven i klasserommet - Didaktiske retninger som harmonerer med interkulturell undervisning:</i> ...	14
<i>Det inkluderende klasserommet:</i>	16
<i>Undervisning utenfor klasserommet:</i>	17
METODE	19
<i>Forskningsdesign:</i>	19
<i>Innsamlingsmetoden:</i>	19
<i>Utvalget:</i>	20
<i>Begrunnelse innsamlingsmetode:</i>	20
<i>Analysemetode:</i>	23
<i>Begrunnelse for analysemetode:</i>	23
<i>Analysegjennomføring:</i>	23
<i>Validitet, reliabilitet og transparens:</i>	24
RESULTAT	27
<i>Hovedfunnene:</i>	27
Fagets egenart:	27
Valgets kvaler:	29
Bruk av nærmiljøet for å relatere undervisningen til elevenes hverdag:	31
Den øko-vennlige eleven:	32
Relasjon til eleven:	34
DISKUSJON	36
<i>Fagets egenart og «Valgets kvaler»:</i>	36
Relevant undervisning; hvordan møte eleven:	36
Åpne oppgaver- alle skal kunne bidra:	39
Samarbeidslæring- for hva?	40

<i>Fagets egenart, et hinder for å trekke veksler på elevmangfoldet i geografiklasserommet:</i>	41
<i>Den øko-vennlige eleven:</i>	43
Bærekraft for alle elever:	43
Veien videre:	47
KILDER	48

INNLEDNING

Dere vet, jeg kommer jo ikke fra Oslo.», sier praksislærer til elevene i geografitimen. «Jeg kommer fra Åndalsnes, dere vet det står i avisa at «Mannen» aldri vil ned. Jeg håper den kommer snart.», fortsetter praksislærer. Bisma rekker opp hånden og spør «Kan ikke bare politi hente han?». «Nei, alt for farlig for politiet.», kontrer praksislærer.

Bisma ser forvirret og oppgitt ut, hun er ikke den eneste i klassen. Praksislærer fortsetter med dagens læringsmål; se demografien i sammenheng med ytre krefter. «Lenger sør på Vestlandet, har vi Jæren.» Javed roper; «Hvordan skriver jeg sann norsk bokstav?».

(praksislogg, 2019)

Bisma og Javed er nok ikke de eneste elevene i norsk skole hvor geografifagets tradisjon, grunnlag for allmennkunnskap og aktuelle nasjonale nyheter fører til at de ikke klarer å følge faglig med i geografiundervisningen. Utdraget over er fra et av klasserommene jeg hadde praksis i. Jeg har ikke undervist og observert i alle landets geografiklasserom, jeg har vært i et par geografiklasserom med høyt elevmangfold på ulike skoler, gjennom lektorutdanningen. Alle disse geografiklasserommene tok utgangspunkt i lærebokens tekster og bilder. Ved å bla i geografiboken, vil det første elevene ser være et kart over Norge. Blar elevene videre i boken ser de en skoleklasse avbildet på ekskursjon ved Bøyabreen ved siden av forklaringen av bærekraft (Eide, Holgersen & Johansen, 2020). For etnisk norske elever kan dette være en selvfølge å se på slike bilder i geografiboken. Men norsk skole består ikke bare av etnisk norske elever, det bor elever med innvandrerbakgrunn i alle landets kommuner (Statistisk sentralbyrå, 2019). Totalt er det 17 % av landets videregående elever som har innvandrerbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Statistikken viser også at 31 % av alle norskfødte med innvandrerbakgrunn er bosatte i Oslo (Statistisk sentralbyrå, 2019). I enkelte bydeler øst i kommunen består opp mot halvparten av befolkningen av mennesker med innvandrerbakgrunn (Oslo kommune, u.å.). Det kan hevdes at 17 % ikke er en stor andel av landets elever, men andelen er økende (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021). I denne masteroppgaven tar jeg ikke for meg innholdet i lærebøkene i geografi. Oppgavens omdreiningspunkt er imidlertid spørsmålet: hvordan kan læreren, i en klasse med stort elevmangfold, legge til rette for at samtlige elever kan være en læringsressurs? For at alle elever skal være en læringsressurs i klasserommet må undervisningen tilpasses, jamfør

paragraf 1-3 i Opplæringsloven (1998), «*undervisningen skal tilpasses elevenes evner og forkunnskaper*».

Det var utfordrende for Bisma og Javed å lære seg om det milde klimaet i Røst, eller at Skjåk har minst årsnedbør i Norge, når de disse stedene var fremmede plasser for dem. De geologiske prosessene elevene skal lære om i geografi er ikke særegne for Norge, det er mulig å ta utgangspunkt i andre geografiske steder. Jeg som lærer ønsker ikke at elevene skal pugge faget, for deretter å glemme kunnskapen de har lært i klasserommet. For å unngå dette er det viktig at elevene forstår ikke bare de ulike geologiske prosessene, men hvilke mekanismer som fører til at prosessene blir utløst. I geologien er det ofte plassering som er årsaken bak prosessene. Når elevene da ikke har et forhold til det norske landskapet, slik som mine praksiselever, har jeg erfart at de kun vil oppleve overflatelæring. Det er viktig at elever med innvandrerbakgrunn og deres familier føler at skolen har en viktig betydning for elevens utvikling. Da vil foreldrene også engasjere seg mer i elevens skolegang, som er positivt for elevens ønske om mestring (Glømmen, u.å.). For å møte elever med innvandrerbakgrunn må læreren anerkjenne at elevene er ulike, de har ulik personlighet og ulike erfaringer de bringer inn i klasserommet. Når elever erfarer at de har noe å bidra med i læringsprosessen vil de føle seg inkludert som fører til at motivasjonen hos elevene øker (Glømmen, u.å.). Når læreren godtar at beskrivelsen av meanderelven Shebelle i Somalia er like korrekt som beskrivelsen av Glomma her i Norge anerkjenner læreren erfaringene til eleven. Når elevene blir anerkjent og inkludert i samfunnet kan dette føre til at elevene bidrar positivt tilbake til det norske samfunnet. Etnisk-norske elever blir også mer positive til innvandring når de ser hvilken positiv effekt det har på samfunnet vi lever i (DeCapua, 2016). Det skapes gjensidig respekt og toleranse. Men for at dette skal oppnås er det viktig at læreren legger til rette for at elevene med innvandrerbakgrunn kan være en ressurs i klasserommet. Dette slår også Overordnet del i Læreplanverket fast;

«Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.»

(Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Overordnet del er faguavhengig, dermed skal læreren anerkjenne og verdsette ulikhetene til elevene i geografiklasserommet også. Jeg mener at hva som foregår i klasserommet på studiespesialiserende i videregående skole er med på å danne grunnlaget for hvilken studieretning elevene vil ta etter videregående skole. I USA viser statistikken at elever med minoritetsbakgrunn ikke velger geografibaserte utdanninger da de ikke ser nytteverdien i fagkunnskapene (Sherman-Morris & McNeal, 2016). Jeg mener at geofaglig kompetanse er en av de viktigste kunnskapsområdene i møte med klimaendringer, og det er til fordel for samfunnet vi lever i å ha et mangfold i den geofaglige arbeidstokken. Når arbeidstokken er mangfoldig bidrar det til å belyse ulike perspektiver, øke kreativiteten og forståelse for andre kulturers hverdag (Huntoon & Lane, 2007). Denne kunnskapen er viktig i møte med den største krisen menneskene står overfor. Klimakrisen skal ikke bare løses for det hvite ressurssterke mennesket. Det er derfor viktig at læreren i klasserommet utnytter geografifagets posisjon i skolen, som et fellesfag, til å verdsette og anerkjenne kunnskapen elever med innvandrerbakgrunn bringer inn i klasserommet. Slik elevene ser nytteverdien av en geofaglig utdanning senere i livet. Til fordel for oss alle!

For å belyse hvordan læreren kan så frø i klasserommet som inkluderer, anerkjenner og verdsetter forkunnskaper og hverdags erfaringer til mangfoldet av elever tar jeg utgangspunkt i fem lærers undervisning. Informasjon om deres undervisning har jeg fått igjennom intervjuer med lærerne, hvor jeg videre diskuterer ulike perspektiver fra deres undervisning. Gjennom mastergradsoppgaven ønsker jeg å bevisstgjøre selvfølgeligheter vi geografilærere kan undervise om i klasserommet. Altså påpeke sider ved en tradisjon som er sterkt til stede i mange geografiklasserom, og å se på hvilket potensial av kunnskap elevene tar med seg inn i klasserommet. Det gir meg problemstillingen:

Hvordan kan geografilæreren berike undervisningen ved å trekke veksler på erfaringer og hverdagskunnskap til elever med innvandrerbakgrunn?

Geografifaget i skolen er et komplekst fag som består av både samfunnsgeografi og naturgeografi. Her i oppgaven vil jeg i hovedsak se på naturgeografien og bærekraftig utvikling. Bærekraft er svært dominerende i geografifaget. Dette belyser jeg gjennom forskningsspørsmålene:

- Hvordan kan fagets egenart og elevmangfold som en læringsressurs gå hånd i hånd i geografiundervisningen?
- Hvordan kan undervisning om bærekraft planlegges og gjennomføres slik at elevmangfoldet i klasserommet ivaretas og samtlige elever får en reell mulighet til å delta?

Begreper:

I problemstillingen bruker jeg uttrykket «*elever med innvandrerbakgrunn*». Statistisk sentralbyrå definerer elever med innvandrerbakgrunn som de som enten har innvandret selv til landet eller født av foreldre som har innvandret til Norge (Statistisk sentralbyrå, 2019). Jeg har valgt å beholde dette uttrykket i problemstillingen da jeg ønsker å presisere gjennom oppgaven at det er denne elevgruppen jeg fokuserer på. Jeg har også valgt å ikke skille på innvandrere med vestlig og østlig innvandrerbakgrunn, da det er ønskelig å fremheve kulturelle forskjeller. For eksempel er elever med bakgrunn fra Spania vant til å åpne julegaver 6. januar i motsetning til norske elever som åpner pakkene 24. desember, men begge landene er en del av Vest-Europa. Idéen startet i et klasserom med nettopp elever som hadde innvandret selv. Praksiselevene mine kom både fra «vestlige» og «østlige» land, og mine undervisningserfaringer fra praksis er bakgrunnen for masteroppgaven. Elever med innvandrerbakgrunn inngår i mangfold-uttrykket. Det gjør også begrepet minoritet, ordet som de engelskspråklige forskningsartiklene bruker. Det er viktig å ha i bakhodet at minoriteter defineres ulikt fra land til land. Teorikapittelet er basert hovedsakelig på amerikanske artikler som definerer minoriteter som annen etnisitet enn majoriteten (Eldring, 1996). Sammenlignet med USA har det norske samfunnet hatt en forholdsvis homogen befolkning. Men samstundes er det verd å huske på at i Norge har det vært nasjonale minoriteter (Regjeringen, 2021). Mangfold er et forholdsvis nytt begrep i Norge. Det er direkte oversetting fra engelsk; «*diversity*». Mangfoldsbegrepet oppfattes som et diffust og vidt begrep som først dukket opp i norske skolepolitiske dokumenter for om lag ti år siden (Åberg, 2020). Lund (2018) viser til at lærere foretrekker å bruke betegnelsen flerkulturell undervisning, og dermed i større grad fokusere på elever med innvandrerbakgrunn (Lund, 2018).

Et annet ord som går igjen i oppgaven er læringsressurs; eleven skal være en læringsressurs. Det bør forstås at elevens kulturelle kapital¹ skal være et positivt bidrag til undervisningen. Eleven bidrar med perspektiver og erfaringer i undervisningen. Ifølge paragraf 1-1 i Opplæringsloven (1998) plikter skolen å gi elevene i klasserommet innsikt i ulike kulturer, belyse det kulturelle mangfoldet som befinner seg i klasserommet.

Masteroppgaven innhold:

Etter denne innledningen følger fire hovedkapitler. I teorikapitlet belyser jeg interkulturell undervisning gjennom den didaktiske trekanten, jeg ser på forholdet mellom elev, lærer og innhold i undervisningen. Her presenteres også lovverk, forskrifter og statistikk. Som realfagsstudent er det viktig for meg å ta med tallene og lovverket for å skape et grunnlag til oppgaven. Mye av denne teorien er basert på det amerikanske samfunnet. Det amerikanske fagtidsskriftet «*Journal of Geoscience Education*» har gjennom utgivelser diskutert minoritetselever i geografi i amerikansk skole. Mye av innholdet i artiklene kan overføres til norsk skole, som for eksempel synet på olje. I kapittel tre redegjør jeg for metode og fremgangsmåte i innsamlingen og behandling av dataene. Kapitlet avsluttes med fokus på validitet og reliabilitet. Deretter følger resultater, hvor jeg har analysert de tre intervjuene. Hver kategori blir presentert med utdrag fra intervjuene. I diskusjonskapitlet ser jeg på empirien og teorien under ett. Jeg avslutter kapitlet med en oppsummerende del hvor målet er å besvare problemstillingen.

Jeg mener selv at langt på vei er det mye i denne oppgaven som har en overføringsverdi til klasserom med generelt høyt elevmangfold, uavhengig av hvilken «mangfoldsfaktor» som dominerer i et klasserom. Jeg mener at mye av kunnskapen som er tilegnet gjennom mastergradsarbeidet kan brukes i klasserommet hvor der er elever fra ressursvake hjem, eller med lav sosioøkonomisk bakgrunn, og i klasserom med et stort elevmangfold innen kjønnsdefinisjoner.

¹ Begrepet kulturell kapital brukes innenfor samfunnsvitenskapen, særlig sosiologien. Det forbindes først og fremst med Pierre Bourdieus teorier. I oppgaven brukes begrepet for å beskrive elevens kulturelle erfaringer, idéer, kunnskaper og vaner (Westersjø, Kval, Andreassen & Henningsen, 2020).

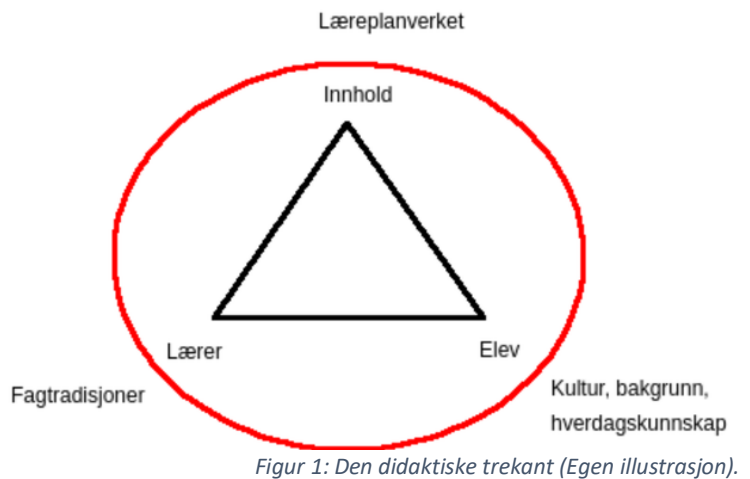
TEORI

Den didaktiske trekanten har jeg brukt aktivt gjennom lektorstudiet. Den illustrerer et trekantforhold mellom elev, lærer og lærestoff (Imsen, 2017, s. 163). Elevene har et annet forhold og inngang til lærestoffet enn læreren har. Læreren på sin side har føringer som må følges; lover, forskrifter og

læreplaner blant annet. Lærerens forhold til, og tolkning av lærestoffet er også formet av så vel faglige tradisjoner og tilgjengelige læremidler. Ikke minst er lærerens forhold til undervisning preget av et elevsyn, hvordan læreren oppfatter eleven samt av hva læreren tror eleven har med seg av erfaringer og hverdagskunnskaper (DeCapua, 2016). I teorikapitlet berøres dette trekantforholdet, uten at jeg til enhver tid angir hvor jeg befinner meg. Jeg starter med periferien av trekanten, rundingen rundt, ved å se på fagets egenart, fagtradisjoner, kultur og bakgrunn for oppgaven. Deretter snevrer jeg det inn for å prøve å belyse det fra elev- og lærers perspektiv. Undervisning er et komplekst fenomen der mange «krefter» innvirker på utfallet. Dette har den såkalte rammefaktorteorien, best kjent her i Norge for sitt «avkom», den didaktiske relasjonsmodellen, bidratt til å sette søkelys på. Jeg har ikke valgt å belyse alle faktorene fra didaktisk relasjonsmodell (Imsen, 2017). Men både direkte og indirekte berører min gjennomgang flere av disse faktorene. Jeg håper disse faktorene kan bidra til å besvare problemstillingen;

Hvordan kan geografilæreren berike undervisningen ved å trekke veksler på erfaringer og hverdagskunnskap til elever med innvandrerbakgrunn?

Problemstillingen tar utgangspunkt i læreren, hva kan læreren bidra med for at elever med innvandrerbakgrunn skal mestre skolehverdagen. Samstundes er læreren avhengig av et godt samspill og relasjon med elevene. Læreren kommer ikke særlig langt hvis ikke elevene i klasserommet er interessert og nysgjerrig på faget. Denne oppgaven inneholder ikke en systematisk litteraturgjennomgang, det ville sprengt rammene for oppgaven. Det har vært en utfordring at forskningen, jeg har funnet, synes, langt på vei, å være enstemmig. Jeg har savnet motstemmer. En annen utfordring har vært at faglitteratur som tar utgangspunkt i norsk



eller nordisk kontekst er sparsomt. Mye av teorien som presenteres i teorikapittelet er basert på amerikansk forskning, noe av materialet er europeisk.

Interkulturell undervisning:

Skolen har et dobbelt oppdrag i samfunnet, et opplæringsoppdrag og et dannelsesoppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Den faglige læringen kan ikke isoleres fra den sosiale læringen, all læring foregår i en sosial kontekst. Befring kaller dette «berikelsesprinsippet», det er en styrke at samfunnet er mangfoldig, ulikhetene gir oss lærere muligheter (Manger, 2011, s.103). Den kulturell positive holdningen bør gjennomsyre alle funksjoner i skolen, som for eksempel lærermøter og friminutter. «Berikelsesprinsippet», er noe jeg har hatt med meg fra den gangen jeg møtte elevene Bisma og Javed i en av praksisperiodene i lektorstudiet. Interkulturell undervisning er i samsvar med «berikelsesprinsippet». I det følgende vil jeg først redegjøre for noen hovedkjennetegn på interkulturell undervisning etterfulgt av en gjennomgang der jeg relaterer interkulturell undervisning til overordnede føringer for skolens virksomhet.

Det finnes ingen entydig teoretisk definisjon av hva interkulturell undervisning er, men et overordnet mål er å skape et rom for lærere og elever, der de kan utvikle kompetanse og forståelse for hverandres (ulike) kulturelle bakgrunner. Ulik kultur viser til variasjon i språk, etnisitet, religion, historie og annen kulturell praksis (Phil, 2000). Et tilsvarende fagord for interkulturell undervisning er «culturally responsive teaching» som handler om hvordan inkludere elever med minoritetsbakgrunn i klasserommet (Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran, 2004).

Interkulturell undervisning anses ikke som et supplement i undervisningen, men en integrert del av all undervisning i klasserommet (Sorkos & Hajisoteriou, 2020). En mangfoldig elev- og lærergruppe, kan bidra til å bryte ned stereotypier, der samtlige elever, uavhengig om de tilhører minoritets- eller majoritetskulturen, vil bli sett på som individer (Spernes, 2019). Perry og Southwell (2011) motdiskuterer dette; de påpeker at selv om vi mennesker er omgitt av mangfold er det ingen selvfølge at vi dermed kvitter oss med stereotypier.

Interkulturell sensitivitet viser til en utvikling fra etnosentrert til etnorelativ innstilling til andre kulturer. Utviklingen omfatter tankemønstre, kunnskap og respekt, samt forståelse og opplevelser. Etnorelativ innstilling innebærer at andre kulturer betraktes som en positiv

drivkraft som kan berike egen kultur, og blir ikke sett på som en trussel (Perry & Southwell, 2011).

Både Opplæringsloven og Overordnet del av læreplanverket gir viktige føringer for undervisningen. Som tidligere nevnt; Opplæringsloven (1998) paragraf 1-3 slår fast at skolens undervisning skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever i klasserommet. I Overordnet del, Prinsipp for skolen, presiseres det at undervisningen også skal tilpasses etter elevgruppens mangfold. Videre står det at mangfoldet skal anerkjennes og brukes som en ressurs når læreren skal skape et inkluderende og interessant læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Opplæringsloven (1998), paragraf 1-1, tilsier at opplæringen i skolen skal gi elevene innsikt i ulike kulturer, det kulturelle mangfoldet som kan befinne seg i klasserommet. I tråd med dette presiserer Overordnet del at skolen skal støtte opp under elevens identitetsutvikling, samtidig som eleven skal bli kjent med majoritetssamfunnets verdier (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette fremmes også i Stortingsmelding 6 og 20 fra 2012-2013; i Meld. St. 6 (2012-2013) presiserer at elevens kulturelle bakgrunn skal kunne brukes om en kilde til ny kunnskap. Dette budskapet går også igjen i Meld. St. 20 (2012-2013), her presiseres det at undervisningen skal bruke mangfoldet i klasserommet som en ressurs. Denne korte gjennomgangen tyder på at hverken Opplæringsloven eller Overordnet del av læreplanverket er til hinder for interkulturell undervisning. Jeg har imidlertid tatt utgangspunkt i de formelle føringene. Det er grunn til å tro at føringene kan inneholde motstridende budskap og ideologier. Riese, Hilt og Søreide (2020) påpeker at de nyeste føringene, fra blant annet Ludvigsenutvalget, tyder på at det er elever med foreldre med høyere utdanning som fremheves som et ideal i den norske skolen (Hilt, 2016).

I Norge er det en visjon om at alle elever skal være like, elever kommer inn med ulike erfaringer og ressurser. Ifølge Rapp (2018) fører det til at skolen forsterker forskjellene når det ikke tas høyde for at elevene har ulike erfaringer. Gløkken (u. å.) hevder det er en tradisjon for å skape en fellesarena for elevenes likheter. Dette kan føre til at ulikheter undertrykkes. Gløkken (u.å.) påpeker at fokuset bør ligge på å anerkjenne ulikhetene og se den enkelte elev for det eleven er.

Totalt bor det 1,2 millioner mennesker med innvandrerbakgrunn i Norge, utdanningsnivået til innbyggere med innvandrerbakgrunn varierer (Statistisk sentralbyrå, 2021). Men statistikken viser at det er en overvekt av innvandrere med kun grunnskole som høyeste oppnådde utdanning. Elever av foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå kan dermed ha en

begrenset mulighet til å få hjelp hjemmefra med skolearbeidet, og vil være i stor grad avhengig av opplæringstilbudet på skolen. Samtidig er det viktig å ikke ha forutinntatte meninger om at foreldre med innvandrerbakgrunn ikke kan følge opp sine barn fordi de har minimalt med formell utdanning. Leses statistikken nærmere er det ikke i hovedsak kultur som skiller skoleprestasjonene til elevene, men ressursstyrken til elevens hjem (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Innbyggere med innvandrerbakgrunn tjener også bare rundt 86 % av hva en innbygger med ikke-innvandrer bakgrunn gjør (Statistisk sentralbyrå, 2017). Foreldre fra arbeiderklassen oppfatter skolen som en ansvarlig institusjon for barnets opplæring i motsetning til middelklassen som ser på opplæringen som et samarbeid mellom hjem-skole (Rapp, 2018) Statistikken viser at elever med innvandrerbakgrunn som kommer fra foreldre som er høyt utdannet og regnes som ressurssterke presterer på lik linje som etnisk norske elever, og flere presterer bedre enn den gjennomsnittlige eleven (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Geografi fra ungdomsskolen til universitetet:

I dette underkapittelet vil jeg kort redegjøre for hvordan elevene møter geografi gjennom skolegangen, og hvordan dette påvirker universitetets geofaglige utdanninger. Geografi er et obligatorisk fag for alle elever i 1. klasse i videregående skole. Geografi regnes som et av de fem fellesfagene, og undervises to timer hver uke. I videregående skole er det første gang elevene møter faget som et eget selvstendig fag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elevene skal også lære om geografi på ungdomsskolen, men da er fagområdet en del av samfunnsfaget. I geografifaget på ungdomsskolen er målet at elevene skal lære om land og hovedsteder, og da i første omgang land med en hvit majoritetsbefolkning. Deretter kommer Afrika og Asia, gjennom kolonihistorien (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I videregående skole dreies faget mot nasjonal geologi (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Geografifaget fremstår som svært eurosentrert, basert på vestlige verdier (Bonnett, 1997). I Norge, som i USA, er oljenæringen sterkt til stede, og flere elever uavhengig av etnisitet forbinder geofag med den nasjonale petroleumsvirksomheten (Huntoon & Lane, 2007). I geografifaget møter elevene både samfunnsfag og naturfag i et og samme skolefag, dermed møter elevene sosiovitenskaplige kontroverser her i stor grad. Spørsmål innen natur, miljø, økonomi og det sosiale samfunnet vi lever i inngår i geografifaget, som fører til at bærekraft er en sentral del av geografifaget. Gjennom Fagfornyelsen har bærekraftig utvikling både blitt et kjerneelement og et tverrfaglig tema i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Å fokusere på bærekraft i

geografiundervisningen representerer ikke noe nytt, det har inngått i læreplanen til både Kunnskapsløftet 2006 og Reform 97 (Utdanningsdirektoratet, 2006; Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Det finnes ingen enstemmig definisjon av bærekraftig utvikling, men definisjonen i lærebøkene i geografi fremmer er i hovedsak Gro Harlem Brundtlands definisjon: «*bærekraftig utvikling imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov*» (Sinnes, 2015). Målet med bærekraftig utvikling er ikke å lære om bærekraft, men å lære elevene til å handle bærekraftig (Sinnes, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kompetansemålene i Fagfornyelsen 2020 skiller seg til dels fra kompetansemålene i Kunnskapsløftet 2006 ved at presiseringen av Norge i hvert kompetansemål er betydelig nedtonet (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2006). I kompetansemålene til Kunnskapsløftet presiseres det en rekke ganger at elevene skal lære om Norge (Utdanningsdirektoratet, 2006)). I kompetansemålene i Fagfornyelsen kan jeg kun se at Norge nevnes to ganger. Da i forbindelse med ressurs -og arealbruk og når det skal reflekteres over ressursbruken i Norge, men i dette kompetansemålet presiseres det at refleksjonen skal også gjøres i global skala;

«Reflektere over egen ressursbruk og ressursbruken i Norge i eit globalt og bærekraftig perspektiv.» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Utover dette er de fleste kompetansemålene åpne for å bruk av egne eksempler fra læreren. Det fører til at læreren kan ha en mer grønn profil i undervisningen for å formidle fagets sentrale verdi; å se menneske og natur i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom en grønn profil har faget større fokus på bærekraft. Selv om faget er tilrettelagt for en fremtidsrettet profil er antall søkere til geofaglige utdanninger synkende (Geoforskning, 2020). Jeg mener at grunnen til at det er få søkere i geofagsutdanninger skyldes i stor grad hva som foregår i klasserommet i videregående skole. Statistikk fra høyere utdanning i USA viser at utdanninger innen geofag er de realfagsstudiene med minst minoritetsstudenter (Blake, Luie-Mark & Lansiquot. 2015). En liknende statistikk finnes ikke for Norge. Etter naturkatastrofer i USA viser statistikken en økende andel minoritets elever som søker seg til geofagsutdanningen. Det er fordi elevene ser relevansen i kunnskapen, og hvordan den kan bidra til å hjelpe folkegruppen de tilhører. Det er også slik at det er de minst ressurssterke menneskene som råkes hardest av naturkatastrofer, og de er også ofte en del av minoritetskulturen.

Den didaktiske trekanten:

Det er flere aktuelle innfallsvinkler, både didaktiske og pedagogiske innfallsvinkler, som synes å harmonere med interkulturell undervisning. Det krever imidlertid at læreren evner å overvinne etnosentrisk innfallsvinkler i både planlegging og gjennomføring av undervisning i klasser med stort elevmangfold. I de etterfølgende kapitlene presenterer og drøfter jeg hvordan lærer, elev og medelev møter kulturelt mangfold i klasserommet. Jeg beveger meg nå inn i sirkelen (figur 1), jeg tar nå for meg den didaktiske trekanten.

Læreren i møte med kulturelt mangfold:

Det første momentet jeg vil fremheve er klasserommiljø, relasjonen mellom lærer – elev og elevens foresatte.

Eleven skal kunne tilegne seg kunnskap samtidig som eleven får støtte til å utvikle sin egen identitet (Richards, Brown, & Forde, 2007). For å skape et godt klasserommiljø må både lærere og elever bidra, men det er læreren, som klasseleder, som har hovedansvaret for dette. Som jeg tidligere har nevnt fremstår geografifaget som eurosentrert (Bonnett, 1997). Det er derfor nærliggende å tro at læreren kan «falle» for fristelsen å støtte seg til dette, med den konsekvens at majoritetskulturen i klasserommet fremstilles som det «korrekte» (Malmeberg & Ideland, 2015). Hvordan skole «gjøres» er preget av et vestlig syn (Sund, 2017). Det kan være til fordel for læreren å reflektere over hvordan imperialismen, og det hvite menneskets historie preger klasserommene i Norge. Ved å være bevisst på dette aspektet vil det også være enklere å bli kjent med og inkludere minoritetskulturen i klasserommet (Richards, Brown, & Forde, 2007). For å skape et godt læringsrom for elever med innvandrerbakgrunn bør læreren kjenne til elevens kultur utover bare høytider, gudshus og matretter (Spernes, 2012). En dypere innsikt i elevens kultur vil også kunne bidra til forståelse av elevens tenke- og handlingsmønster (DeCapua, 2016). Som for eksempel at somaliske elever viser engasjement for undervisningen når de snakker i munnen på læreren. Læreren bør undervise om ulike kulturer som er representert i klasserommet (Richards, Brown & Forde, 2007). Ved å legge et godt grunnlag for elevers holdninger til minoritets elever kan læreren og skolen prøve å forebygge andregjøring² i friminuttene og etter skoletid når elevene er alene uten lærere. At læreren viser en positiv holdning til elevens kultur, kan også bidra til å bygge gjensidig tillit

²Andregjøring henger igjen fra kolonitiden, da det var de etnisk europeiske hvite som bestemte, og så var det de andre som ikke satt ved makten (Yeh, Borrero, Tito, 2013).

mellom skole-hjem (Spernes, 2019). Det er godt dokumentert at godt samarbeid med foreldre fremmer elevens trivsel på skolen (Imsen, 2017). For å vise denne positive holdningen kan læreren blant annet bruke kulturelt relevante eksempler i undervisningen (Richards, Brown & Forde, 2007). Forskriften til Opplæringsloven (2010) sier at læreren bør bruke relevante eksempler i undervisningen. Religionsfaget i norsk skole står her i en særstilling hvor kulturelt relevante eksempler brukes flittig av læreren som en ressurs i undervisningen, kontra andre skolefag hvor læreren bruker elevers erfaring i mindre grad (Glømmen, u.å.). Som nevnt tidligere legger ikke læreplanen i geografi sterke føringer på at lærerens eksempler må hentes fra Norges geologi (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når læreren står fritt til å bruke de eksempler læreren selv ønsker, uavhengig av geografisk plassering, kan det bidra til at faget oppleves som både mer relevant for elevens personlige liv, men også mer relevant for samfunnet eleven lever i. Ved å bruke elevers erfaringer viser læreren anerkjennelse for eleven, og motivasjonen for skole kan øke (Glømmen, u.å.). Når læreren har en positiv innfallsvinkel til elevens kultur kan det bli enklere for lærere å unngå og sende ut nonverbale signaler, som kan være svært sårende for alle elever, ikke minst elever med innvandrerbakgrunn (Spernes, 2019; Bergkastet, Duesund & Westvig, 2019).

Å bruke elevmangfoldet som en berikelse:

I dette underkapittelet ser jeg på hvordan læreren ved å kjenne faget kan anvende autentiske åpne spørsmål i klasserommet, og hvordan læreren kan anvende andre egnede læringsarenaer som en berikelse til undervisningen. I geografi kan læreren bruke mangfoldet i klasserommet til å belyse ulike perspektiver innenfor eksempelvis bærekraft for å inkludere alle elevers inngangsvinkel til temaet. For at mangfoldet i klasserommet skal få kunne vise sitt potensiale må oppgavene fra læreren være åpne, spørsmålene i klasserommet må være rike for at alle elevene skal være «pålogget». For å legge til rette for en større andel elever deltar i diskusjoner i klasserommet bør undervisningen inneholde autentiske spørsmål fra læreren, svarene må ikke være gitt fra læreren på forhånd (Thorsheim, Kolstø, Andresen, 2016) Gjennom Nordgren (2016) sitt forskningsprosjekt kom det frem at læreren ikke hadde lest seg godt nok opp på undervisningstemaet, det førte til at spørsmålene i klasserommet var lukket. Geografifaget er et av de fagene i norsk skole hvor det er minst fagutdannede lærere som underviser (Norsk lektorlag, 2021). Innenfor bærekraft, et hovedtema innen geografi, er det en forutsetning at læreren er oppdatert på nyeste forskning, dette er et forskningsfelt i sterk utvikling (Sinnes, 2015). Jeg mener også dette viser hvor fremtidsrettet faget er. Gjennom

etter- og videreutdanning av geografilærere i New York, hvor de blant annet fikk konkrete undervisningsaktiviteter, viste det seg at undervisningen ble mer engasjerende for alle elever, også minoritetselvene i byen. Etter- og videreutdanningen fokuserte i stor grad på hvordan læreren skulle undervise utenfor skolebygningen for å nå mangfoldet i klasserommet (Blake, Liou-Mark & Lansiquot, 2015). Læreren må ha tro på og vise en interesse for at eleven kan bidra med kunnskap og erfaringer som alle i rommet kan dra nytte av (Nordgren, 2016). Undervisningen i klasserommet kan ofte være lærersentrert, hvor forestillingen til læreren er at informasjon skal overføres fra lærer til elev (Imsen, 2017). Men ved å bruke elevers erfaring blir lærer og medelever kjent (Smith & Schonfeld, 2000). Å ha kjennskap om hvordan eleven har det hjemme, blant annet elevens familiesituasjon og bosituasjon kan være nyttig kunnskap for læreren for å tilrettelegge opplæringen bedre (Richards, Brown, & Forde, 2007). Når lærere og medelever blir kjent med elevenes minoritetskultur, den kulturelle kapitalen, og hvordan dette kan bidra positivt i samfunnet vil alle deltakere i klasserommet få en mer positiv innstilling til elever med innvandrerbakgrunn. Ved at lærere legger opp til problemløsningsoppgaver vil alle elevene, både majoritetskultur-elevne og minoritetskultur-elevne, møte ulike tankesett, holdninger og verdier. Dette fører til at lærer og medelever vil bli flinkere til å reflektere, og de vil få erfaring om at alle mennesker ikke har det samme verdi -og verdenssynet som dem selv (Richards, Brown, & Forde, 2007).

Eleven i klasserommet - Didaktiske retninger som harmonerer med interkulturell undervisning:

I dette delkapittelet tar jeg for meg hvordan eleven kan oppfatte klasseromsundervisningen, vi befinner oss nå hos eleven i den didaktiske trekanten (figur 1). Interkulturell undervisning kan bidra til at elevene føler tilhørighet ved lærerens anerkjennelse av elevenes identitet.

Forskning fra Fandrem, Oppedal, B. og Idsoe (2020) viser at elever med minoritetsbakgrunn har et ekstra behov for å føle tilhørighet og trygghet i skolen for å beholde en god psykisk helse. Elever med innvandrerbakgrunn kan oppleve kulturell dissonans, da mye av det de kjenner fra sitt hjemland ikke er gjenkjennbart i den norske skolen. Til større dissonansen, eller avstanden fra skolegangen de kjenner til fra hjemlandet, til mer umotiverte og late kan de oppfattes av læreren (DeCapua, 2016). De kan oppfattes som kognitivt svakere enn majoritetselvene, eleven kan isolere seg og komme i ubalanse med følelsesmønsteret sitt (Ottén, 2003). Både fordi de fort kan bli slitne da det er mye å konsentrere seg om, i et fremmed land, og fordi det kan være utfordrende å forstå gjennom kulturelle koder alt som

foregår i klasserommet (DeCapua, 2016). Elevforutsetningene er avhengig av biologiske, sosiale og kulturelle faktorer (Lyngsnes & Rismark, 2017). For mange elever med innvandrerbakgrunn vil oppgaver i klasserommet følges «dekontekstualiserte», meningen med oppgaven er fremmed for eleven (DeCapua, 2016). Det blir en «mismatch» mellom skole og hjem, og undervisningen vil ikke møte minoritetselvenes hverdag. Når eleven ikke klarer å forstå alt som foregår i klasserommet, vil det svekke tilhørigheten til klasserommiljøet, og eleven vil føle lite mestring (Imsen, 2018). Mestring er en god kilde til motivasjon (Imsen, 2018). Å bruke opplevelser og kunnskap eleven får utenfor klasserommet er med på å underbygge spørsmålet om hvorfor vi lærer dette (Lyngsnes & Rismark, 2017).

I det vestlige klasserommet har det skriftlige arbeidet en sterk posisjon, det kan virke fremmed for noen elever med innvandrerbakgrunn som er vant til å praktisere en mer muntlig og praktisk undervisningsstil (Stoicovey, 1997). Dette kan skape en utfordring for elevene over hva som forventes. Elever søker ofte etter den riktige måten for å lære seg den nye kunnskapen på. Ofte finnes det ikke en riktig måte, men en gjensidig forståelse av hverandres tenke -og handlingsmønster (Stoicovey, 1997). Muntlige oppgaver i klasserommet vil ikke nødvendigvis føre til flere aktive elever i undervisningen (Thorsheim, Kolstø, Andresen, 2016). Muntlig aktivitet indikerer ikke hvor mange elever som følger med i klasserommet, ord og uttrykk kan være abstrakte (Nordgren, 2016). Når læreren legger opp til oppgaver hvor elevene får bruke sin kulturelle kapital blir det enklere for elevene å følge undervisningen. For at elevene skal kunne mestre mest mulig må mer enn undervisningen være kulturelt tilpasset, også testene og prøver må tilpasses slik at elevene ikke møter kulturell eller allmenkunnskap som elevene ikke besitter fordi elevene er fra minoritetskulturen (DeCapua, 2016). Elever med innvandrerbakgrunn trekkes mot det fagområdet hvor de ser rollemodeller, lærere som ligner de selv som de kan kjenne seg igjen i (Blake, Liou-Mark, & Lansiquot, 2015). Når de ser at sin kultur passer inn i faget blir de stolte. Baber, Pifer, Colbeck og Furman (2010) mener at selv om lærere i klasserommet klarer å vise bredden til fagområdet, at det både angår elevenes liv og er fremtidsrettet, vil dette ikke nødvendigvis øke antall elever med minoritetsbakgrunn i geofagsutdanningene. Når elevene opplever kulturelt mangfold gjennom skolegangen kan det bidra til at alle elever utvikler en interkulturell sensitivitet. Medelevene vil være mer trygge på hvordan forholde seg til mennesker med annen kultur enn seg selv videre i livet.

For Norge har jeg ikke funnet noe tall for matematikkompetanse etter etnisitet. Motivasjonen til mange elever med innvandrerbakgrunn er ofte at de ønsker å hjelpe sin egen folkegruppe

når de velger studier, de setter nærmiljøet og folkegruppen foran egen personlig suksess (DeCapua, 2016; Sherman-Morris & McNeal, 2016). Hvis elever bare forbinder geofag med olje, som ikke er noe fremtidsrettet, bidrar dette ikke til at eleven med innvandrerbakgrunn søker seg til geofagsutdanninger.

Det inkluderende klasserommet:

I dette delkapittelet tar jeg for meg innholdet i undervisningen, i den didaktiske trekanten befinner vi oss nå på toppen av trekanten (figur 1). Interkulturell undervisning har mange fellestrekk med elevsentrert undervisning³, som kan bidra til å åpne opp for at elever kan få forforståelse og intellektuell utvikling. I spørsmål-svar sekvenser er dialogen mellom elev-lærer, og lærer søker ett bestemt svar. Ved spørsmål-svar sekvenser fra læreren er det vanskelig å oppnå en faglig dybde, men gjennom flere autentiske spørsmål gir læreren rom til eleven å utdype svaret. Spenninger i klasseromsdiskusjonen som kan oppstå bidrar til at elever lærer mer i dialogen, og elever med innvandrerbakgrunn vil kjenne på mestring når deres forkunnskaper og hverdags erfaringer er nyttige (Thorsheim, Kolstø & Andresen, 2016).). Samstundes er det viktig å tenke over at elever med innvandrerbakgrunn er en mangfoldig gruppe, og enkeltelever ikke kan representere en hel gruppe (Røthing, 2019). Alle elever har ikke den samme forkunnskapen før undervisningen starter opp, for at samtlige elever skal bli kognitivt påkoblet kan læreren bytte mellom gruppediskusjon og plenumsdiskusjon. I gruppediskusjonen får elevene snakket igjennom egen forforståelse hvor de i plenumsdiskusjonen får korrigert sin egen forståelse av læreren. Elevene går fra hverdagsspråket de kjenner til å utvikle et mer vitenskapelig språk ifølge Vygotsky gjennom lærerens undervisning (Na & Song, 2013). De vitenskapelige ordene kan være svært utfordrende for elever med innvandrerbakgrunn å forstå, og læreren må støtte elevene i innlæringen av de vitenskapelige ordene. Om ikke kan eleven bli stille og inaktiv i undervisningen. Hverdags erfaringer kan til tider ha en begrenset forklaring, og det er ikke alltid fakta og data kan bidra til å korrigere hverdags erfaringer og forkunnskaper (Thorsheim, Kolstø & Andresen, 2016). Elevene skal ifølge Overordnet del kunne forstå at deres forkunnskaper og hverdags erfaringer ikke alltid stemmer (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dewey mente at det var viktig å starte med elevenes hverdags erfaringer, spesielt når temaet for elevene er nytt. Å bruke forkunnskaper, hva vi ser; observasjoner og ny informasjon og kunnskap, til å utvikle og vurdere idèer er kjerneaktiviteten når vi lærer (Na & Song, 2013).

³ Tilpasset undervisningsmetoder som tar hensyn til elevene sine individuelle behov, evner og interesser, har positiv effekt på læringsutfallet (Bernard, R.M., Borokhovski, E., Schmid, R.F. Waddington, D.I. & Pickuo, D.I., (2019).

Dewey mente også at når elevene kommer i situasjoner hvor elever både tar til seg læring, og lærer bort har de høyest læringsutbytte (Na & Song, 2013). Gjennom samarbeidslæring er hovedtanken at elevene får et høyere læringsutbytte sammen, enn hver for seg (Thorsheim, Kolstø, Andresen, 2016). Samtidig vil dette gagne medelevene på sikt ved at de tar med seg de gode erfaringene av å samarbeide med elever fra andre kulturer (Smith & Schonfeld, 2000). Elevene får øve på kommunikasjon, samspill og samarbeid som er en UBU-kompetanser, de må ta ansvar både for seg selv, men også for gruppen for at arbeidet skal føre frem til et ønsket resultat.

Bærekraftsundervisningen i de vestlige landene defineres ut ifra det ressurssterke mennesket (Ideland og Malemeberg, 2015). Dette markerer et skille i diskusjonen om bærekraft i skolen, nord-sør debatten. Der nord indikerer de vestlige ressurssterke landene, og sør indikerer utviklingslandene (Sund, 2016). Malmeberg og Ideland (2015) hevder at undervisningen om bærekraft i skolen tar utgangspunkt i den ressurssterke eleven. Elevene settes i situasjoner der elevene ikke kan ta selvstendige valg, men tar et valg etter hva det vestlige samfunnet mener er korrekt. Når undervisningen føles fjern for elevene, kjenner heller ikke elevene tilhørighet, og vil melde seg ut av klasserommet og samfunnets mål om å nå en bærekraftig verden (Richards, Brown, & Forde, 2007; Sund, 2016). Ses nord-sør debatten fra et sør-perspektiv, et klasserom i Vietnam, handler bærekraftig utvikling mer om hvordan landet kan bli mer industrialisert og integrert i verden (Nguyen, 2018).

Undervisning utenfor klasserommet:

Til slutt ønsker jeg å ta for meg undervisning utenfor klasserommet, da dette er en del av identiteten til geografifaget. Samarbeidslæringen kan foregå både inne og ute.

Uteundervisning eller feltundervisning er et eget kompetansemål innen geografi (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når elevene får tilknytning til naturen, kan dette føre til at de blir opptatt av å ta vare på miljøet. Det er mennesket som gir naturen mening, og ved at elevene får tilbringe mer tid i naturen vil meningen om naturen øke hos eleven. Men tilhørigheten til naturen vil ikke øke betraktelig (Semken, Ward, Moosavi, Chinn, 2017). Det er både affektive, kognitive, sosiale og fysiske grunner til å flytte undervisningen utenfor klasserommet. Elevene vil bli mer motiverte, det kan være enklere for de å se sammenhenger da læringen blir taktil og praktisk. Dette kan åpne opp for at eleven får bruke andre evner enn hva klasserommet legger til rette for. Læreren har mulighet til å se eleven på en annen arena enn klasserommet, dette kan føre til en bedre relasjon mellom lærer og elev (Frøyland, 2019).

Når læreren anvender lokalmiljøet i undervisningen bygger læreren på hva som er kjent for elevene fra før av, det kan føre til at abstrakte fenomener blir enklere å forstå, når læreren bruker det lokale rundt seg til å forklare det globale (Reinen & Kortz, 2019). Elevene kan da både få øve på og bruke sin eksplisitte og sin implisitte kompetanse. Den eksplisitte kunnskapen er kunnskapen som elevene klarer å sette ord på, og som elevene er klar over at man besitter, kontra den implisitte kunnskapen som handler om alle erfaringene elevene har som kan komme til nytte (Frøyland, 2019).

Oppsummering:

Gjennom teorikapittelet har jeg belyst hvordan elever med innvandrerbakgrunn kan bidra med hverdags erfaringer og forkunnskaper, kulturell kapital, som en berikelse for geografiundervisningen. For at elever med innvandrerbakgrunn skal få benytte sin kulturelle kapital i undervisningen må læreren legge til rette for blant annet åpne oppgaver og samarbeidslæring. Samarbeidslæring kan bidra med å skape tilhørighet hos elever med innvandrerbakgrunn, og gjennom åpne oppgaver kan læreren anerkjenne elevenes kulturelle kapital som en ressurs i klasserommet. Dette kan bidra til motivasjon hos elevene med innvandrerbakgrunn. Etnorelativ holdninger må gjennomsyre alle instanser i skolen for å skape et ønsket resultat.

METODE

Forskningsdesign:

Denne oppgaven baserer seg på en kvalitativ studie hvor dataene blir samlet inn gjennom uttalelser og tekst. Målet med den innsamlede dataen er å få en dypere forståelse av fenomener fra virkeligheten knyttet enten til personer eller situasjoner (Dalen, 2011, s.15). Innenfor kvalitativ forskning finnes det ulike forskningsdesign. Denne oppgaven er tilnærmet en liten N-studie. En liten N-studie ligner en ordinær case-studie, men i en liten N-studie er ikke konteksten, omgivelsene, viktig for resultatet det fokuseres mer på fenomenet. Temaet «mangfold i geografiundervisningen» settes i fokus uavhengig av konteksten (Postholm og Jacobsen, 2018 s.74).

Innsamlingsmetoden:

Dataene er samlet inne gjennom intervjuer av lærere ansatt på ulike skoler. Dybdeintervjuer skal belyse meninger, erfaringer og holdninger hos informantene, informasjonen som kommer frem er i stor grad subjektiv (Tjora, 2012, s.105). Dybdeintervjuene i denne studien er semistrukturerte, her har jeg som forsker valgt ut bestemte temaer på forhånd (Dalen, 2011, s. 26). Gjennom de semistrukturerte intervjuene ble alle informantene spurt de samme spørsmålene, men i ulik rekkefølge. Om informantene har startet på et interessant tema, en narrativ historie – en historie fra klasserommet, har de fått anledning til å utdype dette og fått spørsmål relatert til historien om noe var uklart for meg. Gjennom en narrativ historie kan informantene vise til erfaringer og emosjoner fra situasjonen (Postholm og Jacobsen, 2019, s. 78). Årsaken til at spørsmålene ble stilt i ulik rekkefølge var at jeg ønsket en samtale rundt temaet, og når respondent var inne på tematikken fulgte jeg opp med spørsmålene som jeg hadde utformet i intervjuguiden. Et forskningsintervju bygges opp av tre deler. Første del består av forskningsspørsmål, del to refleksjonsspørsmål og til slutt avrundings spørsmål (Tjora, 2012 s. 114). Mine oppvarmingsspørsmål har i hovedsak handlet om «hvem er du som lærer», en presentasjon av seg selv. Deretter hadde jeg en overgang til refleksjonsspørsmål ved å spørre om hva som er viktig for deg som lærer i geografifaget.

Avslutningen på intervjuene har vært åpne, ved at informantene har hatt anledning til å legge til det de mener ikke har kommet frem gjennom spørsmålene. Postholm og Jacobsen (2018, s. 124) har videre delt inn intervjuene i ulike modeller, elv og kanal-modellen, åpne slusene-

modellen og tre og gren-modellene. Dette er modeller som omhandler hvordan fokuset i et intervju blir strukturert. Elv og kanal-modellen handler om at forskeren tar for seg et begrep eller spørsmål og går i dybden på dette, alle spørsmål i intervjuguiden blir da ikke spurt om, forskeren utforsker «en kanal i elva». Åpne slusene-modellen handler om å la informanten snakke så lenge som mulig, slik at forskeren kan få et overblikk over hva forskeren skal gå i dybden på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 124). I denne oppgaven har jeg brukt gren og tre-modellen hvor jeg har delt intervjuet opp i like store deler for hvert fokusområde, kalt grener, og hovedproblemstillingen er stammen på treet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 124).

Utvalget:

I og med denne masteren baserer seg på det kulturelle mangfoldet har jeg bevisst kun tatt kontakt med skoler som ligger i bydeler i Oslo kommune hvor andelen av innbyggere med innvandrerbakgrunn er størst (Oslo kommune, 2017). Jeg har også brukt skoler som ligger i tilgrensende kommunene til disse bydelene. Dette utgjør et kriteriebasert utvalg, altså utvalget er valgt ut ifra kriterier som de skal passe inn i (Dalen, 2011, s. 49). Mitt kriterium har vært utelukkende å finne lærere som underviser ikke-etnisk norske elever. Jeg tok kontakt med ledelsen på skolene, og spurte deretter om å få epost-adresser til geografilærerne. Geografilærerne fikk en e-post med informasjon om prosjektet, metode og målsetning for masteren med spørsmål om de ønsket å bidra. Geografilærerne fikk velge tidspunkt selv på intervjuet. Tre skoler ønsket å bidra, to av skolene stilte med to geografilærere og en av skolene stilte med en geografilærer. Deltagerne hadde ulik utdanning, to av fem lærere hadde naturfaglig bakgrunn hvor hovedtyngden av utdannelsen handlet om geologi og geofysikk. To av fem var lektorprogramutdannet innen geografi. Den siste var samfunnsfaglig utdannet, og hadde hovedtyngden sin innenfor samfunnsgeografi. Undervisningserfaringen til utvalget varierte fra ett til 15 år, og alderen til deltakerne var spredt fra 25 til 50 år, alle var etnisk norske og flere kjønn var representert. Jeg anser det som verdifullt at de fem deltakerne var oppvokst i forskjellige landsdeler, de representerte hele landet. De kunne derfor bringe med seg egne erfaringer fra andre landsdeler enn det sentrale Østlandet.

Begrunnelse innsamlingsmetode:

Grunnen til at jeg har valgt semistrukturerte intervjuer er fordi rammene rundt intervjuet har vært lite fleksible. Lærerne har hatt svært lite tid til «ekstra» arbeid grunnet

pandemisituasjonen. På grunn av kohorter og andre trafikklys tiltak⁴ har jeg heller ikke inkludert elevene i studien, og deres erfaringer og synspunkter. Denne studien tar kun utgangspunkt i læreren, det fører blant annet til å resultatet blir mer avgrenset. Jeg har fått mange avslag under forespørsel om intervju. Dermed våget jeg ikke å be om mer enn en halvtime, en lunsjpause, fra de som takket ja. Da jeg var redd de ville trekke seg. Som Tjora (2012, s. 144) skriver kan det være verdt å tenke over hvorfor de ulike takker ja til intervju. Noen av informantene mine har takket ja til intervju fordi de er svært engasjert i faget og fagets rekruttering, andre fortalte at de sa ja for de hadde selv vært masterstudenter og ønsket å hjelpe. Ved da å ha semistrukturerte intervjuer med et fokusområde vil intervjuene bli mer effektive ved at informanten svarer på det jeg som forsker ønsker svar på. Men det kan også forhindre at relevant informasjon kommer frem ved at informant vurderer informasjon som et ikke relevant svar på spørsmålene. Til tider er innleggene mine i samtalen svært ledende. Brinkmann og Kvale (2018, s.201) skriver at ledende spørsmål ikke trenger å være så ille, da man søker kunnskap som man tror kan holdes tilbake. I mine intervjuer var der opptil to informanter per intervju. Selv om denne situasjonen ikke inngår i definisjonen på et fokusgruppeintervju som viser til at intervjusituasjonen må ha seks til ti informanter. Kan forskeren trekke ut elementer fra et fokusgruppeintervju ved at informantene bygger innleggene sine på hverandre (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 127). Informantene bygger innleggene sine på hverandre ved at den ene kan nevne en historie fra klasserommet, som minner den andre informanten på et viktig perspektiv, eller de kan starte en diskusjon hvor refleksjoner rundt undervisningssituasjoner blir delt med forsker. Refleksjonene kan speile praksis og verdier. Da skapes det nye tanker og refleksjoner i samtale med andre (Tjora, 2012, s. 123). Jeg startet det første spørsmålet med refleksjonen ved å spørre hva lærerne mener selv er relevant for geografifaget i skolen. Dette gjør jeg for å ha et «referansepunkt» da geografifaget både har et samfunnsvitenskapelig og et naturvitenskapelig fokus, og jeg mener lærere favoriserer sitt fagområde i undervisningen. «Referansepunktet» vil da fortelle meg hva læreren fokuserer spesielt på i klasserommet, og det er betydningsfullt å få frem. Ulike lærere har ulikt syn på hva som er viktig i geografi, og hva de mener er viktig i faget setter farge på alle temaer som undervises. Hva lærerne synes er viktig i faget kaster også lys over hva som blir fortalt i intervjuene. Videre er intervjuguiden tilnærmet likt fordelt mellom fokusområdene, i tre og gren-modellen. Det kan jo også føre til at det er ingen av temaene

⁴ Trafikklys refererer til trafikklysmodellen. Trafikklysmodellen med grønt, gult og rødt nivå beskriver hvilke smitteverntiltak skolene skal følge. Modellen er laget for å unngå at vi igjen må stenge barnehager og skoler (Utdanningsdirektoratet, 2021).

som vil få et dybdykk, men alle blir kun behandlet på overflaten, samstundes er det mye av tematikken som kan veves sammen i intensjonen til geografifaget. Jeg har transkribert intervjuene på normert bokmål selv om alle informantene snakket forskjellige dialekter. Under transkripsjonen ble det ikke funnet noen særord som dermed er borte i konteksten. Særord er spesielle dialektord som har en betydning eller et innhold som ikke kan oversettes til et eget bokmålsord (Tjora, 2012, s. 123).

Gjennomføring av datainnsamling:

Deltagerne fikk en mail med informasjon om den overordnede tematikken: *intervjuet skal handle om inkludering av mangfoldet og hvordan anvende mangfoldets erfaringer i klasserommet*. Mailen bestod av en invitasjon med vedlegg om taushetserklæring fra NSD, og beskrivelse av prosjektet i et eget vedlegg. De fikk ikke tilgang til intervjuguiden før intervjuet, men fikk noen eksempeispørsmål i invitasjonen.

Intervjuene ble gjort gjennom Zoom, og lydopptak i Zoom ble anvendt. Alle deltagerne i intervjuet, intervjuer og informanter satt hver for seg. Intervjuet tok ca. 30 min. Alle deltagerne fikk de samme spørsmålene, men i ulike rekkefølge. Noen informanter fikk også spørsmål som ikke stod i intervjuguiden, enten på grunn av at de brakte opp innhold i samtalen som var svært interessant, eller fordi jeg som intervjuer trengte en presisering på hva de egentlig mente med utsagnene sine. Samtalen vekslet mellom de ulike informantene ved at de ga hverandre ordet etter at de hadde snakket ferdig, og bygde på hverandres utsagn etter hvert som samtalen pågikk. Jeg stilte et nytt spørsmål når de følte de hadde snakket ferdig om temaet. Når informantene ble stille, eller avrundet med «ja, det er vel det» eller lignende utsagn oppfattet jeg det som de var ferdig snakket.

Etter at intervjuene var ferdig, ble de transkribert innen to døgn som avtalt med informantene. Deltagerne fikk deretter tilsendt transkribert intervju på mail. Deltagerne er anonyme i transkripsjonen, hvor de kun har fått tildelt ett nummer (vedlegg #). Nummeret består av tre siffer. Det første sifferet forteller om informantene ble med på det første, andre eller tredje intervjuet jeg gjorde. Nummeret bak forteller hvor mange intervjuer jeg gjorde med denne informantgruppen. Alle har fått nummer 1 i og med jeg kun gjorde et intervju med hver gruppe. Det siste sifferet i koden er nummer på informant, enten nummer 1 eller nummer 2. Den som tok ordet først i intervjuet ble nummerert som nummer 1. Jeg som intervjuer har fått

nummer 0 i transkripsjonen. Transkripsjonen blir brukt i dataanalysen. Informantene ettersendte samtykkeerklæring.

Analysemetode:

I masteroppgaven har jeg brukt analysemetoden tematisk analyse på de innsamlede dataene for å finne mønster og gjennomgående temaer i dataene som er samlet inn (Braun og Clarke, 2006). Tematisk analyse handler om å gå ut ifra sitt overordnede område og deretter kategorisere innsamlet data (Dalen, 2011, s. 89). De gjennomgående temaene reflekterer en gjennomgående essens fra dataene som er innsamlet. De representerer et viktig budskap (Braun og Clarke, 2006). Her har jeg en induktiv tilnærming, det tas utgangspunkt i empirien, innsamlede data og dette kobles opp imot teorien.

Begrunnelse for analysemetode:

Jeg har valgt en induktiv tilnærming, da utgangspunktet for oppgaven startet med observasjon i klasserommet. Dette fører til at jeg ikke har noe teoretisk rammeverk hvor jeg ønsker at innsamlet data, de overordnede temaene skal passe inn. Tematisk analyse er fleksibelt å bruke og kan dermed romme mye teori. Dette kan både være positivt, men også negativt da budskapet kan forsvinne i all teorien. Samstundes er det denne analysemetoden som jeg tror vil belyse problemstillingen min best, ved at tematisk analyse har rom til å se på problemstillingen fra ulike synsvinkler.

Analysegjennomføring:

Analysen er basert på Braun og Clarks seks-steps rammeverk (Lawless og Chen, 2019), som består av trinnene;

1. Bli kjent med innsamlet data.
2. Lag de første kodene.
3. Se etter temaer i datamaterialet.
4. Gjennomgå de utvalgte temaene.
5. Definer og navngi de utvalgte temaene.
6. Produser et tekstutkast.

Etter hvert intervju og etter transkripsjonen av intervjuet skrev jeg ned umiddelbare refleksjoner jeg gjorde meg. Deretter lot jeg transkripsjonene ligge en stund før jeg tok de frem igjen og startet å jobbe med koding. Jeg leste over hvert transkriberte intervju og laget de første kodene. Det ble svært mange koder. Kodene bestod av korte ord/setninger om hva informantene hadde snakket om. Deretter samlet jeg kodene i lag, og gikk igjennom de for å finne overordnede temaer som kunne representere et budskap som samsvarer med helhetsinntrykket av intervjuet, og representerer et budskap informantene ønsket å formidle. Jeg navnga og satte grenser for hvert tema, før jeg til slutt prøvde å koble temaene mine opp imot teorien. For å se hvor teorien samsvarte og hvor resultatet mitt viste noe annet eller supplerte teorien.

Validitet, reliabilitet og transparens:

Validitet handler om gyldighet, er de spørsmålene vi finner svar på, svar på *den* problemstillingen, *de* forskningsspørsmålene, som blir stilt (Tjora, 2012, s. 206). Postholm og Jacobsen (2018, s. 229) deler gyldighet videre inn i to deler, den indre og ytre gyldigheten. Den indre gyldigheten handler om samsvaret mellom virkeligheten vi studerer, og teorien vi anvender for å beskrive den virkeligheten. Indre gyldighet handler også om kausalitet, årsak og virkning. Jeg har prøvd å skrive så korrekte og detaljerte beskrivelser som mulig for å vise hvordan de kan henge i sammen med abstrakte koder og temaer. Ytre gyldighet handler om overførbarhet, altså hvor relevant er resultatet for andre enn deltagerne i studien. I og med jeg plasserer denne studien innenfor forskningsdesignet liten N-studie er ikke konteksten relevant for funnene. Det er heller egentlig ikke relevant at klassene består av en hovedvekt at ikke-etnisk norske elever. Hovedfokuset i studien er å gjøre geografi mer inkluderende ved at kulturell kapital blir sett på som en ressurs i klasseromsundervisningen. Gjennom de tykke beskrivelsene mine håper jeg at man kan se en «generaliserbarhet», overførbarhet til andre klasserom.

Reliabilitet eller pålitelighet handler om forskerens påvirkning og engasjement for studien (Tjora, 2012, s. 203). Jeg har personlig et sterkt engasjement rundt geografiundervisningen i klasserommet. Målet gjennom hele prosessen har vært å prøve å være så objektiv som mulig, slik at det er stemmene til informantene som kommer frem. Dermed prøver jeg å være så transparent som mulig med beskrivelser og detaljer som er samlet inn. Jeg har ingen relasjon med informantene i studien, under intervjuet prøvde jeg å være så lyttende som mulig. Men jeg tror jeg til tider hadde noen ledende spørsmål blant annet om bærekraft. Informantene ga

også uttrykk for at enkelte spørsmål ikke var relevante og interessante da de ikke hadde undervist om dette. Det samme gjelder de nyutdannede lærerne som kun hadde undervist på rødt tiltaksnivå i trafikklysmodellen i norsk skole. De var mer usikre på hva de skulle svare, i og med de ikke hadde noen erfaringer og lene seg på. I slike tilfeller delte de kun refleksjonene sine rundt hva de opplevde fra klasserommet på nasjonalt gult tiltaksnivå i trafikklysmodellen.

RESULTAT

Materialet i denne masteroppgaven består, som tidligere nevnt, av tre intervjuer med fem geografilærere på videregående skole. Skole X og Y stilte med to lærere, og skole Z med en lærer. Jeg har analysert svarene deres gjennom tematisk analyse. Analysen munner ut i fem hovedfunn. Hovedfunnene speiler innholdet i alle intervjuene, og bidrar til å svare på problemstillingen: *Hvordan kan geografilæreren berike undervisningen ved å trekke vekslers på erfaringer og hverdagskunnskap til elever med innvandrerbakgrunn?*

I resultatkapittelet vil jeg presentere svarene fra informantene, og de fem hovedfunnene. I tillegg til de fem hovedfunnene, er det et funn som går igjen i intervjuene: at geografifaget må få flere undervisningstimer i forhold til antall kompetansemål som skal dekkes. Grunnen til at jeg ikke velger å diskutere dette temaet videre er i hovedsak fordi dette ikke berør spesifikt problemstillingen. Mitt inntrykk er at alle lærere uavhengig av fag ønsker seg flere undervisningstimer til sitt fag. Mangel på tid blir synlig i presentasjon av funnet som jeg har gitt overskriften; «*Valgets kvaler*». I analysen av intervjuene viser at i de intervjuene der to lærere deltok er det lite uenighet, i hovedsak supplerer de hverandre. Ulike svar finnes først når svarene fra de ulike skolene settes opp mot hverandre. Hovedfunnene handler om; fagets egenart, hvordan elevene kan lære i lag i klasserommet kalt «*Valgets kvaler*». Funnet «*Nærmiljøet*» tar for seg hvordan omgivelsene rundt skolen blir brukt, den «*øko-vennlige eleven*» tar for seg hvordan bærekraft blir undervist i klasserommet. Til slutt tar jeg for meg hvordan relasjonen mellom lærer-elev er, i «*relasjon til eleven*». Som tidligere nevnt skolene benevnes med X, Y, Z, og læreren blir titulert med hvilken skole de kommer fra.

Hovedfunnene:

Fagets egenart:

Temakoden «*fagets egenart*» handler om hva informantene selv mener er viktig å belyse i geografifaget. Faget har sentrale verdier i læreplanen som jeg har skrevet om i teorikapittelet, men gjennom spørsmålene i intervjuguiden som handler generelt om geografifaget ønsket jeg å belyse hva de som lærere praktiserer og fremmer i klasserommet.

Tre av lærerne gir uttrykk for at kunnskap fra henholdsvis samfunnsgeografi og naturgeografi bidrar til å skape sammenheng i faget. En av læreren fra skole X sier i denne sammenheng:

«Det er jo det jeg har prøvd når jeg har hatt muntlig eksamen og sånt, så har jeg vært ganske sann bevisst på at de skal få frem den sammenhengen veldig tydelig da.»

Den andre læreren fra skole X fortsetter:

«En av målene er å klare å se den sammenhengen.»

Gjennom intervjuene ga lærerne uttrykk for at geografifaget bidrar til at alle fagene i skolen kan knyttes sammen, og de mener at denne kunnskapen skal bidra til at elevene kan forvalte jorden på en bærekraftig måte. De ser på det som viktig for elevenes utvikling i faget at elevene får samsatte oppgaver som tar for seg begge fagområder, de vedgår også at det er en utfordring ved undervisningen.

Skole Y drar ikke bare frem at elevene skal kunne se helheten i faget. Utsagnet under tolker jeg slik at de her fremhever fagets dannelses og holdningsskapende verdi;

«Tenker liksom det er et viktig fag for at elevene skal forstå samfunnet både i Norge og internasjonalt, med litt andre perspektiver enn kanskje rent samfunnsfag, ja.»

Skole Y mener også at det er viktig at elevene lærer om Norges landskap da Norge er det landet som ligger fysisk nærmest elevene.

I intervjuene kommer det også frem at lærerne opplever at elevene synes det er vanskelig å skjønne forskjellen mellom naturfag, samfunnsfag og geografi. Skole Z uttrykker dette gjennom:

«For de spør liksom hva er forskjellen på dette og naturfag og dette og samfunnsfag...»

Lærerne mener at elevene synes naturgeografi-innholdet i faget er spesielt utfordrende, og dette fører til at det blir en del tavleundervisning. To av de tre skolene er også bevisst på å dele opp faget i to biter, først tar de for seg naturgeografien deretter samfunnsgeografien. Her skiller skole Z seg ut ved å ta en mer temabasert undervisning:

«Ja, man prøver jo i hvert tema da, knytte det sammen, for eksempel veldig sann klassisk når man har om bergarter, har man også om hvilke verdier kan dette gi. [...] Men der er noen litt «old school» geografilærere som er sann klassisk natur før jul og samfunnsgeografi etter jul.»

Skole X påpeker at for dem som lærere med naturvitenskaplig bakgrunn blir det naturlig å først undervise naturgeografien, for deretter å ta for seg samfunnsgeografien. Og de mener

selv at dette fører til at det blir mye tungt stoff i starten av faget, som kan være med på å skape mindre lærelyst hos elevene.

«Jeg tror i hvert fall det er naturlig for oss som har på en måte naturvitenskaplig bakgrunn da, jeg må gjerne ha basiskunnskaper før jeg kan bruke den til noe.» sier en lærer fra skole X.

Valgets kvaler:

Det andre hovedfunnet som går igjen i intervjuene er innenfor undervisningsmetoder -og aktiviteter⁵. Lærerne er samstemte i sin fortelling om metoder og aktiviteter i undervisningen. De forteller om en rekke metoder der hensikten er å aktivisere elevene. To av skolene fremhever at de bruker rollespill. Lærerne fra skole X synes de hadde hatt suksess med debatt i klasserommet. Der ble elevene delt inn i grupper hvor de skulle enten mene for eller imot oljeboring i Vesterålen under en iscenesatt debatt. Skole Z hadde nyhetssending hvor hver gruppe bestod av en ekspert, et øyenvitne og en journalist hvor de skulle rapportere om et selvvalgt problem. Skole Z sier:

*«Og da kunne de velge mellom å ta utgangspunkt i sin hverdag eller fra noe de trodde kunne skje i Norge, eller noe de trodde kunne skjedd fra sitt hjemland. [...] Da får du mye kult da, du får frem mye som vi aldri kunne, vi med etnisk norsk bakgrunn, aldri kunne ha tenkt på, mange sanne smale historier om hvordan det er å leve i Somalia, bare det å få tak i vann
liksom.»*

Ved siden av rollespill brukte lærerne samarbeidslæring. Skole Z mener samarbeidslæringen forplikter elevene til å bidra i undervisningen, og dermed vil de øke utbytte hos alle i klassen. Lærerne fra skole X og Y mener samarbeidslæring skaper entusiasme og glede i klasserommet. De påpeker at de ikke alltid klarer å ha samarbeidslæring da mesteparten av undervisningen brukes til gjennomgang av fagstoff fra lærer. I lærer-forelesningene blir det avvekslinger med plenum - eller gruppediskusjoner. Skole X forteller at responsen fra elevene er til tider svært laber:

⁵ Min forståelse av undervisningsmetode -og aktiviteter samstemmer med Sevje og Gustafson; «Undervisningsmetoder er lærerens tiltak for å framstille lærestoffet for elevene og sette dem i gang med aktiv læringsvirksomhet. Aktivitetsformene dreier seg om hva elevene og lærerne gjør i lærings- og undervisningsforløpet.» (Sevje og Gustafson, 2012, s.48).

«[...] en grunn til at de ikke svarer kan jo være at de ikke skjønnte det helt spørsmålet og sånt. Og når de får diskutert i gruppe så spør de kanskje hverandre «Ja, skjønnte du hva hun mente.» [...]».

I begrunnelsen fra lærerne på hvorfor det blir mye forelesning i undervisningstiden understreker skole Y:

«Det er mye gjennomgang av fagstoff, jeg opplever i hvert fall at veldig mange trenger å få det forklart.»

Og som skole X uttrykker:

«[...] har du en del vanskelig stoff og så føler du, tenker du må gå gjennom noe av det og begrep og sann for at det i det hele tatt skal være mulig for elevene å jobbe med det.»

Skole X forteller videre at de til tider ender opp med lite tid til selvstendig tenking. Men målet er alltid at elevene skal få rom til å diskutere med andre, tenke og vurdere problemstillinger.

«[...] og en annen ting som vi kan gjøre i hvert fall hvis jeg hadde hatt mer tid spurt mye mer åpne oppgaver. Åpne opp i mer.», fortsetter læreren skole X.

De viser blant annet til de lukkede spørsmålene de stiller til elevene som for eksempel om hvem som har vært på Galdhøpiggen, Besseggen eller hvor Lillehammer er.

Skole Y forteller også at de tror læringsutbyttet til elevene vil bli større om elevene får oppleve mer praktisk arbeid og feltundervisning, da dette kan åpne opp for mer undring og utforskning. Andre, mindre forarbeidsmetoder, er å bruke en del «case» i klasserommet for at elevene skal få utforske faget på egenhånd. De ønsker å lære elevene noe de setter pris på. Skole Z tar i tillegg med at det er viktig å bruke mest mulig konkrete for å nå igjennom til elevene, og knytte hverdagen til læringen. En av oppgavene skole Z brukte årlig var å la elevene få sammenligne landet til besteforeldrene sine og Norge, og en av kildene elevene skulle bruke var foreldre. Da ble kunnskap om de ulike hverdagene delt til alle elevene i klassen, og samtidig ble elevene bedre kjent med sin egen identitet. Som både skole Z og X sa:

«alt handler om geografi!»

Bruk av nærmiljøet for å relatere undervisningen til elevenes hverdag:

Hovedfunnet nærmiljøet handler om hvordan lærerne bruker nærmiljøet rundt skolen, og området hvor elevene bor som undervisningsarena. Hovedargumentet for at nærmiljøet blir brukt er ønsket om å relatere undervisningen til elevenes hverdag. Lærerne fra skole X forteller blant annet om eksempelet hvor elevene har fått sett på kart fra 200 år og 100 år tilbake i tid og sammenlignet med i dag. Det synes elevene var veldig spennende, og engasjerer i klasserommet da elevene var svært opptatt av å finne gaten hvor de og deres familie bor. Samtidig mener lærerne at det er utfordrende å trekke inn nasjonale fenomen i geografiundervisningen da elevene ikke kjenner til dem. Læreren fra skole X sier:

«Mitt utgangspunkt er nå naturen rundt oss. Jeg har jo observert selv og dratt rundt i Norge. Men veldig mange av våre elever vet knapt, sier du Lillehammer så vet dem ikke hvor det er. Så det synes jeg er utrolig vanskelig å få de til å, som f.eks. når du gikk over Besseggen eller noen som har gått over Besseggen. Da kan det være en som rekker opp hånden [..]».

Nasjonale fenomen som fjorder og fjell er utfordrende å bruke som eksempler i undervisningen. Skole Y forteller samtidig om at de har sett en positiv tendens til at flere ikke-etnisk norske elever kan relatere seg til eksempler som fjord og fjell. De tror at en sommerferie med strenge inn- og utreise regler på grunn av Covid-pandemien (2020-2021) er årsaken til dette. De mener også at det har etter sommerferien med reiserestriksjoner, blitt flere ikke-etniske elever som kan relatere seg til fjorder og fjell enn etnisk norske elever. Skole Y sier:

«For eksempel nå har jeg opplevd at det er flere med de med utenlandske navn som kan mer om for eksempel om naturen på Vestlandet enn det noen av de norske kan da.»

Skole Y bruker i likhet med de andre skolene også nærmiljøet. De mener det er en styrke at elevene er godt kjent med nærmiljøet, her er det også potensiale til at de oppdager noe nytt om nærmiljøet. Læreren fra skole Y uttaler:

«Både for at de sikkert også kjenner til en del geografiske forhold og samfunnsmessige forhold der, men også kanskje de kan lære litt mer om sitt eget nærmiljø også i et litt annet lys som de kanskje ikke var klar over.»

Skole Z påpeker at selv om det er nærmiljøet og hverdags erfaringene elevene kan lettest relatere seg til er målet å gå fra det lokale til den globale forståelsen av geografikunnskapen.

Den øko-vennlige eleven⁶:

Innenfor hovedfunnet den øko-vennlige eleven fokuserer jeg på undervisningen av bærekraft i geografifaget. Bærekraft er et kjerneelement i geografifaget og et tverrfaglig tema. Det er innenfor dette fagområdet undervisningen til lærerne også spriker mest. Skole X forteller at de bruker å snakke med elevene om hvem som resirkulerer hjemme, hva slags mat de har i kjøleskapet; om de har nøkkelmerket matvarer, og om de har varmepumpe. Læreren fra skole X uttaler:

«Alle kjenner jo til det der begrepet bærekraft, det blir litt sann hvis vi skal prøve å få med alle på begynnelsen, det typiske som alle kjenner til. Det er å sortere, kjøpe el-bil istedenfor å kjøpe diesel bil. Det går stort sett på det, for det kan alle fra før.»

Dette står i sterk kontrast til hva lærerne ved skole Z vektlegger i klasserommet. På skole Z uttrykker lærerne at de synes det er et utfordrende tema å undervise da de vet at mange av elevene kommer fra fattige eller ressursvake familier, og mye av det samfunnet ser på som miljøvennlig er for dyrt for elevene og deres familier. Læreren forteller blant annet om en oppgave hvor elevene skulle se på klesproduksjon. Gjennom oppgaven kom elevene frem til at HM produserer klærne lite bærekraftig, og mange elever uttrykte at de ikke skulle kjøpe klær derfra. Læreren fra skole Z forteller:

«Ulempen, for eksempel når vi hadde om klær, så var det veldig mange som pekte fingeren på Hennes & Mauritzz,[...] så er det mange som er relativt fattige, kan du tvinge de til å kjøpe dyre klær.»

Læreren fra skole Z forteller også at det er mye elevene vet er bærekraftig, men de har ikke forutsetninger til å gjennomføre det som er bærekraftig.

«[...], og da klarer de vite hva de skal skrive på prøven, men at de faktisk gjør det da, at de ikke bare lærere om bærekraftig utvikling, men også bruker bærekraft og handler bærekraft.»

I dette intervjuet blir også matforbruket tatt opp. Informanten mente at det var et stykke mellom liv og lære, og for å minske avstanden hadde de blant annet innført kortreist sunn mat i kantinen på skole Z, men dette var ikke noe elevene ønsket å kjøpe og salget hos nabobutikken økte i perioden. Samtidig mente informanten at det var også kulturelle og økonomiske grunner til blant annet kjøttbruk.

⁶ Selve navnet på dette hovedfunnet har jeg latt meg inspirere av Malin Ideland og Claes Malmeberg hvor jeg først møtte termen det «øko-vennlige mennesket». (Ideland & Malmeberg, 2015).

«Og våre elever går hjem til mor og sier «kan vi ha vegetar i dag», og så er det, da klarer ikke vi å mette hele familien på åtte som bor i en liten leilighet på (anonymisert). Da trenger du mye mer mat, så blir det dyrere. Så det er utfordringen da.»

Å registrere matforbruket gjorde de også på skole Y. Der hadde de blant annet vært med i «NM i bærekraft» hvor hver elev skulle registrere alle måltider uten kjøtt, hvor lenge de hadde dusjet, tatt kollektiv og hva de hadde handlet blant annet. Dette viste seg å være et lite vellykket prosjekt fordi det ikke engasjerte elevene. Noe som elevene synes var mer engasjerende var å gå i matbutikker og sjekke hvor maten kommer fra, for så å diskutere klimaavtrykket til matvaren. Lærerne oppfordret da elevene til å gå i «innvandrerbutikker».

På denne skolen, skole Y, ønsket de også i større grad gi elevene mulighet til å intervju og møte enten ansatte i offentlig forvaltning eller ansatte innenfor større konsern med bærekraftsansvar. De nevnte blant annet Ikea og Jon Johansson kaffe. De ønsket å knytte til seg eksterne aktører blant annet fordi skolen mente elevene var lei av å lære og høre om bærekraftsbegrepet. På skole Z brukte de også eksterne aktører, men i hovedsak lokale eksterne aktører. Lærer fra skole Z uttaler:

«Og så er det en bra gjeng som holder til på (anonymisert) som driver et merke som heter (anonymisert), som er et norsk merke som bruker lokal arbeidskraft da og mye somaliske damer. Og det er veldig bra for mine elever for det blir litt sann gjenkjenning, og veldig fokus på det med bærekraft da.»

Skole Z er også opptatt av at elevene skal få jobb utenfor skolen, og bidra i nærmiljøet på en positiv og bærekraftig måte. Skolen bidrar dermed med å introdusere elevene for lokale entreprenører hvor elevene kan jobbe i fritiden. Alle de lokale entreprenørene har fokus på bærekraft i produksjonen av varer.

Selv om alle lærerne praktiserer en undervisning som fokuserer på klimaavtrykket til varer vi kjøper, ønsker også skolene å vise elevene at bærekraft handler om mer en miljøaspektet. At det blant annet også er en økonomisk side ved bærekraft. Bærekraftsmålene til FN fortalte informantene bidro til å øke elevenes forståelse for dimensjonene av bærekraftsbegrepet.

«Så du finner stort sett alltid et bærekraftsmål som passer så er det jo bare til å bruke det begrepet da, og snakke om det.», sier en lærer fra skole Y.

Relasjon til eleven:

«Jeg tror lærerne ikke nødvendigvis blir sett på som noe sanne kule forbilder, og det skal nødvendigvis ikke lærerne være. Så vi har brukt tidligere elever, og litt sann eksterne som kan bygge opp dette da. For eksempel på (anonymisert) i (anonymisert) er det noe som heter (anonymisert), der er det sanne kule folk som jobber, som noen av de kjenner seg igjen i. Hvis de sier noe, så er det sterkere da.»

Dette sitatet er hentet fra en lærer fra skole Z. Dette siste hovedfunnet er til dels overlappende med alle de foregående hovedfunnene. Gjennom intervjuene har det kommet frem at lærerne kjenner elevene sine i ulike grad. På Skole Z er læreren kontaktlærer:

«[...] og jeg er også kontaktlærer og da blir det lettere og lettere og bli kjent med dem og finne en undervisning som trigger.»

Informanten mener at kontaktlærer-rollen bidrar til at hen blir kjent med elevene i den grad hen kan lage en fengende undervisning, men at hen ikke er en rollemodell som kan påvirke elevene i sterk grad til å ta gode valg.

Alle lærerne ønsker å gjøre undervisningen relevant for elevene. Men skolene skiller seg ut når de snakker om hvem eller hva de skal være relevant for. Den ene skole snakker om at undervisningen skal være relevant for faget, at elevene skal se tydelig hvorfor de lærer dette. Hvorfor er dette viktig å kunne innenfor geografi. De to andre skolene snakker om at undervisningen skal være personlig. At kunnskapen skal være nødvendig for elevens liv og virke. Dette opplever læreren fra skole X kan være vanskelig til tider;

«[...] det er vanskelig å gjøre det enkelt nok på en måte.»

Skole Y ønsker mer å vise at all kunnskapen de lærer er relevant for faget, og bruker blant annet naturkatastrofer for å vise at det er en sammenheng mellom forvitring i fjellet og bosetningsmønster. Samtidig griper de tak i alle internasjonale naturkatastrofer for å engasjere elevene, de uttaler:

«Hvis det skjer noen naturkatastrofer, så pleier man alltid å trekke frem det og da er det jo alltid noen som har bakgrunn fra det områder eller landet der.»

DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg diskutere de ulike svarene jeg har fått fra lærerne opp mot teorien fra teorikapittelet. Jeg vil prøve å belyse informantenes svar fra ulike vinklinger, langt på vei problematisere utsagnene. Jeg tar utgangspunkt i hovedtemaene fra resultatet, hvor jeg trekker ut eksempler fra informantene i undertemaer. Gjennom dette vil jeg reflektere rundt problemstillingen, og forskningsspørsmålene:

Hvordan kan geografilæreren berike undervisningen ved å trekke veksler på erfaringer og hverdagskunnskap til elever med innvandrerbakgrunn?

- Hvordan kan fagets egenart og elevmangfold som en læringsressurs gå hånd i hånd i geografiundervisningen?
- Hvordan kan undervisning om bærekraft planlegges og gjennomføres slik at elevmangfoldet i klasserommet ivaretas og samtlige elever for en reell mulighet til å delta?

Fagets egenart og «Valgets kvaler»:

Tre aspekter ved undervisningen til alle informantene går igjen; at undervisningen skal være relevant, at oppgavene skal inkludere alle, samt arbeidsformen samarbeidslæring.

Relevant undervisning; hvordan møte eleven:

Alle lærerne jeg intervjuet ønsker å gjøre undervisningen relevant. Lærerne var ikke enstemmig på hva eller hvem de ønsket å være relevant for. Undervisningen kan være relevant for faget selv, relevant for samfunnet eleven lever i, eller relevant for elevens liv (Nordby, Jonsdottir, Reitan, 2018). I og med geografifaget har kompetansemål undervisningen skal basere seg på, kan det diskuteres om undervisningen ikke alltid vil være relevant for faget eller yrkeslivet. Samstundes mener jeg at geografifaglige eksempler kan vi finne over alt i samfunnet, det griper inn i hverdagen til elevene for eksempel gjennom geologien på skolevegen eller avisartiklene om migrasjon. Det er dermed ikke veldig utfordrende å holde en undervisning som er relevant for samfunnet elevene lever i. Relevant for elevenes liv derimot fører til at læreren må kjenne elevenes liv utenfor skolen slik at undervisningen kan harmonere bedre med elevenes liv. Dette kan være utfordrende i et fag, på to timer, hvor du ikke er kontaktlærer, da kreves det at du får informasjon fra kontaktlærer eller tilegner deg kunnskap om elevene på en annen måte. I den didaktiske modellen går du her fra lærer til elev før du når innholdet, kontra når du er faglærer kan det være fort gjort å gå

rett til innholdet i den didaktiske modellen (figur 1). Det kan dermed være enklere å undervise et fag som er relevant for samfunnet. Ulempen ved å undervise et fag som er relevant for samfunnet, er at elevene med innvandrerbakgrunn kan ha ulik oppholdstid i Norge og dermed ikke være like godt integrert eller kjent i samfunnet. De vil dermed kanskje ikke få mye geografifaglig ut av undervisningen, men mer bli kjent med det norske samfunnet. Det stiller spørsmål om hvilket skolefaglig nivå skal undervisningen ligge på. Men her er det lurt å huske på at skolen har ikke bare et utdanningsoppdrag, men også et dannelsesoppdrag. Skole X påpekte i intervjuet at det å gjøre undervisningen relevant var en utfordring da elevene hadde få referanser om Norges geografi. Informantene var enstemmig på at elevene kjenner færre lokaliteter i Norge enn det de mente geografifaget krever. Skole X skilte seg imidlertid litt ut. Her var de mer opptatt av å skape en undervisning som var relevant for både samfunnet, men også en fremtidig geologisk karriere. Kunnskaper om beliggenheten til kjente landemerker og byer som Lillehammer og Galdhøpiggen mener lærerne ved skole X er viktig for at undervisningen skal være optimal. Selv om lærerne ved skole X mener at elevene vet for lite om Norge, og hvor ulike plasser ligger eller ser ut, bruker de oppgaver som forutsetter at elevene vet hvor lokaliteter ligger. For eksempel skulle elevene på skole X representere ulike politiske partier, og deretter debattere for eller imot et oljefritt Lofoten og Vesterålen. Problemstillingen er relevant for samfunnsdebatten i Norge, men for elevene som ikke kjenner til kjente landemerker kan en slik problemstilling føles abstrakt og fjern når forforståelsen av konteksten ikke ligger til rette, jeg tror oppgaven kan føles dekontekstualisert (DeCapua, 2016). Lærernes oppgave er samfunnsrelevant i og med den spiller på den politiske nyhetssaken «Et oljefritt LoVeSe», som er et kjent stridstema innen norsk politikk. Denne oppgaven har dermed et bakteppe som kanskje ikke er kjent for elever med innvandrerbakgrunn, ofte avhengig av hvor godt integrert de er. Det emosjonelle bakteppe i denne politiske saken handler jo i første omgang om å bevare naturen i Lofoten, Vesterålen og Senja, ikke i hovedsak om klimadebatten. Om læreren ønsker å debattere klima, og om oljenæringen skal fortsette er det ikke nødvendig å ta utgangspunkt i en lokalitet. Det er viktig at elevene blir forklart konteksten til oppgaven når den er nasjonalt samfunnsrelevant. Jeg vil også hevde at oppgaven er yrkesrelevant da mange geologer er ansatte innen petroleumsvirksomhet. Kunnskap om petroleumsvirksomhet er sentralt i geofagsutdanninger. Her kan det også nevnes at læreren var geolog med tidligere erfaring fra petroleumsnæringen i Norge, dette var et kjent tema fra tidligere karriere.

Undervisningsbøkene i geografi har en tradisjon for å basere seg mye på Norges geologi (Eide, Holgersen, Johansen, 2020). Men det er ikke et krav ut fra de fleste kompetansemål at Norge skal stå i hovedfokus, det er dermed ikke nødvendig å ta utgangspunkt i norske politiske dilemmaer eller norske lokaliteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig kan læreren se på dette som et integreringsarbeid, hvor læreren ønsker å innlemme elevene i det norske samfunnet og gjøre dem bevisste på norske problemstillinger knyttet til både samfunnsdebatten og geografifaget. Det er da viktig at undervisningen ikke tipper over til faget samfunnskunnskap, men holder seg innenfor rammene til geografiklasserommet. Elevene vil ikke i denne situasjonen være en læringsressurs da elevene ikke har noen forkunnskaper å bidra med. Når undervisningen er fremmed, vil det kunne svekke tilhørigheten og motivasjonen til eleven (DeCapua, 2016). Oppgaven kan utvides til en mer åpen oppgave hvor elevene med innvandrerbakgrunn kan parere de norske elevene med geopolitiske problemstillinger fra sitt opprinnelsesland. Da gir læreren rom til elevene med innvandrerbakgrunn å bruke sine hverdags erfaringer og forkunnskaper som en læringsressurs. Øvrige elever blir også bedre kjent med perspektivene og tankesettet fra andre kulturer. Det kan for øvrig føre til at forståelsen for at tankegang er kulturavhengig øker, og bidra på veien mot mer kulturell toleranse for medelevene. Noe som er i tråd med interkulturell undervisning som nevnt i teorikapittelet.

Skole Y uttrykte «*elevene skal lære noe de setter pris på*». Skole Y vektlegger i hovedsak, en undervisning som er relevant for elevens personlige liv. Her ser vi at skolene, X og Y, har forskjellige prioriteringer. Dette forutsetter at lærerne kjenner elevene godt nok til å hvite hva de interesserer seg for. I følge Blake, Liou-Mark og Lansiquot (2015) øker andelen minoritetsstudenter til geofagelige utdanninger når elevene i videregående skole ser at den geofagelige kompetansen de tilegner seg i undervisningen kan bidra positivt i samfunnet. Når undervisningen da er mer tilrettelagt for elevens personlige liv kan dette føre til at flere elever søker seg til geofagelige utdanninger, som igjen kan gi flere rollemodeller for fagområdet, som tiltrekker seg flere minoritetsstudenter. Her skapes en syklus.

«*Det er jo å finne case de [...] kan relatere seg til.*» uttrykte læreren fra skole Z. Læreren fra skole Z var den eneste læreren som var kontaktlærer til elevene, læreren underviste også geografielevene i flere fag. Hen vektla denne kunnskapen om elevene når hen skulle planlegge undervisningen. Det å kjenne familiesituasjonen til elevene fører til at undervisningen kan ta hensyn til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn ved å gjøre undervisningen relevant for det livet elevene lever. Samtidig var læreren fra skole Z opptatt av å

vise frem rollemodeller, og nærmiljøet for elevene. Nærmiljøet ble vist frem ved at læreren benytter seg av flere lokale aktører som drev små bedrifter, innenfor bærekraftig kortreist matproduksjon til lokal klesproduksjon. Her skapes en undervisning som er relevant for elevenes egne lokalsamfunn. Når elevene kan bidra positivt i sitt lokalsamfunn vil dette være positivt for inntrykket til etnisk norske innbyggere. Læreren legger her til rette for at det både skal være relevant for elevenes liv og i samfunnets interesse. Det er ikke bare en relevant undervisning læreren legger til rette for. Læreren legger også til rette for handlingskompetanse, som er en av UBU-kompetansen (Sinnes, 2015).

Åpne oppgaver- alle skal kunne bidra:

På skole Y låser de ikke de muntlige oppgavene til bestemte problemstillinger for elevene, der lar de elevene selv bestemme problemstillingen. Mange elever tar utgangspunkt i sitt opprinnelsesland. Læreren fra skole Z synes dette var svært interessant da medelever får møte mange ulike kulturelle skikker og levesett fra andre land inne i klasserommet. Læreren dro for eksempel frem at elevene lærte hvordan somaliere henter vann. Elevene får i slike åpne oppgaver der de bestemmer egen problemstilling, bruke sin kulturelle kompetanse i klasserommet og være en læringsressurs i undervisningen. Da får de mer eierskap til oppgaven. Det kan være med på å bygge identitetsfølelsen til elevene, det bidrar også til at medelevene og læreren blir mer kjent med eleven som kan styrke relasjonen mellom alle parter (Ottens, 2003). Åpne oppgaver legger til rette for at elevene kan benytte seg av sin kulturelle kapital, noe som er i tråd med interkulturell undervisning. Medelever kan ta lærdom av møte med andre kulturer, men det er læreren som har ansvar for undervisningen i klasserommet. En elev skal ikke stå alene som representant for et land eller en folkegruppe. Det er viktig at medelever blir gjort bevisst på at det er individuelle variasjoner innenfor alle kulturer. Eleven som anvendte kunnskap om hvordan man henter vann i Somalia er ikke synonymt ved hvordan alle somaliere henter vann. Somalia har flere innbyggere enn Norge, og læreren kan ikke legge alt ansvar for å undervise om andre kulturer på en elev. Det er også slik at undervisningen i Norge skal være politisk nøytral, og elever med innvandrerbakgrunn kan representere spesifikke fraksjoner fra opprinnelseslandet. Det er da viktig at læreren bidrar til å vise alle sider av for eksempel den lokale konflikten fra landet. Gjennom de rike åpne oppgavene flyttes også undervisningen over til å bli en mer elevsentrert undervisning, når elevene tar til seg kunnskap og lærer bort kunnskap er læringsutbyttet størst hos elevene ifølge Dewey (1999). Gjennom samarbeidsoppgavene må de både tilegne seg ny kunnskap,

men samtidig ha et faglig tett samarbeid med medelever. Enkelte av de åpne oppgavene informantene bruker tok også høyde for at elevene får bruke foreldrene. Når elevene får bruke foreldrene som kilde, bidrar det til at læreren viser en positiv holdning til ulike kulturer som kan skape et godt grunnlag for et godt skole-hjem samarbeid (Smith & Schonfeld, 2000).

Samarbeidslæring- for hva?

Informantene så på samarbeidslæring med litt ulike øyner. Skole Z mener det er viktig for å forplikte elevene. Dette kan virke svært negativt, som et pressmiddel for at elevene skal arbeide i timen. Istedenfor å si at elevene skal forpliktes blir elevene gjensidig avhengig av hverandre for å få et ønsket resultat i samarbeidslæringen (Thorsheim, Kolstø, Andresen, 2016). Skole Z kalte samarbeidslæringsoppgaver for de «gøye» oppgavene som de ikke fikk tid til. Lærerne har her ulike perspektiver for hvilken effekt samarbeidslæring har i klasserommet. Skole Z ser på dette som et pressmiddel kontra skole X som ser på dette som en aktivitet som er overflødig og ikke prioriteres. I følge Baber, Pifer, Colbeck og Furman, (2010) skapte gruppearbeid i geofagsundervisningen bedre akademiske resultater hos studenter, dette skyldes i hovedsak at de føler en tilhørighet i utdanningen, en plass å høre til. Dette stemmer også overens med forskningen fra Fandrem, Oppedal, og Idsoe (2020) hvor elever med innvandrerbakgrunn er i større grad avhengig av å føle tilhørighet til klassen for å ha en god psykisk helse. Slik jeg ser begrunnelsene til lærerne er det ingen av informantene som vektlegger tilhørigheten, men vurderer samarbeidslæring ut i fra hvor mye elevene skal lære av pensum og hvor mye tid det er til å lære pensum. Skole Z virker som foretrekker samarbeidslæring da det skal presse elevene til å lære, og skole X mener kanskje at andre aktiviteter i klasserommet er mer effektive for å lære pensum. Samarbeidslæring legger også opp til at medelever kan komme tettere på verdi- og verdenssynet til eleven med annen kulturell bakgrunn. Når elever blir vant til å jobbe med elever med annen kulturell bakgrunn stiller de seg mer positive til et multikulturelt samfunn som voksne mennesker (Smith & Schonfeld, 2000). Dette kan elevene ved skole X gå glipp av ved at samarbeidslæring ikke blir prioritert, og ved skole Z kan denne effekten også kanskje minskes ved at der er en negativ undertone av hvorfor samarbeidslæring praktiseres i klasserommet.

Fagets egenart, et hinder for å trekke veksler på elevmangfoldet i geografiklasserommet: Geografifaget er delt opp i to fagområder, det naturvitenskapelige og det samfunnsvitenskapelige. Geografilærere har som regel fordypning i et av fagområdene, og det later til at lærerne ofte legger ekstra vekt på dette fagområdet i undervisningen. Selv om læreplanen har sentrale verdier for faget; å se menneske og natur i sammenheng, og kunnskapsløftet hadde et lignende formål med faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg vil påstå at geografilærere praktiserer sin egen tolkning i meningen med faget i skolen. Som læreren fra skole Z kalte det, noen lærere er «*old school geografilærere*» som foretrekker å starte med å undervise naturgeografi og deretter undervise samfunnsgeografi. Dette kan være flere grunner til. På skole X mener de dette skyldes at de nettopp har en naturvitenskapelig utdanningsbakgrunn, og de trenger basiskunnskaper for å undervise videre om hvordan samfunnet fungerer. Jeg tror likevel det er flere enn naturgeografilærerne som gjør det på denne måten. De fleste lærebøker i geografi er bygd opp med å først ta for seg naturgeografien og deretter samfunnsgeografien (Eide, Holgersen & Johansen, 2020). I faget ligger der en tradisjon om at elevene først må lære om jorden før de kan lære om hva som bor på jorden. Det blir dermed naturlig å følge læreboken i faget for enkelte lærere. Som skole Z uttrykte det, som bestod av samfunnsgeografer; «*det er mest ryddig for elevene å gjøre det på denne måten*». Men ved å dele opp faget i to deler, en naturgeografi-del og en samfunnsgeografi-del med juleferien imellom tror jeg dette kan bidra til at elevene nettopp ikke når fagets mål i skolen, nemlig å se sammenhengen mellom natur og menneske. Ved et så sterkt oppdelt fag så kan det bli vanskelig for elevene å forstå hvordan dette hører sammen. Samtidig nevner informantene at naturgeografi er et vanskelig fagområde som elevene trenger mye gjennomgang i. Det blir dermed en lærersentrert undervisning, hvor elevene ikke er så delaktig og kan bidra med sin kulturelle kapital da gjennomgangen i klasserommet ofte baserer seg på boken. Læreboken tar for seg de fleste eksemplene om geologiske prosesser i Norge, blant annet isbreer (Eide, Holgersen & Johansen, 2020). Eksemplene som da blir brukt i klasserommet baserer seg på at elevene kjenner godt til Norge, dette strider jo imot informantenes uttalelser om at elevene ikke kjenner så godt til Norges geografi. Utbyttet hos elever med innvandrerbakgrunn vil kanskje da bli minimalt. De kan ende opp med å pugge mye av det de har lært, et sluttresultat som ikke er ønskelig.

I oppstarten av førsteklasse på videregående skole er det mange elever som er usikre og forsikte, jeg tenker det dermed kan være en idé å starte med det samfunnsfaglige. Elevene kan da få brukt mer av seg selv, kontra når de skal lære om bergarter som geografifaget tar for seg i naturgeografien. Samfunnsgeografien tar for seg mer internasjonale problemer som rike og

fattige land, og demografi sammenlignet med naturgeografien som er sentrert rundt Norge. Å føle seg som en læringsressurs i klasserommet, og kjenne på en betydning i klasserommet er fint for å skape tilhørighet, mestring og relasjon i klasserommet. Samstundes tenker jeg at forfatterne av lærebøkene har prøvd å sette boken opp på en best mulig anvendbar måte. Men lærebokens oppbygging legger ikke grunnlag for innholdet i undervisningen. Det er ikke slik at læreren kun skal ta for seg innholdet i kapittelet. Systemforståelsen, altså se menneske og natur i sammenheng, som elevene skal oppnå, er ikke bare et av hovedmålene i geografi, men også en bærekrafts kompetanse. Ved å flette det samfunnsvitenskapelige og det naturvitenskapelige sammen mener jeg man legger bedre til rett for at elevene skal oppnå systemforståelse, og fagets sentrale mål.

Det som er verdt å merke seg er uttalelsene til skole Y, som forteller at elever med innvandrerbakgrunn har i større grad kjent seg igjen i bilder fra læreboken fra Stryn og Lofoten det siste året. Lærerne på skole Y mener dette skyldes reiserestriksjoner. Reiserestriksjoner kan ha ført til at familier ikke drar til Marokko eller Bosnia, men har vært nødt til å feriere i Norge. De påpeker at gruppen som ikke kjenner seg igjen er norske etniske elever. Jeg mener dette peker på et skille som det er viktig å presisere. Dette viser skillet mellom kulturelle utfordringer og elevens sosioøkonomiske bakgrunn. Det finnes ressurssterke minoritets elever i klasserommet, som ikke henger med på norske eksempler fordi de ikke har reist mye i Norge. Og det finnes elever, uavhengig av kultur, som kommer fra ressursvake hjem som ikke har reist mye på grunn av den økonomiske hjemmesituasjonen. Selv om statistikken viser at elever med innvandrerbakgrunn og sosioøkonomi ofte sammenfaller skal man ikke ta dette som gitt (Statistisk sentralbyrå, 2019). Argumentet fra læreren hos skole Y forteller også indirekte at elever med innvandrerbakgrunn kjenner til sitt opprinnelsesland, da de reiser dit hver sommer. Det vil si at de sitter på mange erfaringer, kulturell kapital, som de kan bidra med inn i undervisningen. Dette er også i tråd med overordnet del hvor elever skal bli kjent med ulike kulturer, og er ikke motstridene til kompetansemålene i geografi slik jeg leser disse (Utdanningsdirektoratet, 2017b). (Glømmen, u.å.) hevder at religionsfaget er faget i skolen som anvender elever med innvandrerbakgrunns erfaringer i stor grad, og elevens erfaringer brukes i mindre grad inn i andre fag. Kulturell kapital, elevenes erfaringer består ikke bare av religiøst ståsted, men også opplevelser av en annen hverdag og et annet tanke -og verdsett. Ved å kun bruke elevens kulturelle kapital i religionsfaget verdsettes ikke hele den kulturelle kapitalen, men det gjøres utvalg av ønsket utbytte. Det kan også ligge en forutinntatt tanke hos lærer at det er kun religion som skiller

eleven fra majoritetselevne. En annen hverdag består av ulike rutiner og opplevelser av omgivelser. Geografifaget tar ikke bare for seg ubebodd natur, geofaglig kompetanse fra byer er også interessant for undervisningen, som for eksempel hvilken bygningsstein som er mest brukt i Beograd.

Den øko-vennlige eleven:

Bærekraft for alle elever:

Selv om flere av lærerne ikke hadde kommet seg gjennom Fagfornyelsen, hvor bærekraft både er et kjerneelement, men også et tverrfaglig prosjekt, har lærerne undervist mye bærekraft fra forrige læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2006). Derfor er det mye erfaring som kan vises frem fra informantene. Lærerne kjente ikke til bærekraftskompetansene; handlingskompetanse, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeid blant annet (Sinnes, 2015). Selv om lærerne ikke kjente til dem, inneholder deler av undervisningen deres ubevisst trening for elevene i UBU-kompetanser.

Det underliggende i intervjuene med lærerne var at alle elever i klasserommet skal kunne bidra, og det er nettopp her skolene skiller seg fra hverandre. Hva vil det si at alle elever bidrar? Skole X hevder at alle elever klarer å bidra i bærekraftsundervisningen når de starter med de helt enkle tiltakene som hver elev kan bidra med selv. I undervisningen forteller de at alle kan sortere søppel og kjøre el-bil for å kunne bidra til et mer bærekraftig samfunn. Det står i kontrast til hva skole Z underviser. Lærerne fra skole Z fremmer tiltak som å kjøpe brukte klær fremfor nye klær. Jeg vil hevde at skole Z er mer bevisst på hjemmeforholdene til elevene i undervisningen. Dette kan skyldes at læreren fra skole Z er kontaktlærer, kontra skole X som kun kommer innom klassen to timer i uken. Det er en stor andel med foresatte med innvandrerbakgrunn som kun har grunnskoleutdanning, og i Norge er ofte lønn avhengig av utdanningsnivå (Statistisk sentralbyrå, 2017). Dermed bør læreren ha i bakhodet at foresatte til elevene ikke har en gjennomsnittlig lønn. Tiltak som å kjøre el-bil fremfor bil på drivstoff er ikke tiltak som elevene kan bidra med i samfunnet, det er ikke et tiltak som alle kan gjøre. Elever fra ressursvake hjem velger trolig billige biler, om de i det hele tatt har råd til bil. De velger fossile biler, diesel biler som ikke er miljøvennlige. Det blir dermed en undervisning som gjør nettopp det Ideland og Malmeberg (2015) sier, setter elever i situasjoner hvor man fremhever bærekraft som et prosjekt for den ressurssterke eleven, og

hvor finnes rette og gale valg å ta. Tilhørigheten til klasserommet som jeg tidligere har skrevet om vil dermed falle bort når elevene ikke ser at deres hverdag passer inn i fortellingen om det «korrekte» bærekraftige mennesket. Elevene lærer seg hva de skal skrive på prøven for å få toppkarakter, men skolen lærer ikke elevene å handle bærekraftig da alternativene skolen kommer opp med ikke er handlinger elevene kan foreta seg. Et av poengene med bærekraftig undervisning er jo nettopp at vi skal lære elevene å være bærekraftige. Vi skal undervise for bærekraft og ikke om bærekraft, elevene skal få handlingskompetanse gjennom undervisningen. Tanken om at bærekraft kun er til for de ressurssterke menneskene er en del av nord-sør debatten, der nord representerer det ressurssterke mennesket og sør det ressurssvake mennesket. Undervisningen hos skole X ligner en del på sør-landene hvor de lærer om bærekraft og hva det er, men lærer ikke om hvordan bidra bærekraftig. Undervisningen om bærekraft tilhører dermed kun klasserommet, og ikke hverdagen til elevene.

Skole Z prøver å tilrettelegge for handlingskompetanse gjennom å engasjere elevene i lokale bedrifter. Elevene møter på disse prosjektene rollemodeller, som er svært viktig for identitetsbyggingen til eleven; å se noen som de kan identifisere seg med. Det er også bra for elevene å se at geografikunnskapen er til nytte for lokalmiljøet. Ved å bruke nærmiljøet i undervisningen, og ulike bedrifter legger læreren ikke bare til rette for UBU-kompetansen; handlingskompetanse, men eleven får også vise ferdigheter på andre arenaer. Når undervisningen gjennomføres utenfor klasserommet kan elevene vise et større spekter av kunnskap av ferdigheter, enn hva klasserommet legger til rette for. Dette fører til at elevene har mulighet til å anvende kulturelle erfaringer som de ikke er rom for å bruke i klasserommet. Mestringen eleven kan kjenne på disse arenaene, kan føre til større motivasjon og tilhørighet for å delta i skolehverdagen. Jeg vil også helt kort nevne at ved å variere undervisningsarenaer og -form kan det føre til at skolefaget blir mer attraktivt, og dermed som et resultat av populariteten øke andelen minoritets elever innen geofaglige jobber. Det fører til flere rollemodeller for generasjonen etter.

Lærer fra skole Z nevner at hen er bevisst på at undervisningen av bærekraft ikke skal være linket til en fasit, men speile muligheter elever har i hverdagen gjennom å bidra. Dette stemmer godt overens med hva Malmeberg og Ideland (2015) også mener om bærekrafts undervisning i skolen. Medelever har ikke full innsikt i enkelt elevs situasjon på hjemmebane, og det bør ikke oppstå noen sosialt definerende korrekte handlinger i klasserommet. Det vil føre til at elever som ikke klarer å oppnå det undervisningen setter som

fasit blir stigmatisert, det skapes en andregjøring. Gjennom undervisningen må læreren prøve å styrke identiteten til elevene. I Overordna del av læreplanverket fremheves det at skolen skal: «[...]bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Det bærekraftige kjøleskapet:

Lærerne ved skole X fortalte om en oppgave hvor elevene skulle sjekke i kjøleskapet hjemme og se om de handlet matvarer som var bærekraftige, da med et nøkkelhullmerke⁷. Det er produsenten av matvarene som bestemmer om de vil nøkkelhullmerke varene sine, og det er Helsedirektoratet og Mattilsynet som fører tilsyn av at merkingen blir gjort korrekt (HelseNorge, 2021). Det fører til at man kan ta høyde for at produsenter som ikke produserer matvarene sine i Norge eller i Norden ikke merker matvaren med et nøkkelhullmerke.

Oppgaven læreren ga elevene tar også utgangspunkt i at eleven og elevens foresatte handler på butikker som selger nordisk produserte matvarer, og at de velger nordisk produserte matvarer. Jeg mener at det er en del av den kulturelle forståelsen læreren bær besitte at familiene til eleven kan handle på butikker som importerer mat fra deres opprinnelsesland (Richards, Brown, & Forde, 2007; Malmeberg & Ideland, 2015).

Det er ikke alltid de finner de rette matvarene de trenger i norske butikker som Kiwi og Rema. Da disse butikkene baserer seg i hovedsak på norsk matkultur. Varene eleven handler er da heller ikke merket med nøkkelhullmerke, og eleven vil kanskje i liten grad finne dette nøkkelhullmerket på matvarene sine i hjemmet. Oppgaven kan dermed treffe ulikt elevene i klasserommet. Her igjen konstrueres en oppgave hvor man indirekte setter opp en fasit for elevene, at det er nøkkelhullmerket matvarer som er det korrekte, beste for å være bærekraftige. Jeg vil også stille spørsmål om eleven kjenner til og forstår nøkkelhullmerkeordningen da det er en nordisk ordning, og som statistikken tilsier kommer mange elever med innvandrerbakgrunn fra Pakistan og Somalia (HelseNorge, 2021). På skole Y og Z jobbet de

⁷ Nøkkelhullmerket er en nordisk ordning for å merke sunne matvarer, det er ikke et krav om at matvarene skal være bærekraftige, men dette setter vi til side i drøftingen og ser mer på poenget med skoleoppgaven (HelseNorge, 2021).

også med matvarer. Skole Y hadde en lignende oppgave hvor de skulle se på bærekraftige matvarer, men her tok læreren høyde for at elevene ikke hadde matvarer som kunne finnes i et norsk majoritetshjem. De skulle dermed finne ut hvor matvaren kom fra og regne på hvor høyt klimaavtrykk matvaren hadde laget. Dette kan også gjøres med matvarer som kjøpes i klassiske norske butikker, i frukt og grønnsaksdisken kan man finne importerte og lokale varer, og dermed regne på klimaavtrykket. Norske matvarer vil også kunne ha et klimaavtrykk. Det er dermed en oppgave som ikke tar høyde for hvor du kjøper matvarene dine fra.

Det er jo slik at kortreist mat har et lavere klimaavtrykk enn mat som er transportert over større strekninger. Men det er ikke alltid at kortreist mat kan brukes i den kulturelle matlagingen, da matbutikkene er basert på en majoritetskultur. En av UBU-kompetansen er å skape tro hos eleven at de som enkelt individer kan bidra til en mer bærekraftig verden, og ved å lage en skam over hvor stort klimaavtrykk matvarene lager er ikke det i seg selv bærekraftig. Det vil sette enkelt kulturer i bås, og indirekte si at din kultur er det ikke plass til for at vi skal være bærekraftige. For å skape en god bærekraftig undervisning er det dermed en nøkkelfaktor å kjenne til elevene, elevenes kultur og hjemmesituasjon i noen grad for å kunne undervise med et treffende innhold som elevene kjenner at man kan delta på. Målet med bærekraft er jo nettopp å gjøre de til bærekraftige aktører i samfunnet, ikke lære om bærekraft, hva det er.

Veien videre:

Målet med denne masteroppgaven var å skape en bevisstgjøring rundt geografifagets tradisjoner for å fokusere på Norge. Bisma og Javed klarte ikke å forstå hva praksislærer underviste om på grunn av manglende allmennkunnskap. Andelen av elever med innvandrerbakgrunn er økende i norsk skole. Gjennom interkulturell undervisning, der læreren verdsetter og anerkjenner kulturell kapital, kan Bisma og Javed være en læringsressurs i klasserommet. Fagfornyelsen legger til rette for at geografilæreren kan heve blikket til utenfor Norges landegrenser i undervisningen. Ved at alle elever kjenner tilhørighet vil dette bidra positivt til resten av samfunnet elevene lever i. Læreren i klasserommet kan bidra langt på vei til å skape et inkluderende rom for elever med innvandrerbakgrunn.

KILDER

Baber L. D., Pifer, M. J., Colbeck, C., Furman, T. (2010) Increasing Diversity in the Geosciences: Recruitment Programs and Student Self-Efficacy. *Journal of Geoscience Education*, 58 (1), 32-42.

Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2021, 26. juni). Personer med innvandrerbakgrunn. Hentet fra:
https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Etnisitet/utdanning/utdanning_blant_samer_nasjonale_minoriteter_og_personer_med_innvandringsbakgrunn/deltakelse_blant_personer_med_innvandrerbakgrunn/

Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T.S. (2019). Trygt og godt skolemiljø – Inkludering faglig og sosialt (2.utg.). Oslo: Gyldendal.

Bernard, R. M. & Borokhovski, E. & Schmid, R. F. & Waddington, D. I & Pickup, D. I (2019) Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15.

Blake, R. Liou-Mark, J. og Lansiquot, R. D. (2015) Promoting the Geosciences Among Grades 8–12 Minority Students in the Urban Coastal Environment of New York City. *Journal of Geoscience Education*, 63(1), 29-40,

Bonnett, A. (1997) Geography, “race” and Whiteness: invisible traditions and current challenges. *Area*, 29 (3), 193-199.

Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006; 3: 77/101.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder – Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

DeCapua, A. (2016). Reaching Students with Limited or Interrupted Formal Education Through Culturally Responsive Teaching. *Language and Linguistics Compass*, 10 (5), 225–237.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996) *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*.

Dewey, John (1999) *Demokrati och utbildning* Gøteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Eide, H, Holgersen, T. og Johansen, O.I. (2020). *Geografi Fellesfag VG1/VG2*. Oslo: Cappelen Damm.

Eldering, L. (1996). Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(3), 315-330.

Fandrem, H., Oppedal, B. og Idsoe, T. (2020). Reactive and Proactive Aggression among Immigrant and Non-Immigrant Early Adolescents in Norway: The Relations to Emotional and Conduct Problems. *Adolescent Psychiatry*, 10 (3), 219-230.

Geoforskning (2020, 24. april) Økt interesse for geofag. Hentet fra: <https://www.geoforskning.no/studenter/2261-okt-interesse-for-geofag>

Glømmen, V. (u.å.) Språklig og kulturelt mangfold – en ressurs i opplæring. Er det på tide å ta ressursperspektivet på alvor?

HelseNorge. (2021, 15. juni). *Nøkkelhullet*. Hentet fra: <https://www.helsenorge.no/kosthold-og-ernaring/nokkelhullet/>

Hilt, L.T. (2016). They don't know what it means to be a student': Inclusion and exclusion in the nexus between 'global' and 'local'. *Policy Futures in Education*, 14(6), 666–686.

Hunton, J. E. og Lane, M. J. (2007) Diversity in the Geosciences and Successful Strategies for Increasing Diversity. *Journal of Geoscience Education*. 55 (6) , 447-457.

Ideland, M. & Malmberg, C. (2015). Governing 'eco-certified children' through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development. *Environmental Education Research*, Vol. 21 (2), s. 173-182.

Imsen, G. (2017). *Lærereens verden, En innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lawless, B. og Chen, Y.W. (2019). Developing a Method of Critical Thematic Analysis for Qualitative Communication Inquiry. *Howard Journal of Communications*, 30 (1), 92-106

Lund, A.B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 87–102.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017). *Didaktisk arbeid* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Manger, T. (2011) Motivasjon og læring. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland T. *Livet i skolen 1 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* Bergen: Fagbokforlaget

Meld. St. 20 (2012-2013). På rett vei. Kunnskap gir muligheter. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>

Meld. St. 6 (2012-2013). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og felleskap. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Na, J. og Song, J. (2013) Why Everyday Experience? Interpreting Primary Students' Science Discourse from the Perspective of John Dewey. *Sci & Educ*, 23, 1031–1049

Nguyen, T. P. (2018). Education for Sustainable Development in Vietnam: exploring the geography teachers' perspectives. *International Research in Geographical and Environmental Education*. Vol. 27 (4), s. 341-356.

Nordby, Mette og Reitan, Berit (2018) Naturfag for yrkesfagelever: Er det handlingsrom i læreplanen til å utforme relevant og yrkesrettet undervisning? *Acta Didactica Norge*, 12 (3).

Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Vol. 100 (1), s. 49-60.

Norsk lektorlag. (2021, 28. juni) Kompetanse i skolen. Hentet fra:
<https://www.norsklektorlag.no/tema/kompetanse/>

Opplæringsloven. (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Oslo kommune. (u.å.) *Befolkningens landbakgrunn*. Hentet fra:
<https://www.oslo.kommune.no/statistikk/befolkning/landbakgrunn/#gref>

Otten, M. (2003) Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 7 (1), 12-26.

Perry, L. B og Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*. 22 (6), 453–466.

Pihl, J. (2000) Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4 (5)

Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.

Rapp, A. C. (2018). *Organisering av social ojämlikhet i skolan. En studie av barnskolors institutionella utformning och praktik i två nordiska kommuner* (Doktoravhandling, NTNU).

Regjeringen. (2021, 28. august). Nasjonale minoriteter. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/id1404/>

Reinen, L. og Kortz, K. M. (2019) “Geologic issues: Community impacts and science communication”—An introductory geoscience assignment designed to help underrepresented minority students see value in the geosciences, *Journal of Geoscience Education*, 67(4), 400-416.

Richards, H.V. Brown, A.F. og Forde, T.B. (2007). Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39 (3), 64-68.

Riese, H., Hilt, L, og Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 176–190.

Røthing, Å. (2019) «Ubehagets pedagogikk»-En inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*. 6 (1)

Semken, S., Ward, E. G., Moosavi, S. og Chinn, P. W. U. (2017) Place-Based Education in Geoscience: Theory, Research, Practice, and Assessment. *Journal of Geoscience Education*, 65(4), 542-562.

Sevje, G. og Gustafson, T. (2012). *Ti kjennetegn på god undervisning*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.

Sherman-Morris, K. & McNeal, K. S. (2016). Understanding Perceptions of the Geosciences Among Minority and Nonminority Undergraduate Students, *Journal of Geoscience Education*, 64 (2), 147-156,

Sinnes, A.T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling -Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.

Skrefsrud, T. A., & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene-bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 208-219.

Smith, D.G. og Schonfeld, N.B. (2000). The benefits of diversity: What research tells us. *About Campus: November-December*, 16-23.

Sorkos, G. og Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm, *Pedagogy, Culture & Society*.

Spernes, K. (2019) *Den flerkulturelle skolen i bevegelse-Teoretiske og praktiske perspektiver* Oslo: Gyldendal

Statistisk sentralbyrå. (2017, 16. november). Lavere lønn blant innvandrere. Hentet fra: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/lavere-lonn-blant-innvandrere>

Statistisk sentralbyrå. (2019, 4. juli) Norskfødte med innvandrerforeldre, hvordan går det med dem? Demografi, utdanning, arbeid og inntekt. (Rapport Statistisk sentralbyrå 2019/2020). Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391638?ts=16bb80598d8>

Statistisk sentralbyrå. (2021, 24. juli). *Fakta om innvandring*. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>

Stoicovy, C. (2002). A Case for Culturally Responsive Pedagogy. *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 11 (1), s. 80-84.

Sund, L. (2016). Facing global sustainability issues: teachers' experiences of their own practices in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, Vol: 22 (6), s. 788-805

Thorsheim, F., Kolstø, S.D., og Andresen, M.U. (2016) *Erfaringsbasert læring - naturfagdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i geografi - fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram* (GEO1- 01). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/GEO1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2017a, 24. juli). *Barn, unge og voksen med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/barn-unge-og-voksne-med-innvandrerbakgrunn-i-grunnoppleringen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i geografi – fellesfag i studieforebuende utdanningsprogram* (GEO01-02). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/geo01-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020b) *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Utdanningsdirektoratet. (2021) *Trafikklysmodellen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smitteverntiltak-for-barnehager-og-skoler/>

Weinstein, C.S., Tomlinson-Clarke, S. og Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 25-38.

Westersjø, M., Kval, K.E., Andreassen, O.G., & Henningsen, R. (2020). *Mangfold: programfaget Sosiologi og sosialantopologi*. Oslo: Cappelen Damm

Yeh, C.J., Borrero, N. E. Tito, P. (2013) Intergenerational Stories and the “Othering” of Samoan Youth in Schools. *Urban Rev*, 46, 147–168.

Åberg, I. B. (2020). Diversity is the others: a critical investigation of ‘diversity’ in two recent education policy documents, *Intercultural Education*, 31 (2), 157-172.



Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway