

# Kulturell representasjon i skole og samfunnsfag

En kvalitativ studie av et utvalg videregåendeelevers erfaringer med kulturell representasjon

**Dina Marie Sollie**

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk, høst 2023

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet





# **Kulturell representasjon i skole og samfunnsfag**

En kvalitativ studie av et utvalg videregåendeelevers erfaringer med kulturell representasjon

© Dina Marie Sollie

2023

Kulturell representasjon i skole og samfunnsfag

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

# Sammendrag

Skolen virker identitetsdannende med hensyn til både det faglige og sosiale og forstås i forlengelsen som å ha et demokratisk ansvar knyttet til elevenes identitetsdannelse. Ansvar for mangfoldet av elever er aktualisert både gjennom det nye Kunnskapsløftet 2020, men er også forankret i både overordnede prinsipper og gjennom lovverket som knytter seg til opplæringen. Samfunnsfaget kan sies å ha et ekstra didaktisk mandat gjennom mulighetene som ligger i opplæringen om demokrati, som både knyttet til individ og fellesskap. I møte med samfunnsendringer som for eksempel et tettere verdenssamfunn, nye former for fellesskap og det som kan omtales som flere kulturelle strømninger, er det av interesse å vite mer om skolen og samfunnsfaget som identitetsdannende og demokratiske arenaer. Formålet med denne oppgaven er å belyse elevperspektivet knyttet til disse aspektene, og problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven er:

*«Hvilke erfaringer har et utvalg minoritetsnorske elever med representasjon av kultur og identitet i skolen?»*

Temaene er mangefasetterte, og jeg har forsøkt å avgrense oppgaven gjennom blant annet tre forskningsspørsmål:

1. Hva forbinder elevene med temaene identitet og kultur?
2. På hvilke måter kobles temaer knyttet til kultur og identitet til skolen og klasserommet?
3. Hvilke erfaringer har elevene med identitets- og kulturtemaer og deltakelse i skolen?

Datagrunnlaget for oppgaven er seks semistrukturerte dybdeintervjuer med elever i videregående skole. De ulike elevene har individuelle forståelser som har ulike implikasjoner, men det kan likevel trekkes noen hovedlinjer basert på deres svar: Hovedfunnene peker på at elevenes assosiasjoner med kultur og identitet veksler mellom dynamiske og statiske innganger til kultur og identitet avhengig av kontekst, og at skolen ofte bidrar til en statisk innramming av kultur og identitet. Et annet hovedfunn knytter seg til hvordan inkludering av elevenes livsverden, gjennom å eksempelvis ta på alvor diskrimineringen flere beskriver, blir viktig for deres demokratiske deltakelse.



# Forord

Starten på dette forordet velger jeg å tildele elevene som fortalte sine historier til meg. Prosjektet ville ikke vært mulig uten at dere hadde delt så ærlig, ikke minst har fortellingene deres gitt meg ny innsikt og en dypere forståelse knyttet til en rettferdig skole og et rettferdig samfunn. Takk.

En spesiell takk går også til veilederen min, Binta Jammeh. Din tålmodighet og tydelighet har vært til stor hjelp! Håper flere får æren av å lytte til og lese om din kunnskap og dine refleksjoner.

Takk også til Dembra for verdifulle seminarer og godt samarbeid.

Tiden som student på Lektorprogrammet er over. Jeg sitter igjen litt overveldet og mest glad! Fem ulike år, som har resultert i ny lærdom og ikke minst nye bekjenskaper.

Siste etappe har vært krevende og den største takken må jeg i lys av det gi til mine nærmeste venner og familie. Tusen takk for deres nærvær, stabilitet og støtte gjennom livets forskjellige opp- og nedturer. Jeg tar det ikke for gitt.

*Oslo, 01.12.2023*

*Dina Marie Sollie*





# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Aktualisering, tema og problemstilling</b> .....	<b>2</b>
1.1.1 Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.1.2 Oppgavens oppbygging .....	7
<b>2 Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1 Identitet</b> .....	<b>8</b>
<b>2.2 Kulturell identitet</b> .....	<b>9</b>
2.2.1 Kulturbegrepet .....	9
2.2.2 Kulturell identitet som dynamisk.....	11
2.2.3 Statisk operasjonalisering av kulturell identitet.....	12
2.2.4 Andregjøring .....	13
2.2.5 En mer progressiv forståelse av kulturell identitet .....	14
<b>2.3 Identitet og kultur i skolen og samfunnsfagene</b> .....	<b>15</b>
2.3.1 Avklaringer knyttet til det pedagogiske og didaktiske feltet .....	17
2.3.2 Danning - kategorial Bildung.....	18
2.3.3 Elevenes stemme og livsverden .....	20
2.3.4 Transformativ undervisning.....	22
2.3.5 Mislykket medborgerskap.....	23
2.3.6 Kulturresponsiv undervisning .....	23
2.3.7 Antidiskriminerende undervisning.....	24
<b>2.4 Empiri</b> .....	<b>27</b>
<b>2.5 Oppsummering</b> .....	<b>28</b>
<b>3 Metode</b> .....	<b>30</b>
<b>3.1 Forskningsdesign</b> .....	<b>31</b>
3.1.1 Observasjon.....	32
3.1.2 Semistrukturert dybdeintervju .....	32
3.1.3 Intervjuguide .....	34
<b>3.2 Innsamling av data</b> .....	<b>34</b>
3.2.1 Utvalgsstrategi .....	35
3.2.2 Rekruttering og utvalg .....	36
3.2.3 Gjennomføring av observasjon og intervjuer .....	36
<b>3.3 Bearbeiding av data</b> .....	<b>38</b>
3.3.1 Transkribering .....	38

3.3.2 Koding og kategorisering.....	39
<b>3.4 Forskningsetiske hensyn .....</b>	<b>40</b>
3.4.1 Informert samtykke.....	41
3.4.2 Konfidensialitet og anonymisering .....	41
3.4.3 Det etiske prinsippet om <i>velgjørenhet</i> .....	42
<b>3.5 Forskningens validitet og reliabilitet.....</b>	<b>43</b>
3.5.1 Validitet.....	43
3.5.2 Reliabilitet.....	44
<b>4 Analyse og diskusjon.....</b>	<b>46</b>
<b>4.1 Hva forbinder elevene med identitet og kultur? .....</b>	<b>47</b>
4.1.1 «Noe som gjør meg til meg» og relasjoner til andre.....	47
4.1.2 Kulturell bakgrunn og identitet.....	48
4.1.3 Venner og identitet.....	50
4.1.4 Oppsummering.....	52
<b>4.2 Koblinger mellom kultur, identitet og skolen .....</b>	<b>54</b>
4.2.1 En eller flere kulturer? .....	54
4.2.2 Kategorier: Norske, utlendinger og elever fra forskjellige steder.....	60
4.2.3 Oppsummering.....	64
<b>4.3 Kultur, identitet og samhandling .....</b>	<b>64</b>
4.3.1 Rasisme .....	65
4.3.2 Undervisning som betyr noe .....	68
4.3.3 Oppsummering.....	72
<b>5 Avslutning.....</b>	<b>73</b>
<b>5.1 Oppsummering av studiens hovedfunn .....</b>	<b>73</b>
<b>5.2 Didaktiske implikasjoner .....</b>	<b>75</b>
<b>5.3 Videre forskning .....</b>	<b>75</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>77</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>84</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</b>	<b>84</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv, observasjon .....</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv, observasjon og intervju.....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 4: Meldeskjema og godkjenning fra Sikt.....</b>	<b>94</b>



# 1 Innledning

Children do not put aside their identities at the school gate, and when school structures and systems fail to acknowledge children's identities (...) it is likely to be harder for such children to access the curriculum, so resulting in unequal academic outcomes. Schools are never neutral places, and through their uncritical presentation of the mainstream culture and failure to recognize diversity, they are not only doing individual learners a disservice, but are also failing to contribute to greater freedom, justice and peace. (Osler, 2014, s. 116).

Sitatet til Osler (2014) peker på oppmerksomheten som kreves i forhold til hvordan identitet ikke bør forstås som utelukkende knyttet til det individuelle, men til skolen og demokratiet i lys av at en frihetsorientert og rettferdig utdanning er nødvendig for et likeverdig samfunn. Perspektivet på hvordan opplæringen knytter identitetsdannelse, kompetanseutvikling og fellesskap sammen, kan videre sees i lys av rollen skolen spiller i det Hovdenak (2017) omtaler som dagens *utdannings- og kompetansesamfunn* (s. 63). Rollen og funksjonen skolen spiller blir utdypet knyttet til hvordan velferdssamfunnet ser på «Kravet om utdanning [som] ufravikelig.» og i forlengelsen hvordan dette får individuelle konsekvenser gjennom at «Den som ikke lykkes i utdanningssystemet, har liten grunn til å se fremtiden lyst i møte.» (Hovdenak, 2017, s. 63). Sett i lys av makten skolen har som «kunnskapsprodusent for individuell og samfunnsmessig utvikling» (Hovdenak, 2017, s. 59), er det derfor relevant å se nærmere på hvordan skolen som identitetsdannende arena (jf. Moen, 2014, s. 30) forvalter denne makten. Moen (2014) skriver at dersom "(...) unges deltakelse i fellesskapet bygger på erfaringer med å være marginalisert eller ekskludert, får det betydning både for identitetsdannelsen og for kompetanseutviklingen." (s. 30). Det blir relevant å trekke frem den utjevne funksjonen skolen er tiltenkt å ha, forankret både i ideer om at individet gjennom kunnskap kan skape egen velferd, og som basert på behovet for at velferdsstaten kan bygges og vedlikeholdes basert på kunnskap og kompetanse (Hovdenak, 2017, s. 59). Identitetsdannelse, kompetanseutvikling, demokratiet og skolens ansvar står på den måten i et tett forhold.

Ansvarer skolen har for unges identitetsdannelse og deltakelse i fellesskapet forankres videre både i Opplæringslovens formålsparagraf og i Overordnet del av LK20. I Opplæringsloven

blir opplæringen knyttet til kulturell innsikt og respekt, kunnskaps- og holdningsutvikling blir beskrevet i sammenheng med deltakelse i fellesskapet, og det står at “Alle former for diskriminering skal motarbeidast” (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I overordnet del av læreplanen som beskrives som “verdier som er grunnmuren i skolens virksomhet”, tematiseres Identitet og kulturelt mangfold eksplisitt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under disse verdiene står det nærmere beskrevet at “Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

I tilknytning til aspektene som omhandler fellesskap og identitetsutvikling, har samfunnsfagene videre et særlig potensial (Kunnskapsdepartementet, 2019). Relasjonen mellom faget og samfunnet elevene møter utenfor klasserommet kan omtales som å stå i et gjensidighetsforhold; faget kan reflekteres som et redskap for utviklingen av demokratiske deltakere, som igjen vil være fordelaktig for individet og samfunnet (Christensen, 2015, s. 17). I forlengelsen av denne forståelsen vil det videre være avgjørende med en skole og et fag som tilgjengeliggjør kunnskap og kompetanse for alle. Poengene knytter seg til områder beskrevet under Samfunnskunnskapets relevans og sentrale verdier; blant annet beskrevet som at elevene skal få “drøfte og reflektere i fellesskap” og at

Faget skal bidra til at elevane forstår kva som påverkar identitet og sjølvkjensle, og gi dei høve til å utforske lokalsamfunnet dei lever i, og nasjonale og globale forhold og problemstillingar. Slik skal samfunnskunnskap bidra til å styrkje elevane si forståing av samfunnet dei lever i, og korleis samfunnet formar dei som menneske.”  
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

## **1.1 Aktualisering, tema og problemstilling**

På en side kan det synes enkelt å slå fast at det norske samfunnet og elevsammensetningen i den norske skolen kan beskrives som mangfoldig, og som påpekt av Røthing (2020) blir ofte narrativet om det norske mangfoldet koblet til den flerkulturelle og flerreligiøse utviklingen de siste tiårene, i takt med innvandring og økt representasjon av flere grupper og kulturer. Narrativet og mangfoldsbegrepet kan på en annen side nyanseres ved å løfte fram hvordan Norge har vært mangfoldig også før denne utviklingen, med hensyn til blant annet urbefolkning og tidligere innvandring, men også innad i majoritetsbefolkningen (Røthing,

2020, s. 16-17; Koritzinsky, 2020, s. 135). Begrepet hypermangfold vil dermed kunne være mer deskriptivt fungerende i tråd med både nylig og eldre utviklingstrekk, og refererer til ulike mennesker, variasjonene innad i grupper av mennesker, og nye kommunikasjonsformer som skaper identitet på tvers av tradisjonelle skiller (Røthing, 2020, s. 17). Som påpekt av Solbue og Bakken (2016) er det imidlertid ikke tilstrekkelig med kun deskriptive forståelser, og en nyansering av mangfoldsbegrepet bør derfor forstås som en oppfordring og et spørsmål knyttet til hvorvidt eksisterende forståelser av identitet er tilstrekkelige i møte med nye kunnskapsvinklinger og samfunnsprosesser (s. 17). Dette kan mer konkret innebære økt kunnskap og innsikt om identitetsdannelse sett i lys av forskjeller mellom hvordan gjengse oppfatninger av mangfold, identitet og kultur står i kontrast til mer nyanserende teori og forskning om fenomenene (Hall, 1996; Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023).

I mange sammenhenger vil for eksempel diskusjonene om flerkulturalitet bygge på unyanserte, marginaliserende og ekskluderende syn, eksempelvis basert på antakelser om at det er flerkulturalitet i seg selv som bringer utfordringer og polarisering på banen (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023, s. 14). *Innvandrere*, som en bred og generaliserende kategori, blir eksempelvis ofte tematisert i sammenheng med diskusjoner om flerkulturalitet (Røthing, 2010; Alghasi, 2019, s. 96; Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023, s. 14). Riktignok finnes det også eksempler på motfortellinger som bidrar til mer nyanserte fremstillinger, og som poengtert av von der Lippe (2021) står ikke representasjon i media i et én-til-én-forhold i forhold til påvirkning, men den store innflytelsen det har på holdninger vektlegges like fullt (s. 10). I forlengelsen understrekes skolen som mulighetsarena og ansvaret knyttet til å fremstille kulturelt innhold på en inkluderende måte, via faglige og didaktiske fremstillingsformer (von der Lippe, 2021, s. 10; Lund, 2014, s. 174).

Arbeidet krever bevissthet knyttet til hvordan skolen slik den er i dag kan forstås som å reproducere ulikhet gjennom *hvithet som et system av privilegier*, med et flertall av det som oppfattes som norske, majoritetsrepresenterende lærere (Dowling, 2017, s. 252; Westheim, 2014). Funn viser også at flere elever som kan knyttes til kategorien «minoritet» opplever at skolen er undertrykkende og irrelevant innholdsmessig, og dermed ser på det som en løsning å distansere seg i større eller mindre grad i møte med denne marginaliseringen (von der Lippe, 2021, s. 10; Lund, 2014, s. 174). Skolens arbeid med å overkomme disse mekanismene vil være vesentlig for en rettferdig utdanning og et velfungerende demokrati, og ansvaret er knyttet til profesjonsutøvere, det lokale klasserommet og skolen i et institusjonelt perspektiv.

En neglisjering av dette ansvaret vil lede til det som kan omtales en skole preget av stagnasjon og svikte i det som kan forstås som praktisering av menneskerettigheter og demokratiske verdier på lokalt nivå (Kumashiro, 2002; Osler, 2014). Dette fordi en neglisjering av ulikheten i eksempelvis opplevd diskriminering innebærer reproduksjon av ulikhet gjennom passivitet, og fordi det er på lokale nivåer man kan gi en detaljert anerkjennelse av slik diskriminering og endre mekanismer på måter som tilpasses den lokale situasjonen (Osler, 2014, s. 116). Måten skolen forstår og arbeider med identitet blir i så måte av betydning for enkeltelever, men også demokratiet, i lys av hvordan identitet omhandler kompetanseutvikling som relevant både på det individuelle nivået og det demokratiske nivået.

Flere kompetansemål i samfunnsfagene knytter seg eksplisitt til denne tematikken (Kunnskapsdepartementet, 2019). Blant annet beskrives det i Læreplan for samfunnskunnskap fellesfag vg1/ vg2 (SAK01-01) at elevene skal “reflektere over likskap og ulikskap i kulturuttrykk, identitet og leveste innad og mellom majoritet og minoritet i Noreg og Sápmi/Sábme/Sáepmie” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Oppgaven vil knytte seg til denne tematikken, gjennom å belyse et utvalg minoritetslevers erfaringer med identitetsdannelse i skolen, og hvilke implikasjoner det kan forstås å ha for samhandling.

### 1.1.1 Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål

Mer bestemt vil jeg analysere hvordan et utvalg minoritets elever forholder seg til temaer som identitet og kultur, og deres erfaringsrom knyttet til disse temaene i skolesammenheng.

Elevenes beskrivelser og tematisering bidrar til debatten om hvordan man kan ivareta mandatet skolen og særlig samfunnsfaget har for å tilrettelegge for identitetsdannelse (Kunnskapsdepartementet, 2019; Røthing, 2020, s. 16), også tilknyttet demokratiet for øvrig (Osler, 2014). Problemstillingen for oppgaven er:

*«Hvilke erfaringer har et utvalg minoritetsnorske elever med representasjon av kultur og identitet i skolen?»*

Oppgavens problemstilling inkluderer dermed flere og mangefasetterte komponenter. Jeg har i den forbindelse valgt å utforme tre forskningsspørsmål som bidrar til å gjøre problemstillingen forskbar og avgrense den i tråd med oppgavens omfang:

1. Hva forbinder elevene med temaene identitet og kultur?
2. På hvilke måter kobles temaer knyttet til kultur og identitet til skolen og klasserommet?
3. Hvilke erfaringer har elevene med identitets- og kulturtemaer og samhandling i skolen?

Det første forskningsspørsmålene har en tiltenkt åpenhet og bredde knyttet til assosiasjonene elevene har til identitet og kultur, i tråd med at det de vektlegger må

forstås i tilknytning til hva som bør representeres i undervisningen (Hall, 1996; Gay, 2013).

Funnene kan kaste lys over hva som er viktig for elevene og deres deltakelse i fellesskapet, knyttet til skolens ansvar som primærarena for individuell utvikling gjennom møter med fellesskapet (Moen, 2014). Det første forskningsspørsmålet vil på den måten utgjøre et slags grunnlag for å se nærmere på tematikken de beskriver knyttet til det andre

forskningsspørsmålet: Jeg vil i lys av det første forskningsspørsmålet se nærmere på hvilke assosiasjoner til kultur og identitet de omtaler i tilknytning til skolen, og spesielt om det er samsvar med det de assosierer i tilknytning til andre kontekster. Det tredje og siste forskningsspørsmålet ser nærmere på erfaringene med kultur og identitet som knyttet til samhandling i skolekontekst, i tilknytning til ulike deler av skolehverdagen deres.

Forskningsspørsmålet synliggjør hvordan erfaringer med temaene er relevant i møte med både den individuelle elevs deltakelse og fellesskapsdeltakelse i skolen, men også i et større demokratisk perspektiv knyttet til at erfaringer med samhandling i skolen vil være relevant for



praktisering av menneskerettigheter og mer konkret til hvordan elevene skal utvikles som demokratiske medborgere (von der Lippe, 2021; Osler, 2014).

I tillegg har jeg som et ytterligere tiltak for avgrensning valgt å kun intervju elever i videregående opplæring som følge av at det gir høyere sannsynlighet for flere erfaringer i henhold til at de har lenger skolegang enn ungdomsskoleelever. Det kan også tenkes at det er høyere sannsynlighet for at de er mer bevisst på identitet i tråd med alder og utvikling.

### **1.1.2 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven er delt inn i fem kapitler:

- 1) Introduksjon
- 2) Teori og tidligere forskning
- 3) Metode
- 4) Analyse og diskusjon
- 5) Avslutning

Det teoretiske rammeverket knytter seg til to hovedinndelinger, identitet og kulturell identitet, og identitetsdanning og fellesskapsutvikling i skole og samfunnsfag. Teorikapittelet vil avslutningsvis inkludere redegjørelse av tidligere forskning knyttet til tematikken.

Metodekapittelet vil beskrive oppgavens forskningsprosess, med tilhørende begrunnelser og refleksjoner knyttet til valgene som ligger til grunn for å besvare oppgavens problemstilling.

Oppgavens analysedel vil videre presentere funn og diskutere disse i lys av det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis vil hovedfunnene og didaktiske implikasjoner oppsummeres, før forslag til videre forskning til slutt blir presentert.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere, redegjøre for og diskutere teoretiseringer, begreper og empiri som kan knyttes til oppgavens tema og problemstilling. Innledningsvis vil jeg redegjøre kort for identitetsbegrepet og implikasjoner av hvordan det forstås, før jeg ser nærmere på kulturbegrepet og *kulturell identitet*. Videre vil jeg se på skolens rolle knyttet til kulturell identitet og kultur via allmenndidaktiske og samfunnsdidaktiske teorier. Til slutt i teorikapittelet vil jeg se nærmere på tidligere forskning som kan belyse den empiriske siden ved feltet, som i tillegg til egne funn vil bli relevant knyttet til oppgavens diskusjon og identifisering av didaktiske implikasjoner.

### 2.1 Identitet

Begrepet «identitet» kan sies å være av spesiell karakter fordi det sirkulerer rundt både det individuelle og det kollektive (Rogers & Syed, 2021, s. 605; Urrieta, 2018, s. 4). Med dette grunnlaget vil jeg kort inkludere poenger om hvorfor det er viktig å være bevisst på identitetsbegrepets kontekst, før de mer konkrete teoretiske innrammingene presenteres. Blant annet kan en mer kompleks forståelse av identitet knyttes til desentralisering av den hegemoniske europeiske diskursen, det vil si desentralisering av makten europeiske stater har hatt i å bedømme identitetsforståelser ut fra egen identitetsforståelse som suveren (Bamberg & Dege, 2021, s. 46; Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023, s. 13). I kondensert form inkluderer et mer moderne perspektiv forståelsen av identitet som en “indre sentral navigasjonsbro», hvor navigeringen hjelper i forhold til valg som omhandler (1) tidsmessig stabilitet og endring (2) hvordan man blander inn/ differensierer seg fra andre og (3) hvordan man engasjerer seg som subjekt/ mottaker (for eksempel i tilknytning til makt) (Bamberg & Dege, 2021, s. 35). Med andre ord kan man si at identitet handler om refleksivitet, forstått som selvrefleksjonen som oppstår mens man tar i betraktning de kontekstuelle, eller sosiale, rammene man er en del av (Elster, 2017, s. 276).

At identitet kan forstås i lys av de sosiale rammene kan videre knyttes til begrepet ideologi, definert som å “beskrive det implisitte grunnlaget for en virkelighetsforståelse” (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023, s. 12). Å undersøke ulike forståelser av identitet gjennom ideologi er viktig fordi analysene kan bidra til å avdekke ulike normative, moralske og politiske

holdninger til identitet (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023, s. 13; Urrieta, 2018, s. 8), eksempelvis knyttet til å se på «vestlig identitet» som overlegen. Jeg anser dette som et bevisstgjørende grunnlag når jeg videre skal redegjøre for hvilken forståelse av identitet oppgaven legger til grunn, med et samfunnsdidaktisk fokus. Det neste delkapittelet vil derfor, i tråd med moderne identitetsforståelser og flerkulturell utvikling, se nærmere på *kulturell identitet* og videre hvordan det er relevant for utdanning generelt og samfunnsfagsdidaktikk spesielt.

## **2.2 Kulturell identitet**

For å definere kulturell identitet, anser jeg det som relevant å dele opp begrepet.

Jeg vil derfor først definere kulturbegrepet og deretter se nærmere på hvordan kulturbegrepet knytter seg til identitet. Forståelsen av kulturell identitet som knyttet til sosiale omgivelser og diskursive innramminger (Hall, 1996) vil deretter bli vektlagt, og relevante eksempler fra norsk kontekst vil følge for å belyse hvordan ensidige innramminger kan knyttes til ulikhet i makt (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023; Gullestad, 2002). Jeg vil videre se på faglige begreper som kan synliggjøre slike statiske operasjonaliseringer av kulturell identitet, og knytte dette til skolen og samfunnsfaget gjennom i et menneskerettighetsperspektiv og hvordan “identitesblinde systemer” (jf. Osler, 2014) får individuelle, gruppemessige og demokratiske konsekvenser.

### **2.2.1 Kulturbegrepet**

Kultur er et komplekst begrep og brukes i mange sammenhenger (Heine, 2020, s. 3). Heine (2020) viser imidlertid til to definisjoner av kulturbegrepet som omhandler ulike aspekter: Han forklarer den første definisjonen som knyttet til informasjon individer erverver om andre som fører til sosial læring og endret atferd. På den måten hevder han at mennesker er kulturelle vesener, og at mye av det vi gjør/ tenker er knyttet til kultur (s. 3). Den andre definisjonen omhandler kulturelle grupper, det vil si mennesker som lever sammen i det Heine omtaler som felles kontekster (2020, s. 3). De felles kontekstene kan gjelde både større og mindre skalaer, fra lokale til globale.

I den forbindelse kan det tematiseres hvordan globalisering bidrar til å skape en relativt homogen, kosmopolitisk kultur, mens det samtidig foregår en slags bekreftende nasjonal identitetsprosess som en motreaksjon på globalisering (Zajda, 2022, s. 7). *Globalisering*

innebærer at verden knyttes tettere sammen, og brukes som et flerfaglig begrep som både gir positive konnotasjoner om eksempelvis utvikling, men som også kan føre til negative konnotasjoner om kolonialisme og det som beskrives som forverring av levde liv (Katarska-Miller & Reysen, 2022, s. 2). At globalisering har påvirket identitetsdannelsen blir beskrevet som delvis et resultat av at det er flere kulturelle strømninger og valgmuligheter tilgjengelig (Katarska-Miller & Reysen, 2022, s. 39), men også som nevnt knyttet til ulikhet i makt, blant annet i relasjon til det som omtales som en bekreftende nasjonal identitetsprosess (Gullestad, 2002; Zajda, 2022).

Flytter vi blikket til norsk kontekst, peker analyser for eksempel på at ensidige operasjonaliseringer av kulturell identitet gjennom nasjonale, kulturelle og etniske forståelser har vært toneangivende for debatten om flerkulturalitet i flere år (Gullestad, 2002; Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023). Alghasi og Hylland-Eriksen (2023) peker blant annet gjennom diskursanalyser på at ideer om at “innvandrerkultur” står i sterk motsetning til den norske kulturen, med nasjonalistiske verdier som målestokk (s. 17-18). Til tross for at diskursanalysene ikke er representative for alle i et idealtypisk perspektiv, er de av stor relevans med henblikk på å nyansere bildet mange har av Norge som egalitært. Gullestad (2002) har blant annet sett nærmere på hva som skjer når likhet blir “utfordret” av heterogenitet. Om dette skriver hun “In many contexts the ideal of imagined sameness produces a solution (demands for sameness) to a problem it has itself contributed to creating”, som hun videre analyserer at leder til avstand fra grupper som forstås som ulike (s. 59). Ofte blir imidlertid ideen om *velferdsstaten som et slags lim mellom gruppene* løftet fram som en mer moderat holdning knyttet til egalitære, norske verdier (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023, s. 26-28). Likevel kan begge ideene sies å ha norskhet som utgangspunkt, og videre bli problematisert i lys av at det reflekterer reduksjonistiske og statiske kategorier om et «oss» og et «dem», knyttet til gjengse oppfatninger av hva det innebærer å være majoritet og minoritet (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023, s. 28).

Forståelsen av kulturelle grupper bør være knyttet til det dynamiske ved gruppene ifølge Heine (2020), i tilknytning til at både kulturell kontekst og sosial læring kan variere i tråd med de ovennevnte poengene. Også individuelle forskjeller og forståelsen av at endring kan skje over tid vektlegges (Heine, 2020, s. 3). Hovedpoenget kan derfor forstås som at kultur er dynamisk både knyttet til individ og gruppe, og at denne forståelsen understreker utfordringene ved ensidige og reduksjonistiske identitet- og kulturfremstillinger. Men,

poenget belyser også slik jeg ser det et potensiale knyttet til alternativer, som videre blir relevant når jeg nå skal se nærmere på teoretiseringer av det sammensatte begrepet kulturell identitet.

### **2.2.2 Kulturell identitet som dynamisk**

Ser vi kulturbegrepet og identitetsbegrepet i sammenheng kan man se konturene av nettopp det sammensatte begrepet kulturell identitet og forståelsen av kulturell identitet som legges til grunn i denne oppgaven: En refleksivitet/ selvrefleksjon som dreier seg rundt sosial læring, egen og andres atferd, og større eller mindre kontekstuelle referanserammer (Bamberg & Dege, 2021; Heine, 2020). Et relevant eksempel i denne sammenheng er hvordan selvrefleksjonen kan være knyttet til sosiale fortellinger om nasjonalstatens grenser som inkludert i forrige underkapittel: Det gjelder både formelle og mer abstrakte grenser, knyttet til eksempelvis tilhørighet, og hvordan man selv plasserer seg og blir plassert i forhold til disse kulturelle fortellingene, også med hensyn til atferd (Gullestad, 2002; Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023, s. 12-13). Selvrefleksjonen, en form for indre betraktning i møte med det ytre, står altså i forhold til de sosiale omgivelsene og de kulturelle fortellingene (Johannesen m.fl., 2020, s. 112-113; Rafoss, 2015, s. 199).

Synet på kulturell identitet som knyttet til kulturelle fremstillinger knytter seg spesielt til kulturteoretiker Stuart Halls forståelse (1996). Han tar videre til orde for en *diskursiv tilnærming til kulturell identitet* (Hall, 1996, s. 7). “Diskurs” kan ifølge Grue (2022) kort beskrives som «en måte å tenke, skrive og konseptualisere på, en måte å analysere sosiale betingelser på, som først og fremst handler om symbolske representasjoner» (s. 15). For Hall handler den nye diskursive tilnærmingen til identitet om å se på identifisering som en kontinuerlig konstruksjon (1996, s. 6). Et hovedpoeng Hall presenterer i forlengelsen av dette argumentet omhandler hvordan synet på identitet som dynamisk også krever arbeid med det man kan omtale som konsekvenser av tidligere identitetsforståelser (1996, s. 9). Han hevder at vi må plassere tidligere diskurser om identitet i deres historiske kontekster, og skape en forståelse av hvordan dette har resultert i ensidige karakteristikker av grupper og kulturer i samfunnet i dag (Hall, 1996, s. 9).

I tråd med både disse poengene og diskursanalysene som ble redegjort for over kreves det oppmerksomhet rundt hvordan historien preger nåtid med hensyn til identitetsforståelse. Med dette grunnlaget vil jeg derfor se nærmere på begreper som kan synliggjøre statiske

operasjonaliseringer av identitet og hvordan historien og nåtid kan forstås som sammenhengende med hensyn til premisser for identitetsdannelse. Premissene påvirker samfunnets institusjoner, deriblant skolen (Osler, 2014) og er således et sentralt tema i oppgaven. I et menneskerettighetsperspektiv synliggjøres det ytterligere hvorfor maktforhold og identitet i skolen er et presserende tema: Menneskerettighetene er bredt anerkjent og blir sett på som globale normer, men blir som påpekt av Osler praktisert i lokale sammenhenger (2014, s. 113). Dersom lokale skoler reproducerer et *statisk* fokus på identitet er det av relevans fordi det kan fungere som premissleverandør for elevenes forståelse av identitet og dermed virke marginaliserende for både individuelle elever og grupper (Osler, 2014, s. 123). Statistiske forståelser av identitet vil knyttes til ulike begreper, før en mer progressiv forståelse av kulturell identitet basert på Hall (1996) blir presentert.

### **2.2.3 Statisk operasjonalisering av kulturell identitet**

I norsk kontekst blir rasisme-begrepet ofte knyttet til både historiske hendelser og til noe fjernt i forhold til bildet av nasjonen som egalitær (Eriksen, 2021, s. 106). Å bruke begreper som «rase», som gir konnotasjoner til et udatert syn på mennesker kan således forstås som irrelevant (Eriksen, 2021, s. 106). Imidlertid påpeker Eriksen (2021) hvordan «rase opererer som en ‘flytende signifikant’ som sentrerer andre former for gruppeindeling» og at dette fremstår som prosesser av *rasialisering* (s. 106). Massao (2022) hevder blant annet at det i norsk kontekst er relevant å se nærmere på *kulturalisering* og *etnifisering*, som omhandler hvordan “rase”-begrepet blir erstattet med begreper som “etnisitet” og “kultur”. Hun påpeker videre hvordan erstatning av begreper ikke nødvendigvis erstatter virkelighetsforståelser, og at formene fortsatt er rasialiserende gjennom det hun omtaler som innvandrings skepsis og uttrykk for essensialistisk kulutrangering (Massao, 2022, s. 110-111). Begrepet *essensialisering* er relevant for flere fagområder, men kan beskrives generelt som «Essentialist thinking involves categorizing entities into kinds which are taken to have shared underlying natures». (Ritchie, 2021, s. 572), for eksempel knyttet til hvordan kulturen forstås som en essens i individet eller gruppen (Zilliacus m.fl., 2020, s. 169). Etnifisering og kulturalisering er former for essensialiserende praksiser som bygger på koloniale forståelser, og er “begreper som anvendes når situasjoner eller annerledeshet som gis negativt fortegn, fortolkes på grunnlag av generaliserte forestillinger om kulturell og/eller etnisk bakgrunn” (Ramirez, 2022, s. 378, 385). Jeg anser bevissthet rundt rasialiserende prosesser, gjennom begreper som kulturalisering, etnifisering som relevante for å forstå hvordan gjengse

oppfatninger av statiske gruppe- og identitetsforståelser maskeres gjennom bruk av nye begreper.

Osler (2014) tar til orde for at skolen eksplisitt må behandle fenomener som knytter seg til gjengse oppfatninger om kultur og identitet, eksemplifisert i denne oppgaven som hvordan kulturalisering og etnifisering hindrer både et balansert syn på mangfold og individualitet. Hun hevder at det er avgjørende fordi det hun omtaler som “identitetsblinde systemer” vil svikte i å garantere menneskelig verdighet – slike systemer vil ikke ta hensyn til urettferdige representasjoner og vil dermed fortsette å reprodusere ulikhet (Osler, 2014, s. 116). For å tydeliggjøre dette poenget ytterligere vil jeg se nærmere på begrepet *andregjøring*, og mer konkrete andregjørende prosesser i skolen som kan knyttes til statiske gruppe- og identitetsforståelser.

#### **2.2.4 Andregjøring**

Andregjøring beskrives som et premiss for å beskrive “de andre” som motsetning til oppfatningen av et “oss” (Ramirez, 2022), som tematisert knyttet til diskurser om flerkulturalitet. Begreper som “minoritet” og “majoritet” kan ifølge Bal og Bianco (2016) da forstås som ideologiske grupperinger, og det blir relevant å snakke om “minoritized and majoritized subjects and social positions dynamically reproduced in our day-to-day interactions with other people, institutions, and ideologies.” (s. 3). Ramirez (2022) påpeker videre på hvordan benevnelser som knytter seg til slike ideologiske grupperinger i skolen, eksemplifisert som benevnelsen “fremmedspråklige elever” er eksempel på andregjøring. Slike normative beskrivelser kan gjøre at man overser elevenes individuelle livsverden og -historie (Ramirez, 2022, s. 282). I forlengelsen er det relevant å understreke at skolen som nevnt kan forstås som «kunnskapsprodusent for individuell og samfunnsmessig utvikling» (Hovdenak, 2017, s. 59), og at den med denne makten kan reprodusere ulikhet gjennom eksempelvis å være premissleverandør for statiske grupperinger av elever. Dette vil i sin tur ha både marginaliserende effekter og skape barrierer for kompetanseutvikling (von der Lippe, 2021, s. 10; Lund, 2014, s. 174). En skole bygget på urettferdige premisser vil i så måte ha individuelle velferdskonsekvenser, og hindre kompetanseutvikling som vedlikeholder og bygger et godt og rettferdig samfunn (Hovdenak, 2017, s. 59).

Dette kan videre kobles til hvordan Hall (1996) hevder at prosesser som fordekker statiske forståelser av identitet i nye operasjonaliseringer, skaper ulike maktmodaliteter og nye



ekskluderende strukturer (s. 9). Mer bestemt kan man beskrive det som at globalisering og nye felleskaps- og identitetsforståelser er eksempler på nye samfunnsprosesser, og at prosessene møter det som i realiteten kan sies å være fordekte koloniale forståelser gjennom kulturalisering og etnifisering. *Maktmodalitet* kan knyttes til Foucault (1983), og kort fortalt kobles det til begrepet styringsmentalitet som blir brukt for å beskrive hvordan makt på ulike måter og av ulike styringsorganer utøves på en kalkulert måte for å kontrollere de som blir styrt, på det som fremstilles som en rasjonell måte (Foucault, 1983; Chang, 2014, s. 8). Et eksempel kan knyttes til hvordan universelle menneskerettigheter som har bred aksept i Norge (Osler, 2014), også knyttet til landets egalitære selvfølelse (Gullestad, 2002), bidrar til å produsere fortellinger om Norge som rettferdig (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023). Imidlertid kan et ukritisk forhold til denne fortellingen bidra til å tilsløre ulikhet, både systemisk og lokalt (Osler, 2014, s. 116; Gullestad, 2002). Eksemplene om norske migrasjonsdiskurser og andregjøring kan være et aktuelt eksempel på en form for maktmodalitet som kontrollerer kultur og identitetsdannelse, for eksempel via politiske og rasjonaliserende fortellinger om Norge som egalitært, som videre påvirker skolesystemet (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023, s. 35; Ramirez, 2022, s. 382). Hvorvidt og hvordan disse strukturene eventuelt kan forstås i sammenheng med elevperspektiver er sentralt for oppgaven.

### **2.2.5 En mer progressiv forståelse av kulturell identitet**

Å forholde seg til kulturell identitet innebærer å forstå hvordan slike statiske forståelser preger ulike grupper, men også å se på hvordan man kan forholde seg til kulturell identitet på en progressiv og ressursorientert måte (Hall, 1996, s. 9). I den forbindelse er det relevant å se på hvordan Hall omtaler møtet mellom fortid og nåtid med hensyn til kulturell identitet

Though they seem to invoke an origin in a historical past with which they continue to correspond, actually identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being: not 'who we are' or 'where we came from', so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves. Identities are therefore constituted within, not outside representation. (Hall, 1996, s. 9).

Kulturell identitet er dermed tett knyttet til et demokratisk, progressivt og ressursorientert representasjonsperspektiv for Hall (1996), forstått her som *kulturell representasjon* (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023, s. 15).

Basert på den inkluderte teorien kan man samlet sett si at *kulturell identitet* fungerer som et slags paraplybegrep: Kulturell identitet knytter seg nærmere bestemt til ulike former for tidsaspekter, ulik konkretisering av lokasjon, kontinuerlig redefinering og konsolidering med tanke på de foregående formene, og fremstår dermed som noe abstrakt som blir representert på ulike konkretiserende måter (Zajda, 2022, s. 12). Sagt på en enklere måte blir kulturell identitet, slik det forstås her, konstruert, reproduisert og representert i sosiokulturelle kontekster (Yalcinkaya, 2022, s. 133). Alt i alt er det forståelsen av paraplybegrepet kulturell identitet, som skapt i sosiokulturelle kontekster og konkretisert via representasjon, denne oppgaven legger til grunn. En slik forståelse kan knyttes til sosialkonstruktivistiske perspektiver, som kort beskrevet “innebærer å forstå menneskers virkelighetsforståelser og ulike fenomener (...) som formet av erfaringer, samfunnsforhold og historiske kontekster” (Røthing, 2017, s. 10). I skolesammenheng krever denne forståelsen et oppgjør med hvordan vi, på det som kan sies å være et grunnlag basert på sosiale hierarkier (Kumashiro, 2002), forholder oss til fortellingen om den norske skolen som inkluderende (Osler, 2014, s. 131; Ramirez, 2022). En mer progressiv forståelse av kulturell identitet vil vektlegge hensynet til hvordan grupper har blitt ensidig fremstilt, men som påpekt av Hall (1996) se potensialet i hvordan dette kan representeres på nye måter i et ressursperspektiv - et syn skolen bør legge til grunn for sin virksomhet i tråd med mål om å sikre likeverdig utdanning slik jeg ser det. Synet på identitet blir relevant i sammenheng med å se på hvordan elevene tematiserer identitet og kultur, spesielt knyttet til skolekonteksten.

### **2.3 Identitet og kultur i skolen og samfunnsfagene**

Skolens forståelse av og arbeid med identitet i et hypermangfoldig samfunn har, som de hittil inkluderte teoribidragene viser, individuelle, gruppemessige og demokratiske implikasjoner. Hypermangfold refererer som beskrevet til ulike mennesker, variasjonene innad i grupper av mennesker, og nye kommunikasjonsformer som skaper identitet på tvers av tradisjonelle skiller (Røthing, 2020, s. 17). Som teoretisert tidligere vil oppgaven i tråd med definisjonen av samfunnet som hypermangfoldig legge til grunn forståelsen av kulturell identitet i et mer progressivt ressursperspektiv (Hall, 1996) som avgjørende for en likeverdig utdanning og dermed ivaretagelse av demokratiske prinsipper (Osler, 2014). Dette i tilknytning til forståelsen av at samfunnet som hypermangfoldig består av dynamiske, sosiokulturelle kontekster og dermed krever et dynamisk syn på kulturelle gruppefelleskap og identiteter (Røthing, 2020; Yalcinkaya, 2022). I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på pedagogiske og

didaktiske vinklinger som kan knyttes til dette grunnlaget, og empiriske funn som sier noe om tematikken, med et samfunnsdidaktisk fokus.

Sæther (2021) knytter samfunnsfaget til nettopp innsikt om tematikk som kobler seg til demokratiske utfordringer, på globalt, lokalt og mellommenneskelig nivå, og påpeker at tematikken involverer både en invitasjon og en forpliktelse (s. 41). I den forbindelse er det relevant å se på hvordan samfunnsdidaktisk ansvar reiser spørsmål på ulike nivåer (Christensen, 2015, s. 17). Christensen beskriver forholdet mellom det overordnede samfunnet og samfunnsfaget som at faget er et redskap i møte med elevenes tilegnelse av ressurser og kompetanse

På et samfunnsmessig og politisk plan vil et relevant fagdidaktisk spørsmål være hvilke oppgaver faget løser for samfunnet. Hvis vi anser faget som et redskap, riktignok et komplekst redskap, elevene har bruk for i deres fremtidige sivile, utdannelsesmessige og tilegnelsesmessige liv, vil et relevant refleksjonsspørsmål være hvilke ressurser og kompetanser faget utstyret elevene med. (Christensen, 2015, s. 17, egen oversettelse).

Ser man på demokratiske verdier som grunnleggende i samfunnet, vil det altså være relevant med et samfunnsfag som tilgjengeliggjør kompetanse og ressurser for alle elever. Videre ser Christensen (2015) på flere nivåer av didaktisering, som kan knyttes til læreplanens ivaretagelse av faglige mål, ansvaret som ligger i hvor godt læreren fremmer elevenes læring, og fra et elevperspektiv hvilke muligheter faget tilbyr (s. 17). Som beskrevet vil ikke didaktiseringsvalgene knyttet til nivåene være nøytrale og uten demokratiske implikasjoner (Christensen, 2015, s. 17).

For å belyse didaktiseringsvalgenes demokratiske implikasjoner vil jeg i dette kapittelet se på både mer allmenndidaktiske og mer samfunnsdidaktiske teoretiseringer, i tråd med følgende poeng

Sett i forhold til allmenndidaktikken ligger fagdidaktikken nærmere praksis i skolen, men samtidig tilbyr allmenndidaktikken et begrepsapparat som gjør oss i stand til å reflektere over hva, hvordan og hvorfor vi skal undervise samfunnsfaglig innhold (Ryen m.fl., 2021, s. 21)

Dette også for å følge en struktur jeg anser som hensiktsmessig i tråd med oppgavens problemstilling og målet om å belyse ulike syn på hva formålet med en rettferdig utdanning er og hvordan det bør realiseres. Mer konkret vil jeg innledningsvis introdusere mer pedagogisk-filosofisk teori gjennom kategorial Bildung (Klafki, 2011), før jeg inkluderer teori om elevenes stemme som viktig for demokratisk utvikling (Biesta, 2009), og poenger knyttet til inkludering av livsverden (Christensen, 2015) som vil sees i lys av disse teoriene. Deretter vil jeg se nærmere på transformativ og antidiskriminerende undervisning (Banks, 2017; Gay, 2013; Kumashiro, 2002). Til slutt vil empiriske funn i tråd med tematikken bli presentert. Jeg vil gjennom kapittelet bevege meg mellom ulike perspektiver på aktører (individ, skole og samfunn).

Videre vil jeg inkludere en kort avklaring knyttet til et hovedanliggende ved presentasjonen av disse pedagogiske og didaktiske teoriene. Målet er, i tråd med problemstillingen og tidligere teori, å belyse relevante og ulike sider ved hvordan de behandler det *individuelle* og det *sosiale* ved utdanning. Jeg har derfor valgt å definere et hovedfokus knyttet til hvordan disse teoriene konseptualiserer *felleskapsorientering* og *sosial endring*, etter inspirasjon fra Buttigieg og Calleja (2020). Videre vil jeg se nærmere på hvilke innganger til refleksjon Kumashiros (2002) fire tilnærminger til antidiskriminering gir omkring undervisningen, også tilknyttet perspektiver om spesielt sosial endring og interseksjonaliserte perspektiver.

### **2.3.1 Avklaringer knyttet til det pedagogiske og didaktiske feltet**

Innledningsvis er det imidlertid relevant med en avklaring knyttet til de mange mangfoldsforståelsene og -begrepene som det pedagogiske feltet inkluderer. Aamas & Duesund (2016) redegjør for hvordan begrepene *multikulturell*, *interkulturell* og *flerkulturell* kan knyttes til både ulike teoretiske grunnlag og ulike kontekster. I norsk skole blir ofte *flerkulturell* som begrep gjerne brukt, og det vektlegges hvordan dette begrepet kan forstås både som en problemorientering knyttet til fokus på det kompensatoriske og ønsket om norskfaglig kompetanse, men også som et ressursorientert begrep som kan peke til vektlegging av identitetsdannelse og fellesskap (Aamas & Duesund, 2016, s. 29-30). I tråd med oppgavens problemstilling, anser jeg det som relevant å løfte frem de ulike fagterminologiene, men også peke til poenget om at «forskjellene [ikke] er avgjørende store når man (...) studerer hva forskerne i de ulike tradisjonene vektlegger» og at samtlige begreper bør forstås som dynamiske (Aamas & Duesund, 2016, s. 29). Avklaringen blir

relevant i tråd med at teoriene jeg kommer til å redegjøre for knytter seg til ulike kontekster og faglige tradisjoner, men også knyttet til enkelte funn i analysen.

### **2.3.2 Danning - kategorial Bildung**

Elevenes identitetsutvikling og kompetanse i møte med ulike fellesskap de er en del av kan knyttes til dannelsbegrepet (Hunnes, 2015, s. 126), og er i så måte relevant for oppgavens tema og problemstilling. Dannelsprosessen kan kort forklart forstås som tilegnelse av verdier og holdninger som gjør de unge i stand til å mestre livet som medborgere i samfunnet, og kan knyttes til skolen og særlig samfunnsfagene som holdningsdannende og demokratorienterte fag (Hunnes, 2015, s. 126).

Teori om kategorial Bildung (Klafki, 2011) vektlegger nettopp prosessen av individets utfoldelse gjennom læring (Hopmann, 2007, s. 115). Klafki (2011) hevder at perspektiver på kunnskap og læring kan deles inn i materiale og formale danningsteorier basert på en omfattende analyse av utdanning. De materiale danningsteoriene hevder han har et fokus på kunnskapsaspektet som går på bekostning av det lærende subjektet (Klafki, 2011, s. 138). Utelukkende materiale teorier om læring kan derfor bli kritisert for å være dogmatiske og elitistiske - de blir beskrevet som å ikke følge den samfunnsmessige utviklingen og risikerer dermed å bli irrelevant for store grupper i befolkningen i sin rigiditet (Klafki, 2011, s. 138). Formale danningsteorier kan i motsetning sies å prioritere det subjektive over det objektive, studenten over kunnskap, gjennom å knytte seg til fokus på ferdigheter (Klafki, 2011, s. 141). Dette perspektivet på det som kan beskrives som aktiv læring kan knyttes til Deweys verk (2000) som i stor grad vektla at utdanning burde være noe annet en tilegnelse av et forhåndsbestemt innhold (Talebi, 2015). Problemet med dette kan ifølge Klafki sies å være at ferdighetene må stå i forhold til noe, hvis ikke vil de bare være hypotetiske (2011, s. 141).

I møte med disse problemene blir dermed kategorial Bildung presentert (Klafki, 2011), som forstås som et innholdsfokusert dannelsperspektiv gjennom *eksemplarisk læring og undervisning* (Willbergh, 2016, s. 115). Balansen mellom subjektets læring og kunnskap blir ivarettatt ved at det på eksempelvis læreplannivå utvikles brede konsepter som kan brukes på forskjellige fenomener (beskrevet som det elementære) og vektleggingen av at elevene kan drive fortolkningsarbeid basert på deres individuelle kontekst som virker meningsfylt (beskrevet som utvikling av fundamentale kategorier), som endrer deres individuelle perspektiv på verden (Klafki, 2011, s. 142; Willbergh, 2016, s. 115). Dette kan videre knyttes

videre til hvordan Klafki beskriver dannelse som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne (2011, s. 117), og videre til hvordan eksemplarisk undervisning og læring kobler seg til en dobbel åpning - forstått som at verden åpnes for eleven, og eleven åpnes for verden (Hopmann, 2007, s. 115). Slik jeg forstår teorien blir elevens autonomi aktualisert gjennom selvbestemmelse og medbestemmelse, mens vektleggingen av solidaritetsevne kan forstås som en sosial dimensjon ved dannelsesprosessen.

I tråd med problemstillingen og det innledende teoretiske grunnlaget om identitet, er det sentralt å se nærmere på nettopp hvordan den individuelle elevs læring og identitetsdannelse kan forstås som tett koblet til den sosiale dimensjonen. I sin fremstilling av kategorial Bildung løfter Buttigieg og Calleja (2020) frem hvordan den frigjørende prosessen knyttet til individets danning og utvikling av autonomi, som ved første øyekast kan forstås som et individfokuset perspektiv, også kan forstås som utvikling *i samspill med og gjennom andre* (s. 175). Slik jeg ser det er denne innrammingen av teorien relevant knyttet til hvordan problemstillingen ønsker å finne ut mer om hvordan elevene erfarer identitet og kultur som knyttet til skolen. Forståelsen min baserer seg hittil på at danning i teori om kategorial Bildung peker på dannelsesprosessen som tilknyttet noe utover den individuelle utviklingen av autonomi, men som likevel ikke går på akkord med hvordan individet forstås som aktør i møte med det sosiale. Videre vil jeg se på hvordan Klafki (2011) plasserer utviklingen av det individuelle i møte med det sosiale i relasjon til det han omtaler som *betingelser* for denne utviklingen (s. 121).

Klafki påpeker at det er behov for en didaktikk som «fokuserer på spørsmålet om muligheter og hindringer for utviklingen av selvbestemmelses-, medbestemmelses-, og solidaritetsevnen, samt de elementer som utgjør betingelser for disse (...)» (2011, s. 121, egen oversettelse). Elementene beskriver han som evne til *kritikk, selvtilitt, empati, frustrasjonstoleranse og ansvarlighet* (Klafki, 2011, s. 121, egen oversettelse). Klafki lister altså opp noen individuelle elementer som forstås som å muliggjøre utvikling av de ulike evnene som knytter seg til autonomi og relasjoner, slik jeg forstår det. Imidlertid er det didaktikkens ansvar, basert på utsagnet hans, å se på hvilke muligheter og hindringer som ligger til grunn for denne utviklingen. Videre utdyper Klafki at det derfor må ligge til grunn en kritisk vurdering av didaktikken som knytter seg til forståelsen av elevens « (...) utviklingsprosess under innflytelse av sosiale relasjoner, pedagogiske påvirkninger og omfattende samfunnsmessige forhold og prosesser.» (2011, s. 121). Utviklingen av de nevnte betingelsene som er viktig for

elevens selvbestemmelses-, medbestemmelses-, og solidaritetsevne blir dermed eksplisitt satt i forhold til hvordan didaktiske aktører forholder seg til de sosiale premissene, etter mitt syn. Jeg anser at det jeg forstår som konkretiseringer av didaktikkens ansvar, og konkretisering av hvordan elevenes utvikling står i forhold til hvordan didaktikken engasjerer seg i dette ansvaret, som relevant for oppgaven. Perspektivet muliggjør en forståelse av hvordan elevens dannende prosess må forstås i forhold til og som et resultat av tilgjengeliggjøringen av muligheter, som er basert på en didaktisk bevissthet knyttet til hvordan den sosiale dimensjonen påvirker dette mulighetsrommet

### 2.3.3 Elevenes stemme og livsverden

I lys av teori om Bildung tar Biesta (2009) også til orde for at muliggjøring av denne dannende prosessen står i forhold til hvordan vi forstår fellesskap. Selv legger han til grunn et syn på samfunnet som preget av *radikal pluralisme* forstått som bestående av gjennomgående ulikhet, og påpeker slik jeg ser det hvordan ansvarsevne både kreves av oss og virker forenende i møte med ulikheten «In such a community-without-community we can only relate to each other through responsibility, and it is through relationships of responsibility that we are constituted as unique, singular beings.» (Biesta, 2009, s. 10). *Ansvaret* er på den måten avgjørende for både individ og samfunn, og han tar videre til orde for at det krever utvikling av autonomi (Biesta, 2009, s. 11). I forlengelsen understreker han at utviklingen av denne autonomien beror på hvordan skolen forstår sine funksjoner og sine mål.

Funksjonene beskriver han overordnet som kvalifiserende, sosialiserende og subjektivering ('a subjectification function'), men at disse imidlertid ikke bør forstås som utelukkende kategorier (Biesta, 2009 s. 40, egen oversettelse): Den kvalifiserende funksjonen handler om å utstyre elever med kunnskap og ferdigheter, for at de skal fungere som eksempelvis arbeidstakere eller politiske deltakere. Skolens sosialiserende funksjon vil påvirke individet inn i eksisterende måter å være og gjøre på, gjennom etablerte tradisjoner og kulturer, og dette kan ha både ønskede og uønskede effekter. Skolens subjektivitetsfunksjon kan ifølge Biesta (2009) forstås som det motsatte av den sosialiserende funksjonen, og handler mer om utvikling av selvstendighet og autonomi. Det store spørsmålet i tråd med denne funksjonen i skolen, blir ifølge Biesta hvilke subjektposisjoner som tilgjengeliggjøres basert på hvordan utdanningen er lagt opp og forstås (2009, s. 41).

Videre argumenterer han, med bakgrunn i fellesskapsforståelsen sin, at subjektposisjonen bør fokusere på elevenes autonome stemme som et demokratisk og utdanningsmessig anliggende (Biesta, 2009, s. 10, 41), etter mitt syn. At prosessen knyttet til at elevene finner sin stemme kan oppfattes som uoversiktlig, forstås slik jeg ser det som en forutsetning for utvikling av demokratisk respons og ansvarsevne i møte med pluralistiske samfunn

We, as teachers and educators, should be aware that what disrupts the smooth operation of the rational community is not necessarily a disturbance of the educational process, but might well be the very point at which students begin to find their own, responsive and responsible voice. (Biesta, 2016, s. 69)

Den individuelle elevs stemme står, slik jeg tolker det basert på Biesta (2009), i forhold til det som kan omtales som et konflikt- eller handlingsperspektiv knyttet til at identifiseringen av egen stemme også kan forstås som en respons på det samfunnet de selv er en del av. Å inkludere det som her konseptualiseres som elevenes stemme kan i så måte kobles tilbake til teoretiseringen av den doble åpningen (Biesta, 2016, s. 100; Klafki, 2011; Hopmann, 2017): Elevenes stemme blir utviklet i møte med utdanningens innhold og funksjon, og etter mitt syn peker Biesta (2009) på hvordan utviklingen av de ansvarsfulle stemmene bør forstås som et demokratisk hovedanliggende og ønske.

Synet kan videre komme til uttrykk som en viktig samfunnsdidaktisk prioritering "(...) når faget skal ta utgangspunkt i elevenes undring, som i første omgang er begrunnet i deres livsverdenerfaring og i neste omgang gjøres til en samfunnsfaglig begrunnet undring" (Christensen, 2015, s. 21, min oversettelse), og er i møte med oppgaven av særlig relevans fordi elevenes stemme i utdanningen er et hovedanliggende knyttet til oppgavens problemstilling og tema. Slik jeg forstår det er det sentralt å forstå identifiseringen av elevens stemme som vesentlig for utdanning, og som det påpekes i sitatet til Biesta (2009) over er ansvaret videre eksplisitt koblet til lærere og undervisere. Teoretiseringen belyser derfor viktige sider ved hvordan man kan forstå undervisningens funksjon som å være et bindeledd mellom elev og demokrati, noe som vil utgjøre en sentral del av rammeverket som elevutsagnene i analysedelen forstås i lys av.



Hittil er det altså mulig å identifisere hvordan konseptualisering av disse læringssynene knytter seg til det individuelle og kognitive, men også kan sees som tilknyttet sosiale dimensjoner.

#### **2.3.4 Transformativ undervisning**

Sammenlignet med Bildung-tradisjonen, er *transformativ undervisning og læring* en nyere fagtradisjon (Buttigieg & Calleja, 2020, s. 169). Konseptualiseringen av læring i denne tradisjonen kan kort defineres som “(...) a learning process of constructing and appropriating new and revised interpretations of the meaning of an experience in the world” (Taylor, 2017, s. 16). Teorien gir konnotasjoner til det psykologiske og subjektive ved læringen ved å anta for eksempel hvordan forståelse av mening knytter seg til mentale vaner som restruktureres gjennom læringen (Buttigieg & Calleja, 2020, s. 170). Videre beskrives mål for transformativ undervisning som tilrettelegging for at eleven utvikler kritisk tenkning, utvikling av dyperegående innsikt og at eleven er autonom i møte med sine valg. Det løftes i forlengelsen frem hvordan teorien forstår at restruktureringen av meninger og holdninger kan forstås som handlingsskapende sosialt, gjennom erkjennelsen av at de nåværende perspektivene man har ikke lenger er fungerende. Versjoner av teorien har i den forbindelse utviklet synet på sosial interagering som vesentlig for å komme til slike erkjennelser (Buttigieg & Calleja, 2020, s. 176).

På flere måter kan man se noen like antakelser om det sosiale og individuelle mellom teoriene; for eksempel vektlegges individets rolle ovenfor fellesskapet som tilknyttet autonomi. Imidlertid har transformativ undervisning møtt kritikk for å være for subjektivt orientert, og har i tillegg blitt kritisert for å legge til grunn at subjektet er bevisst på de endrede perspektivene (Buttigieg & Calleja, 2020, s. 170). Flere teoretikere har i den forbindelse problematisert at man kan forveksle motivasjonen for endring (Buttigieg & Calleja, 2020, s. 170). I feltet kan likevel styrken sies å være breddegrunnet som den empiriske forskningen har utgjort (Buttigieg & Calleja, 2020, s. 170). Denne redegjørelsen kan, slik jeg ser det, tilpasse forventningene til hva de ulike teoriene best sier noe om i denne oppgaven. På mange måter vil jeg påstå at teori om kategorial Bildung som presentert her er tydeligere i hvordan man forstår de individuelle og sosiale dimensjonene som tett knyttet til hverandre. Dette blir av særlig relevans for å forstå og avgrense de noe brede temaene som er inkludert i oppgavens tema og problemstilling. Transformativ læring vil på sin side kunne sies å ha styrker knyttet til det begrepsmessige og det empiriske, gjennom å eksplisitt vektlegge

transformering/ endring, og videre knytte seg til noen konkrete undervisningssyn (Buttigieg & Calleja, 2020, s. 179), som jeg videre vil redegjøre for.

### **2.3.5 Mislykket medborgerskap**

I møte med kompetansebehovet som behøves for å leve i samfunn preget av kulturell variasjon, tar Banks (2008) til orde for transformativ undervisning. Han konseptualiserer dette blant annet via synet på et *mislykket medborgerskap*, som skal forstås som et konsept for å beskrive barrierer som nasjonalstaten skaper, som strukturelt ekskluderer individer og grupper (Banks, 2017, s. 370). Barrierene knytter seg til konseptualiseringer av identitet som er smale og virker assimilerende, som teoretisert tidligere også har relevans for norsk kontekst (Gullestad, 2002; Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023). Skolen har potensiale til å motvirke slike barrierer ifølge Banks, blant annet gjennom anerkjennelse av *multidimensjonal identitet* (2017, s. 373-374). I denne oppgaven har identitetskonseptet tidligere blitt forstått som kulturell identitet skapt i sosiokulturelle kontekster (Hall, 1996), og jeg anser disse konseptualiseringene som å peke på noe av det samme.

Banks (2017) forstår videre realisering av progressiv undervisning som knyttet særlig til hvordan skolen bidrar til sosial tilknytning, og viser i forlengelsen til ulik forskning som peker på positiv sammenheng mellom en mer progressiv undervisning og strukturell inkludering (Banks, 2017, s. 373-374). Han tar videre til orde for at spesielt samfunnskunnskapen bør tilrettelegge for strukturell inkludering gjennom å anerkjenne en multidimensjonal identitetsforståelse, i tilknytning til ulike kulturelle miljøer eleven er en del av (Banks, 2017, s. 373-374). I tråd med tidligere teori blir bindeleddet mellom mandatet skolen har for elevers identitetsdannelse og undervisningen her tydeliggjort eksplisitt, slik jeg ser det. Disse perspektivene kan videre utgjøre et relevant grunnlag for analysen; hvordan elevene snakker om skolen kan gi viktige indikasjoner om kompetansebehov, inkludering og identitet som Banks (2017) her vektlegger.

### **2.3.6 Kulturresponsiv undervisning**

En konkret tilrettelegging for transformativ undervisning og et syn som anerkjenner multidimensjonal identitet kan være gjennom kulturresponsiv undervisning ifølge Banks (2017, s. 372, egen oversettelse). Kulturresponsiv undervisning (egen oversettelse) blir av Gay (2013) definert som “using the cultural knowledge, prior experiences, frames of

reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them” (2013, s. 50). Gay har et søkelys på den amerikanske skolen og dens kontekst (2013, s. 52), men som nevnt over har utvikling av kulturreponsiv undervisning relevans også i norsk kontekst i møte med smale kategoriseringer.

Nøkkelelementene i teorien beskrives som å restrukturere holdninger i forhold til det som ofte blir omtalt som marginaliserte grupper i mer positive vendinger, vurdere kritisk egne holdninger i arbeidet med dette, å fortsette arbeidet med kompetanseheving tross motstand, å forstå kultur og ulikhet på nyanserte måter og å tilpasse til sosiokulturell og lokal kontekst (Gay, 2013, s. 67). I tråd med det mer identitetsteoretiske som presentert via Hall (1996), er det også en interessant kobling å se på hvordan Gay (2013) på samme måte forutsetter et mer *ressursorientert perspektiv på identitet*. Av Gay (2013) blir det i tillegg eksplisitt forstått som å være *læringsfremmende*, og vil bli relevant i møte med analysen av elevenes utsagn om særlig identitet i skolekonteksten. Måtene elevene i denne oppgaven snakker om kultur i skolen vil derfor kunne forstås som viktige sider ved hvor effektiv undervisningen er tilknyttet å inkludere deres kulturelle referanser.

### **2.3.7 Antidiskriminerende undervisning**

Noen av de innledende premissene i oppgaven knyttet skolens utjevne funksjon til kravet om å fremstille kulturelt innhold og identitet på en inkluderende måte (Hovdenak, 2017; von der Lippe, 2021). Et slikt premiss kan forstås som grunnlaget for en *antidiskriminerende undervisning*, og jeg vil derfor se nærmere på Kumashiros (2002) fire tilnærminger til, og vurderinger av, antidiskriminerende undervisning, og hvordan den siste tilnærmingen orienterer seg spesielt mot sosial endring. Kumashiro bruker betegnelsen *den Andre* i de to første tilnærmingene for å referere til grupper som blir definert som annerledes fra den idealiserte normen, deriblant nevner han *marginaliserte grupper* og *mennesker som blir utsatt for andregjørende prosesser* (2002, s. 32). Dette kan dermed knytte seg til flere grupper, og kan også forstås i lys av interseksjonalitetsperspektiver som “(...) viser til hvordan samspill mellom ulike sosiale kategorier, som etnisitet, religion, kjønn, rase, seksuell orientering, sosial klasse, alder og funksjonalitet kan ha betydning for menneskers livsvilkår.” (Røthing, 2020, s. 50). Andregjøring har i denne oppgaven blitt teoretisert og knyttet til normative beskrivelser av elever (Ramirez, 2022), og det er perspektiver fra elevgruppen som kan knyttes til normative beskrivelser oppgaven søker å belyse. Kumashiros (2002) tilnærminger kan derfor bli relevant for å forstå mer om undervisningen de beskriver.

1) *Undervisning for den Andre* handler om å anerkjenne stereotypier, kulturelle forskjeller og å imøtegå behovene til de som blir utsatt for generaliseringer (Kumashiro, 2002, s. 32-37). Anerkjennelsen av både stereotypier og forskjeller trekkes videre fram som styrken til denne tilnærmingen. Imidlertid hevder Kumashiro (2002) at tilnærmingen mislykkes i å forstå de underliggende årsakene til diskriminering: Teorien kan forstås som å basere seg på *andregjørende premisser*, som privilegerer en antatt normalitet og problemfokuserer den Andre. I forlengelsen påpekes det at uten noen som representerer den Andre vil det basert på denne tilnærmingen ikke eksistere et problem, som løftes fram som en tydelig svakhet. I tillegg feiler den i å anerkjenne det dynamiske ved kultur, ifølge Kumashiro. Den antar også feilaktig at man til enhver tid kan vite hva som kan imøtegå elevenes behov, og anerkjenner ikke uvissheten som ligger i utdanningsprosessen (Kumashiro, 2002, s. 36-39).

2) *Undervisning om den Andre* vektlegger kunnskap om den Andre, med fokus på å bevege seg vekk fra stereotypier og skape empati, noe beskrives som en styrke i denne tilnærmingen (Kumashiro, 2002, s. 38-42). Det påpekes samtidig at det ikke er gitt at undervisningen vil lede til empati, og at det dessuten må mer til enn bare følelsesmessig involvering for å endre (Kumashiro, 2002, s. 43-44). Svakheter forstås som at undervisningsformen fremstiller andre måter å være på som «normale» og «akseptable», og dette hevder Kumashiro at kan forstås som en enhetsrepresentasjon av kulturelle grupper basert på et dominerende, majoritetsorientert syn (2002, s. 43-44). I forlengelsen påpeker han det problematiske og essensialiserende ved å hevde at marginalisering knytter seg til én felles opplevd virkelighet. Essensialisering er som tidligere teoretisert knyttet til å kategorisere mennesker basert på deres antatte underliggende natur (Ritchie, 2021), her som *marginaliserte*. Dette kan skape en gruppeinndeling blant de som forstås som normale og de Andre. I *undervisning om den Andre* fremstår den Andre som en ekspert i utvalgte tilfeller og blir selektivt gitt stemme basert på undervisningens innhold (Kumashiro, 2002, s. 43). I forlengelsen fordrer undervisningsformen ifølge Kumashiro et feilaktig syn om at det eksisterer sikker kunnskap knyttet til hvordan mennesker bør forstås, og herunder poengteres det videre hvordan antakelser om å fremstille *totaliteten* ved kultur og identitet kan virke reduserende. Dette innebærer imidlertid ikke at man må fjerne undervisning knyttet til temaet, men at man må vurdere hvordan representasjonen av identitet foregår (Kumashiro, 2002, s. 43).

3) *Undervisning som er kritisk til privilegiering og andregjøring* legger til grunn undervisning om, men også et handlingsperspektiv knyttet til endring (Kumashiro, 2002, s. 47). Uttalte mål

er å forstå prosesser av andregjøring som er tenkt å lede til empati for den Andre, å stå imot undertrykkelse og videre endre sosiale strukturer. Kumashiro nevner noen utfordringer tilknyttet synet: det impliserer at det er noe felles med opplevelsen av undertrykkelse, som i motsetning til et multiperspektiv vil innebære at man kan forstå undertrykkelse på forskjellige måter, også som individuelle opplevelser (2002, s. 47-48). I tillegg mener han at tilnærmingen feilaktig antar at tilstedeværelse av kunnskap, forståelse og kritikk leder til handling. Valget om å foreta seg noe blir slik han ser det overlatt til individet tross teoretisk opplæring og anerkjennelse (Kumashiro, 2002, s. 48). I tillegg vektlegges det at en kontrollert, rasjonalitetsorientert undervisning ikke vil åpne for personlige erfaringer (Kumashiro, 2002, s. 49-50).

4) *Undervisning som endrer studenter og samfunn* tar sikte på en lokaltilpasset undervisning som både tar for seg kompleksitetene i ulike former for undertrykkelse, og er standhaftig i møte med motstand og uvisshet (Kumashiro, 2002, s. 68-69). Dette krever fokus på både kritisk tenking og et aktivt perspektiv på handling. Dette kan lede til endrende kriser for individer og grupper, kriser som kan sies å ha som mål å distansere seg fra internaliserte og reduserende normer. En utfordring blir omtalt som at kriseorienteringen synet kan sies å legge til grunn knytter seg til viktige etiske spørsmål, deriblant tilknyttet elevenes privatliv, om det kan rettferdiggjøres å utsette elevene for kriser og hvorvidt det med visshet kan sies at endring forekommer (Kumashiro, 2002, s. 68-69).

I den siste tilnærmingen forstår jeg det som at kritisk tenking og endringsfokuseringen utgjør et perspektiv som bør være grunnlaget for undervisningen. Det legges videre til grunn et fokus på fellesorientering slik jeg ser det, gjennom å vektlegge endring av samfunnet. Identitet behandles som komplekst og blir forstått som multidimensjonalt - dette forutsetter dermed videre at undervisningen lager rom for multiperspektiver og at den ikke minst lokaltilpasses knyttet til etiske prinsipper, i likhet med prinsipper Gay (2013) vektlegger. Som påpekt av Kumashiro (2002) behandles imidlertid ofte skolens mange fag og temaer som objektive og nøytrale, gjerne med vekt på "rasjonell og objektiv" tankegang, uten mulighet for å ivareta multiperspektiver og kritiske blikk på etablerte normer (s. 54). I møte med oppgavens analyse utgjør dette et interessant grunnlag for å se på hvordan de ulike tilnærmingene og elementene kan tematiseres i lys av elevenes utsagn.

## 2.4 Empiri

I dette delkapittelet vil jeg se på relevante empiriske studier som kan belyse tema for oppgaven. Først anser jeg det som relevant å hente frem igjen poenget om at «identitetsblinde systemer» vil kunne operasjonalisere identitet og kultur basert på normative og statiske kategorier (Osler, 2014, s. 116). Det understrekes at også forskningsanalyse av slik tematikk kan bidra til å reprodusere negative forestillinger og “sannheter” dersom man ikke er bevisst nok (Åberg, 2020, s. 140-159). Videre poengteres det at det ofte analyseres uten at løsninger i møte med problemene presenteres, og at enkeltanalyser ikke vil gi hele bildet av hvordan tematikken bør forstås (Åberg, 2020, s. 140-159). Dette utgjør et bevisstgjørende grunnlag for presentasjonen av det jeg forstår som relevante empiriske funn.

Først vil jeg se på studier som kan peke på det som omtales som *institusjonaliseringen av normer* (Fylkesnes, 2019). I sin analyse av to utdanningspolitiske NOU-rapporter finner Åberg (2020) at norskhet og det å være “annerledes” står i et binært forhold, og at skillelinjene trekkes via kulturelle linjer som privilegerer norskhet (s. 167-169). Tolo og Westrheim (2015) finner på sin side at mangfoldsbegrepet blir brukt på en unyansert måte i nasjonale dokumenter. I sin forskning finner Fylkesnes (2019) at politiske dokumenter knyttet til lærerutdanningen i Norge både inkluderer og reproduserer rasialiserende standpunkter, ut fra hvordan de beskriver ulike minoriteter. Problematisk sider knyttet til dokumenter tilhørende lærerutdanningene blir også trukket frem av Osler og Lindquist (2018), som skriver at ulike former for mangfold knyttes til problemutfordringer, uten at det samtidig inkluderes mål om grunnleggende rasismeforståelse (s. 36).

Behovet for utvikling knyttet til disse funnene blir understreket i møte med ulike funn som peker på minoriteters skolehverdag: Funn viser at “minoritetsungdom i større grad enn andre gruer seg til å gå på skolen, og at unge med innvandrerbakgrunn er mer utsatt for mobbing (...)” (Bakken & Hyggen, 2018, s. 21). I sin undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom fra 2017 peker Antirasistisk senter på skolen som en primærarena for opplevd rasisme, og viser til at 1 av 4 opplever rasisme, diskriminering eller urettferdig behandling regelmessig på ungdomsskolen (s. 4).

Kvalitative studier kan videre gi nyanserte forståelser av hvordan dette preger hverdagen til elevene. For eksempel viser Ramirez (2022) til funn om at «minoritetselever snakker om

erfaringene med etnisk hierarkisering og mindreverdigheit som en naturleg del av det å være elev med ikke-vestleg bakgrunn i skolen» og et gjennomgående funn om at de ikke tror skolen kan gjøre noe med disse erfaringene (s. 385-387). Gjennom et lengre feltarbeid på en skole i Oslo har Eriksen (2022) på sin side analysert hvordan svak struktur og dårlig klasseledelse la grunnlaget for et dårlig elevmiljø, og vidare hvordan det fikk konsekvenser som etnifisert og rasialisert mobbing (s. 138). Hun beskriver hvordan etniske splittelser, basert på kontekstuelle og flytende kategoriseringer som «norske» og «utlendinger» basert på gruppetilhørighet, oppstod (Eriksen, 2022, s. 138), som også støttes av annen forskning (Mathisen, 2020). Prosessen av at skolen skaper “idealelever” gjennom et majoritetsperspektiv og vidare strukturerte former som klasse, kjønn og etnisitet, blir av Mathisen (2020) trukket fram og forstått som at “utlending” kan være en reaksjon på den gitte normen (s. 125-126). Eriksen (2022) hevder at posisjonen mellom to kulturer imidlertid fostrer verdi som respekt og toleranse for andre kulturer, i overensstemmelse med funn fra øvrig forskning (Szabó & Ward, 2020). De positive aspektene kan imidlertid overskygges av innskrenkede handlings- og holdningsrom knyttet til hvem som er utenfor og innenfor ifølge Eriksen (2022, s. 140).

Flere studier indikerer imidlertid at lærere kan finne det ubehagelig når de normative ideene om likhet blir utfordret og det som kan forstås som vanskelige eller sensitive tema blir tatt opp i undervisningssammenheng (Svendsen, 2013; Eriksen, 2021; Åberg, 2021; Røthing, 2019). Jeg støtter meg på Eriksen i å poengtere at målet ikke er plassering av skyld, men heller bevisstgjøring knyttet til tematikken (2020, s. 72), i tråd med poenget til Osler og Lindquist som erfarer at “lærere trenger et språk og et rammeverk for å diskutere ulikheter og urettferdigheter i utdanningen” (2018, s. 34).

## 2.5 Oppsummering

Oppgavens teoretiske rammeverk har presentert identitetsteori og poenger tilknyttet tematikken som kan belyse hvorfor det er viktig å forstå identitet som dynamisk og som skapt og representert i sosiokulturelle kontekster. Videre har jeg inkludert teori om hvordan denne innsikten knytter seg til mål om en inkluderende og dannende undervisning, herunder læringsteorier som kan tematisere det individuelle og det sosiale ved læring, og i forlengelsen hvordan teoriene konseptualiserer *felleskapsorientering* og *sosial endring*. Videre har jeg presentert empiri som belyser hvordan identitetsforståelse preger skolen i dag. Jeg anser bidragene som sentrale for å begrunne og diskutere oppgavens funn.

I neste kapittel vil jeg se på metodiske valg som ligger til grunn for forskningsprosessen, herunder begrunnelse og diskusjon tilknyttet disse valgene.



### 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gi en transparent presentasjon og begrunnelse av oppgavens metodiske valg, herunder reflektere rundt disse valgene, med mål om at leseren med denne oversikten skal kunne vurdere oppgavens konklusjoner (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 43). Oversikten knytter seg til forskningsdesignet utformet for å besvare og diskutere problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven:

*«Hvilke erfaringer har et utvalg minoritetsnorske elever med representasjon av kultur og identitet i skolen?»*

Fenomenene er brede, og jeg utviklet i den forbindelse forskningsspørsmål som kunne ramme inn oppgavens tematiske fokus ytterligere:

1. Hva forbinder elevene med temaene identitet og kultur?
2. På hvilke måter kobles temaer knyttet til kultur og identitet til skolen og klasserommet?
3. Hvilke erfaringer har elevene med identitets- og kulturtemaer og samhandling i skolen?

Innledningsvis i kapittelet presenteres forskningsdesignet, tilknyttet kvalitativ metode gjennom forberedende observasjon og semistrukturerte dybdeintervjuer med seks elever. I den forbindelse vil jeg også inkludere poenger om forskningsprosessens *sosialkonstruktivistiske tilnærming* (Loseke, 2017, s. 28). Neste delkapittel vil presentere oppgavens datainnsamling, inkludert faser som valg av utvalgsstrategi, kriterier for utvalg, rekruttering, gjennomføring og lagring av sensitive data. I tråd med den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen, vil jeg deretter presentere det Anker (2020) omtaler som *datakonstruksjon* gjennom bearbeiding av materialet, herunder transkribering og koding, og kategorisering (s. 64). Videre vil jeg redegjøre for tre forskningsetiske prinsipper som også kan knyttes til studiens validitet; informert samtykke, konfidensialitet og hensyn til velgjørighet, og reflektere over mer konkrete og abstrakte tiltak i forhold til disse forskningsetiske hensynene. Til slutt inkluderes et eget delkapittel om validitet og reliabilitet, riktignok tatt i betraktning poenget om at «troverdighet i forskning må sikres i alle ledd» (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 43) og at alle delkapitlene vil si noe om studiens validitet gjennom fremstillingen av de metodiske valgene.

### 3.1 Forskningsdesign

I tråd med at det er formålet med studien som avgjør hva et godt forskningsdesign er og hvilke metoder som er relevant (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 36), er det viktig å peke på oppgavens problemstilling som fokusert på elevutvalgets *beskrivelser* av sine erfaringer knyttet til temaer som omhandler identitet og kultur. Siktemålet til oppgaven er mer bestemt detaljert innsikt knyttet elevens forståelse av og assosiasjoner med kultur og identitet, og hvordan dette knytter seg til skolen og ansvaret den har for å representere elevene som del av en demokratisk utdanning. Forskningsspørsmålene tok derfor utgangspunkt i å etablere en forståelse av *hvordan* elevene forstår kultur og identitet, å etablere en forståelse av *om* og hvordan dette representeres i skolen slik de ser det, og hvilke *implikasjoner* disse representasjonene har, særlig som knyttet til individuell- og fellesskapsdannende samhandling i skolen. Ønsket om innsikt knyttet til slike komplekse spørsmål kan dermed sies å knytte seg til en sosialkonstruktivistisk tilnærming, beskrevet som en tilnærming som viser at sosiale fenomener kan tillegges og få betydning på ulike måter (Loseke, 2017, s. 28-29). I den forbindelse anså jeg kvalitativ metode som relevant, med oppgavens beskrivende problemstilling og forskningsspørsmål som det mer bestemte grunnlaget for dette metodiske valget (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 30). Datamaterialet er samlet inn primært via semistrukturerte dybdeintervjuer, og noen av spørsmålene stilt i disse intervjuene er basert på observasjonsmateriale av helklasseundervisning.

I forlengelsen av hvordan sosialkonstruktivistisk tilnærming forstås og formålene med oppgaven, er det viktig å påpeke hvordan studien også knytter seg til teoretiske utgangspunkt for de brede konseptene identitet og kultur. De valgte teoretiske utgangspunktene vil utgjøre et avgjørende grunnlag for hva det spørres om og hvordan intervjuene tolkes, og i den forbindelse er det relevant å trekke fram hvordan konstruktivismen peker på at forskeren selv har en meningsskapende rolle og at dette påvirker forskningen (Loseke, 2017, s. 29). For at ikke de utvalgte teoretiske konseptene skulle fortrenge elevenes stemme, ble det viktig med en problemstilling og forskningsspørsmål som balanserte hensyn mellom nettopp å avgrense oppgavens tema som knyttet til innsikt om representasjon i skolen, men også hensynet til å la datamaterialet virke formende for hvordan dette bør forstås. Ikke minst vil observasjonene jeg har valgt ut i tråd med utforming av enkelte spørsmål påvirke hva som blir tematisert i intervju. Hensynene har formet og bidratt til å endre valg i løpet av forskningsprosessen,

spesielt knytte til utforming av forskningsspørsmål og problemstilling som har blitt endret underveis.

### **3.1.1 Observasjon**

Jeg observerte før jeg gjennomførte de semistrukturerte intervjuene, med bakgrunn i at temaene jeg var opptatt av å intervjuere elevene kan forstås som mangefasetterte. Observasjon i forkant av intervju kan gi intervju spørsmål som bygger på konkrete situasjoner, noe som kan bidra til at det blir lettere for informanten å beskrive erfaringer i lys av disse konkrete situasjonene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83, 102). Videre beskriver Kvale og Brinkmann (2015) hvordan tematisering av intervjuundersøkelse innebærer avklaring knyttet til emnet for undersøkelsen (s. 141), og på den måten kan observasjonen også knytte seg til det videre aduktive arbeidet (Anker, 2020, s. 81) i lys av at enkelte observasjonsnotater ble relevante knyttet til å finne teori og deretter i utarbeidelse av relevante intervju spørsmål.

Forståelsen av kultur- og identitetstemaer som omfattende begreper påvirket også tilnærmingen min til valg av en ustrukturert observasjonsmetode: Jeg anså ikke kunnskapsgrunnlaget mitt om behandlingen av disse temaene i undervisningen som stort nok til å utvikle relevante observasjonskategorier på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 109), Hvorvidt og hvordan identitet og kultur ville bli behandlet, være seg eksplisitt eller det jeg som observatør forstod som implisitt behandling, hadde jeg ikke grunnlag til å vite nok om på forhånd. Dette muliggjorde også, etter mitt syn, ønsket om at observasjonsmaterialet skulle styre utviklingen av eventuelle intervju spørsmål i tråd med det ovennevnte formålet om å ha noe konkret å vise til, fremfor fastsatte observasjonskategorier utviklet på forhånd som kunne begrenset fokuset mitt til disse kategoriene og ikke det mer overordnede formålet i løpet av observasjonen. Jeg valgte derfor en ustrukturert form for observasjon knyttet til fleksibiliteten det gir i møte med det ovennevnte målet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 109). I tillegg anså jeg det som relevant både med observasjon av helklasseundervisning og punktobservasjon knyttet til eksempelvis gruppediskusjoner, som jeg ikke på forhånd kunne planlegge forekomsten av (Anker, 2020, s. 35).

### **3.1.2 Semistrukturert dybdeintervju**

Grunnlaget for studien er innsikt knyttet til elevers assosiasjoner med identitet og kultur, fremstillingen deres av hvordan dette representeres i skolen og hvilke implikasjoner dette har.

I møte med dette grunnlaget anså jeg semistrukturerte dybdeintervju som en egnet metode knyttet til flere av disse leddene. Mer overordnet fordi dybdeintervjuer vektlegger både *utforsking av og forholdene mellom* ideer basert på intervjuobjektets forståelse (Ragin & Amoroso, 2019, s. 111). Videre, i tråd med særlig det første forskningsspørsmålet knyttet til elevenes assosiasjoner med kultur og identitet, kan en hoveddel av intervjuet sies å basere seg på begrepsavklaring. Dette for å forstå begrepsstrukturen av elevenes oppfatning av «kultur» og «identitet», også sett i lys av hvordan dette knytter seg til et begrepsnettverk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180-181). Kvale og Brinkmann (2015) skriver videre hvordan dette kan bidra til å «avdekke respondentens diskursmodeller, altså deres selvfølgelige antakelser knyttet til hva som er typisk, normalt eller passende» (s. 180-181). Som påpekt videre kan dette knyttes til en interesse for avdekking av motsetninger, som muliggjøres spesielt ved dybdeintervjuer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 180-181).

Semistruktureringen av intervjuet muliggjør også det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som både tematiske og dynamiske hensyn, som er relevant til de ovennevnte aspektene knyttet til å både holde intervjuet innenfor noen bestemte temaer/ kontekster, men også hvordan intervjuet bør «bør stimulere intervjupersonene til å snakke om sine opplevelser (...)» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163) i forhold til disse brede temaene. Intervjuguiden som ble utviklet hadde derfor noen konkrete spørsmål som var detaljert planlagt, men åpnet også for variasjon mellom intervjuene og mulighet for å stille oppfølgende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163, 171).

Valget av metoder, med primærfokus på semistrukturerte dybdeintervjuer, baseres i studiens hovedmål om å få en detaljrik innsikt av elevenes forståelse og hvordan dette kobler seg til undervisning. Videre er det relevant å se på hvordan forskningsformålet i kvalitative studier ikke knytter seg til mål om objektivitet, og at dette samtidig bidrar til spesielle kriterier for hvordan datamaterialet behandles (Patton, 1999, s. 1189). Metoden muliggjør dybdeforståelse av hovedtemaet og vil samtidig knytte datamaterialet til både den som blir intervjuet og intervjueren som del av det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som en *kunnskapsproduksjonsprosess* (s. 36). Fortolkningene jeg har gjort i forlengelsen av intervjuene bør forstås som et resultat av den kontekstuelle situasjonen linket til denne prosessen, og ikke minst som forståelsen av at min konstruksjon og tolkning er en av mange mulige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200). Jeg vil i kapittel 3.2 presentere og begrunne ytterligere hvordan jeg har bearbeidet materialet, og avveie svakheter ved prosessen.

### 3.1.3 Intervjuguide

Fasen før datainnsamling inkluderte blant annet utarbeidelse av intervjuguide (se vedlegg 1), som et planleggingsledd i møte med det Svenkerud (2021) omtaler som både intervjusituasjonens teoretiske dimensjon og menneskelige dimensjoner, knyttet til å skape en god intervjusituasjon hvor jeg hadde oversikt og var forberedt (s. 95). I tråd med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål utarbeidet jeg en intervjuguide basert på å både være dekkende i forhold til tema og å kunne følge utviklingen i samtalen (Kleven, 2014, s. 39). Noen spørsmål var eksempelvis ikke knyttet til en bestemt kontekst, hvor hensikten var at elevene kunne fortelle mer fritt. Et eksempel er spørsmål som søkte elevenes tanker om begrepene «kultur» og «identitet». Spørsmålet er knyttet til oppgavens teoretiske grunnlag i at det elevene løfter fram er sentralt, og er samtidig åpent tilknyttet fleksibiliteten det gir for å stille relevante oppfølgingsspørsmål basert på de enkelte svarene. Noen spørsmål var på sin side mer bestemte knyttet til eksempelvis skolekonteksten, men også i relasjon til disse spørsmålene var det relevant å forberede seg på fleksibilitet knyttet til oppfølgingsspørsmål (Kleven, 2014, s. 39).

Noen av spørsmålene er *ledende* i tråd denne spørsmålstypen kan knyttes til innhenting av informasjon som ellers kan bli holdt tilbake (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Et eksempel er spørsmål om elevene opplevde undervisningen som problematisk, som åpner opp for at de kan motstride spørsmålet. Videre påpeker Kvale og Brinkmann (2015) hvordan ledende spørsmål er av relevans for å både «sjekke intervjusvarenes reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger» (s. 201). Dette anså jeg som særlig relevant i møte med at vi beveget oss mellom tematisering av kontekster knyttet til identitet og kultur, som nevnt også er mangefasetterte konsepter. Ledende spørsmål kunne synliggjøre eventuelle likheter/ variasjoner/ forskjeller knyttet til svarene som ble gitt, som en kontrollfunksjon for at jeg som intervjuer forstod det elevene beskrev (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200).

## 3.2 Innsamling av data

I dette delkapittelet er formålet å beskrive oppgavens datainnsamling, herunder utvalgsstrategi, rekruttering og gjennomføring av observasjon og semistrukturerte intervjuer. Jeg vil også reflektere over valgene tatt i forbindelse med prosessens ulike faser der jeg anser det som hensiktsmessig for en transparent fremstilling.

### 3.2.1 Utvalgsstrategi

Jeg vil beskrive utvalgsstrategien i en rekkefølge som først sier noe om de overordnede målene med utvalget, og deretter mer konkret knyttet til kriterier og selve rekrutteringen. Utvalgsstrategien knytter seg særlig til det Rienecker m.fl. (2019) omtaler som undersøkelsens faglige kontekst (s. 21), mer overordnet samfunnsfagdidaktikken, i tillegg til temaavgrensning gjennom spesielt problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg var i tråd med problemstillingen interessert i å finne ut mer om elevperspektivet med særlig vekt på det samfunnsdidaktiske ansvaret knyttet til kultur og identitet.

Utvalgsavgrensningen ble gjort i tråd med ønsket om å se nærmere på representasjon og minoritetslever, som baseres i ønsket om mer innsikt og dybdeforståelse knyttet til det som kan forstås som en *bred* elevkategori. Ragin og Amoroso (2019) påpeker at et slikt grunnlag kan knytte seg til å løfte frem «(...) multiperspektiver, impliserte konnotasjoner og stemmer som ikke blir hørt» (s. 112). Ønsket med et slikt utvalg er på den måten mindre knyttet til elevenes minoritetsbakgrunn i en *essensialistisk forståelse*, forstått som å kategorisere mennesker basert på misforståelser knyttet til underliggende natur (Massao, 2022; Zillacus m.fl., 2020). I møte med at begrepene brukt i kriteriebeskrivelser kan farge tilnærmingen til tema, i tillegg til å reprodusere stereotypiske fremstillinger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39), var dette viktig å reflektere over. Det er heller er konstruksjonen av representasjoner basert på detaljert kunnskap som er i fokus (Ragin & Amoroso, 2019, s. 112) i oppgaven, med særlig vekt på ulike former for kulturell tilhørighet og representasjon av disse. Videre planlegging av kriterier og rekruttering ble gjort basert på dette utvalgsstrategiske grunnlaget. I forlengelsen av dette er kriteriene for utvalget bevisst knyttet til mer generelle kategoriseringer, og var basert på en forståelse av minoritetsbakgrunn som knyttet til egen/ foreldres kulturelle bakgrunn i tilknytning til et annet land enn kun Norge. Forforståelsen og refleksjonen knyttet til relevansen denne utvalgsstrategien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39) er som nevnt basert på en tanke om at kulturell tilhørighet ofte blir misrepresentert, og at innsikten elevutvalget har bør forstås som bidrag til skolens og samfunnsfagenes utvikling. Det var derfor også viktig at elevene hadde deltatt og deltok i et samfunnsvitenskapelig fag. På den måten kan informantutvalget knyttes til et strategisk utvalg, forstått som at deltakerne er valgt ut basert på enkelte kriterier som ble bestemt på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41), herunder å ha deltatt i samfunnsfaglig undervisning og som knyttet til kategorien «minoritetslev».

### **3.2.2 Rekruttering og utvalg**

Etter at kriteriene ble definert, ble jeg satt i kontakt med skolen og læreren via det Gleiss og Sæther (2021) omtaler som en «portvakt» (s. 41). Portvakten fungerer som en døråpner inn til et sosialt miljø personen allerede er en del av (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Læreren jeg ble satt i kontakt med kan via den første portvakten forstås som en andre portvakt, i denne forbindelse inn til både klasserommet og dermed observasjonsutvalget. Jeg vil tematisere hvordan portvakten kan ha påvirket kunnskapsutviklingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41) i kapittel 3.2.3, med hensyn til hvordan elevene kan ha oppfattet mitt og portvaktens forhold.

Observasjonsutvalget består av en vg2-klasse i programfaget sosiologi, inkludert lærer, og 6 informanter (2 gutter og 4 jenter). Informantene vil i studien omtales som Akila, Faiza, Vilhan, Sidra, Mariam og Jakob. Antallet informanter er valgt i tråd med tids- og ressursperspektivet knyttet til masteroppgavens omfang, men også at kvalitativ forskning ikke baserer seg på den kvantitetsmessige kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I tillegg kan det være verdt å understreke Kvale og Brinkmanns (2015) poeng om ideelle intervjuperson ikke finnes, og at ulike mennesker passer for ulike intervjuer (s. 148). I dette tilfellet knytter poenget seg til det overordnede utvalgsperspektivet om at informantene i kraft av å være elever med erfaringer, både fra skolen og utenfor, utgjorde det mest sentrale ved deres relevans for studien. I tråd med forståelsen av hva det kvalitative forskningsintervjuet muliggjør (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20), står de ulike informantene i forhold til synliggjøring av flere perspektiver, men også av fellestrekk ved deres skolehverdag, som i sin tur kan sies å være hovedmålet med oppgavens problemstilling.

### **3.2.3 Gjennomføring av observasjon og intervjuer**

Intervjuene ble gjennomført i et eget møterom på elevenes skole. Med bakgrunn i ønsket om å kunne konsentrere meg om tema og å forholde meg dynamisk til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), valgte jeg å ta lydopptak ved bruk av Universitetet i Oslos Diktafon-app på to ulike enheter. Før lydopptaket ble startet informerte jeg elevene om formålet med studien, hvorfor opptaksenhetene var der, personvern, muligheten for å trekke seg også etter datainnsamling og at de ikke måtte svare på spørsmål dersom de ikke ønsket det. Jeg gjennomførte to og to intervjuer, basert på tidsrammen for undervisningstimen som intervjuene foregikk under, over en 2-ukers periode. Intervjuene foregikk på omtrent samme tidspunkt på dagen, og varte mellom 35 og 45 minutter. Det overordnede perspektivet er at intervjuguiden fungerte godt til formålet, men jeg har også reflektert rundt spesielt ulikhet i

tidsbruk og elevenes respons på enkelte av spørsmålene som viktige aspekter ved gjennomføringen, og vil redegjøre for noen av implikasjonene i de neste avsnittene.

Noe av ulikheten i tidsbruk ser jeg i ettertid som et resultat av min daværende forståelse av hvorvidt intervjuet frembrakte noen nye dimensjoner (Ragin & Amoroso, 2019, s. 107). Spesielt i tilknytning til intervjuet med Jacob, som er det intervjuet som tok kortest tid, noterte jeg ned i forskerloggen (Anker, 2020, s. 65) at jeg ikke anså det som naturlig å fortsette intervjuet da jeg opplevde det jeg noterte som en form for «stagnasjon». Det innebærer som påpekt av Ragin og Amoroso (2019) en form for rasjonalisering knyttet til den bestemte undersøkelseskonteksten (s. 107), og det er i dette tilfellet relevant å trekke frem at de ulike intervjuenes lengde kunne frembrakt andre perspektiver også i tilknytning til en lengere/kortere tidsramme. I intervjuene ser jeg flere tilfeller som står i relasjon til dette poenget: Noen spørsmål kunne vært forfulgt ytterligere ved bruk av mer tid, og i noen tilfeller er tidsbruken på enkelte temaer muligens noe unødvendig forlenget. Et perspektiv som kan stå i motsetning til synet på at ikke intervjuet frembringer noe nytt med hensyn til eksempelvis det jeg opplevde som stagnasjon, kan imidlertid knyttes til et poeng Kvale og Brinkmann (2015) gjør ut av at det som oppfattes som lite utfyllende og konsise intervjuer kan gi viktig innsikt (s. 195), noe som til slutt endte opp med å kobles til sentrale funn i analysen min, blant annet knyttet til at Jacob ikke hadde så mye å si om en undervisning han omtalte som irrelevant for livet utenfor skolen.

Jeg har også gjort meg noen betraktninger knyttet til svarene informantene hadde på enkelte av spørsmålene, som jeg mistenker at ble oppfattet som en test av enkelte av elevene eller som en gjetning knyttet til hva det ble spurt om (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83, 93). Innledningsvis i intervjuet med den første informanten ble det relevant for meg å se på dette i lys av sammenhengen mellom hvordan jeg fremstilte formålet med studien, mitt og elevens forhold til portvakten og hvordan jeg stilte det første spørsmålet. Jeg forklarte til den første eleven at jeg var interessert i erfaringer fra skolen og spesielt undervisningen som knyttet seg til samfunnsfaglig innhold. Et innledende spørsmål i intervjuguiden (se vedlegg 1) ber eleven om å si hva hen tenker på når hen hører ordet «identitet», og eleven begynte straks med det jeg forstod som forsøk på definisjoner presentert i nylig undervisningssammenheng, etterfulgt av et utsagn som omhandlet hvor flink lærer var. Målet med dette spørsmålet var som sagt åpent, men hadde i utgangspunktet en mer tiltenkt funksjon for å se på hva elevene assosierer begrepet med uten at jeg som intervjuer har gitt føringer for kontekst. Basert på svaret til



eleven anså jeg det som nærliggende å tolke at hen forstod spørsmålet som en test eller gjengivelse av det skolefaglige perspektivet, og ikke nødvendigvis elevens mer «frie» assosiasjoner (i den grad det går an å hevde assosiasjoner som frie). I tillegg anså jeg det som et relevant punkt at flere elever kanskje hadde noen forbehold knyttet til å dele direkte kritiske synspunkter fordi de kan tenke at intervjueren skal dele dette med portvakten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Det ble i lys av disse refleksjonene nødvendig for meg å justere enkelte spørsmål, og spesielt presisere innledningen min ovenfor elevene, hvor jeg vektla at dette ikke var en test og at jeg ikke skulle dele noe detaljert med læreren.

### **3.3 Bearbeiding av data**

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på bearbeiding av datamaterialet. Som påpekt av Anker (2020) kan det være riktigere å omtale prosessen som en konstruering av data fordi det vektlegger forskerens rolle (s. 64). Jeg har, som i de andre fasene, vekslet mellom de teoretiske og de empiriske nivåene, beskrevet som en abduktiv tilnærming i analyseprosessen (Anker, 2020, s. 81). Det store datamaterialet i form av lydopptak ble innledningsvis transkribert, og deretter brukt som grunnlag for videre sortering.

#### **3.3.1 Transkribering**

Lydopptakene ble først omgjort til tekst via et automatisk program i UiOs krypterte lagringsprogram Tjenester for Sensitive Data (UiO, u.d.), som kan knyttes til hensyn til effektivisering (Loseke, 2017, s. 98). Deretter hørte jeg gjennom filene og renskrev det programmet ikke gjenga på en detaljert måte. Videre lagde jeg nye transkripsjonsfiler i samme krypterte program, hvor jeg tok sikte på å transkribere på en mer standardisert måte for å skape bedre struktur og oversikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg ekskluderte det jeg oppfattet som forstyrrelser, deriblant fyllord og mer muntlige uttrykksformer som signaliserte pauser, for eksempel «likksom...» og «eh», også i sammenheng med det jeg hørte fra lydfil. Egen respons på utsagn som kun knyttet seg til den sosiale dimensjonen ved intervjuet, for eksempel «mhm», ble også utelatt. Jeg fjernet i tillegg språklige uttrykk jeg forstod som knyttet til elevenes sosiolekt, spesielt av hensyn til anonymisering (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 80), og har skrevet om en del av utsagnene i mer formell stil av samme grunn. Pauser er imidlertid inkludert ved bruk av tegn (...) og jeg har i enkelte passasjer valgt å inkludere noen fyllord som kunne passet inn i kategoriene over, med tanke på at jeg forstår

de som meningsbærende (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98), eksempelvis i forhold til det jeg tolket som signalisering av usikkerhet.

### 3.3.2 Koding og kategorisering

De ulike analysefasene har som nevnt vært knyttet til en abduktiv tilnærming, og også i kodings- og kategoriseringsarbeidet har jeg brukt en kombinasjon av teori- og empiridrevne koder gjennom tematisk innholdsanalyse (Anker, 2020, s. 40, 79). De mer standardiserte transkripsjonene utgjorde omtrent 90 sider, og i møte med det store tekstoffanget leste jeg først gjennom transkripsjonene, understreket enkelte ord og skrev noen kommentarer i margen. Deretter ble det relevant med det Anker (2020) beskriver som en kondensering, en fortetting gjennom kort tekst som beskriver noen overordnede hovedkategorier, for å skape mer oversikt over hovedtemaene (s. 40, 79). Jeg opplevde imidlertid flere av funnene knyttet til den innledende kondenseringen ikke ble stående som hovedkategorier i de senere analysefasene, men var nyttige for videreutvikling av perspektiver på teori og empiri (Anker, 2020, s. 74). Et eksempel er hvordan kategorien «religion som viktig for identitet» ble knyttet til en hovedkategori innledningsvis, men i senere analysefaser ble tematisert tilknyttet elevens forhold til hvordan tilnærming til ulikt kulturelt innhold fremstod som kontekstavhengig.

I neste analysefase leste jeg intervjuene på tvers av hverandre med hensyn til denne kondenseringen, og utviklet videre noen teoridrevne koder som jeg anså at kunne brukes på tvers av intervjuene, eksempelvis «kulturell identitet som avhengig av sosiokulturell kontekst». Jeg fargemarkerte de ulike intervjuene knyttet til eksempelvis denne koden, og så til teori parallelt for å finne mer passende perspektiver knyttet til det elevene beskrev. Denne mer *deduktive tilnærmingen* (Anker, 2020, s. 60) resulterte i noen overordnede kategorier knyttet til temaer og kontekster elevene beskrev:

1) syn på egen identitet 2) kategoriene norsk/ utlending/ andre 3) syn på undervisningen 4) elevperspektiv som styrende 5) skoleperspektiv som styrende.

Underkategorier ble videre utviklet i tråd med de overordnede kategoriene og teori, eksempelvis bruk av Gay (2013) om hvordan elevenes kulturelle referanser er viktig for undervisningen. I denne perioden anså jeg det som organiserende å benytte et kodeskjema (tabell 1) basert på Eriksen og Svanes strukturering (Eriksen & Svanes, 2020, s. 292), som også understrekes som et tiltak for å gjøre prosessen transparent i et leserperspektiv:

Tabell 1: Utdrag fra kodeskjema

Hovedkategori	Underkategori	Forklaring på koden + sitat	Teori og tidl. forskning
Syn på undervisningen	Relevant utenfor skolen	Eleven omtaler det de lærer som relevant utenfor skolen:  «(...) det er ikke bare det å liksom ... å snakke om ulike temaer, men det er relevante ting også for livet (...)»	Osler (2014); Klafki (2011); Biesta (2009)
	Irrelevant utenfor skolen	Eleven omtaler det de lærer som kun relevant for skolen:  «(...) jeg føler at jeg må kunne det for å gjøre det bra på skolen. Ikke for å bare gjøre det bra i livet generelt.»	Klafki (2011); Kumashiro (2002); Gay (2013)
	Nøytralitet/ subjektivitet	Eleven omtaler normer som nøytrale:  «(...) læreren snakker nøytralt om det, noe jeg synes er bra.»	Kumashiro (2002); Åberg (2021); Osler & Lindquist (2018)

I møte med denne organiseringen innså jeg at det var behov for å endre problemstilling og forskningsspørsmål (Silverman, 2011, s. 33; Loseke, 2017, s. 35). Den tematiske analysen fortsatte deretter med en i hovedsak abduktiv tilnærming, men som i enkelte deler av analysen bærer preg av en mer teoridrevet (deduktiv) koding (Anker, 2020, s. 61). I denne fasen utgjorde forskningsspørsmålene utgangspunkt for strukturering av oppgavens diskusjon gjennom blant annet kapitteinndeling.

### 3.4 Forskningsetiske hensyn

Ryen (2016) beskriver at kvalitativ data med fokus på kompleksiteter inviterer etiske utfordringer og at etikken bør forstås som en integrert del av hele arbeidsprosessen (s. 32). Som påpekt av Anker (2020) vil også de forskningsetiske hensynene kunne si noe om kvaliteten på hvordan man har håndtert forskningsprosessen (s. 111). Jeg vil med dette grunnlaget se nærmere på tre viktige forskningsetiske prinsipper og tiltak jeg har gjort for å imøtegå prinsippene i dette studiet gjennom dette delkapittelet.

### **3.4.1 Informert samtykke**

Haugen og Skilbrei (2021) beskriver hvordan prinsippet om informert samtykke kan forstås som en hjørnestein i forskningsarbeidet (s. 53). Tre sentrale aspekter ved informert samtykke er viktig: At det er frivillig for forskningsdeltakere å delta, at forskningsdeltakerne får tilpasset informasjon om forskningsarbeidet og at samtykket er dokumenterbart (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 53). Jeg utviklet i den forbindelse to informasjonsskriv i tråd med UiOs personverntjenester under Sikt (UiO, u.å.); ett til alle elever og lærer som deltok i observasjon som ga informasjon om dette formålet (vedlegg 2), og ett til de seks informantene som i tillegg beskrev formålet med intervju (vedlegg 3). Skrivene ga også informasjon om prosjektets varighet, datalagring og muligheten til å trekke seg også etter at datainnsamling var utført. Jeg ga i tillegg informasjonen muntlig, og deltakerne fikk en kopi av informasjonen.

### **3.4.2 Konfidensialitet og anonymisering**

Videre er ivaretagelsen av konfidensialitet og anonymisering beskrevet av Gleiss og Sæther (2021) som et sentralt forskningsetisk prinsipp (s. 43). Det innebærer som de forklarer å unngå avsløring av informasjon om personlige forhold og å anonymisere deltakerne. Fullstendig konfidensialitet vil imidlertid være umulig, men hovedpoenget er altså at det ikke skal være mulig å spore informasjonen som blir publisert tilbake til bestemte personer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Jeg har i tråd med disse prinsippene vurdert informasjonen som er innhentet i forhold til anonymisering, og unngått å inkludere informasjon som kan spores tilbake til bestemte personer, deriblant om personlige forhold og sosiolekt. Herunder har jeg også gitt elevene pseudonymer. Det er mulig at de involverte elevene både har snakket sammen internt og kan kjenne igjen enkelte utsagn tross disse tiltakene, men jeg har i størst mulig grad forsøkt å anonymisere på en måte som også ivaretar dette aspektet, blant annet ved å ikke alltid gjengi sitater. En av informantene pekte konkret på at dersom hen hadde delt refleksjoner høyt med andre kunne det resultere i at hen fikk konsekvenser lokalt. Det ble viktig for meg å anonymisere og standardisere utsagnene tilstrekkelig for å ivareta spesielt det jeg forstod som uttrykk for bekymring, og vurdere inkludering av sitater i tilknytning til denne delen av intervjuet med eleven. Dette kan også knyttes til prinsippet om velgjørenhet, som jeg skriver mer om i kapittel 3.4.3.

Dataene kan videre klassifiseres som røde etter UiOs lagringsguide (UiO, u.å), og dette innebar at jeg benyttet kryptert lagring via Tjenester for Sensitiv Datahåndtering (TSD).

Samtykkene ble imidlertid innhentet skriftlig basert på råd fra portvakten og veileder i forhold til situasjonen, men ble gjort om til elektroniske dokumenter og lagret på TSD i tråd med retningslinjer om oppbevaring skilt fra annet datamateriale (UiO, u.å) så raskt det lot seg gjøre i etterkant av innsamling av samtykke. De skriftlige skjemaene ble i forlengelsen makulert. Innsamlingen av data foregikk den påfølgende uken. For innsamling av lydopptak brukte jeg Nettskjemas lagringsløsning tilknyttet kryptert lagringsområde i TSD, og noterte også observasjonsnotater i TSD.

### **3.4.3 Det etiske prinsippet om *velgjørenhet***

Det sentrale forskningsetiske prinsippet om *velgjørenhet* knytter seg til at forskeren må vurdere rettferdiggjøring av studiet i tråd med hvilke fordeler og ulemper det innebærer for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Loseke (2017) understreker at det handler om at forskningen skal ikke skade forskningsdeltakerne (s. 81). I tråd med både utvalgskriterier og at temaene jeg skulle spørre elevene om både kan forstås som sensitive, inngripende og mangefasettete i et teoretisk og menneskelig perspektiv, ble det viktig med det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som konkret refleksjon knyttet til disse aspektene (s. 124), eksempelvis tilknyttet den ovennevnte bekymringen til en av informantene. Det ble i denne situasjonen viktig for meg å reflektere rundt måter jeg kunne ivareta hensynet til eleven på; jeg minnet blant annet om at jeg kunne slette data, at det var lov å trekke seg og at jeg i bearbeidingen av data skulle sørge for tilstrekkelig anonymisering.

Refleksjoner om *velgjørenhet* bør finne sted før, underveis og etter forskningen som nevnt innledningsvis. Noen ytterligere tiltak knyttet til å konkretisere disse tiltakene kan være bevisst forberedelse, spørsmålsformulering, anonymiseringsprinsipper og å sette seg inn i kunnskapsfeltet. Imidlertid vil det til enhver tid være komplekse og etiske spørsmål i spill ved kvalitativ datainnsamling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108-109). Dette kan belyses gjennom poeng om at intervjuet og intervjueren kan posisjonere intervjuobjektet som sårbart, selv om ikke nødvendigvis intervjuobjektet forstår seg selv slik, og i forlengelsen kan det likeledes være relevant å snu om på brikkene og se på hvordan intervjupersonen konstruerer intervjukonteksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 124). Både før, underveis og etter datainnsamlingen har jeg reflektert over disse aspektene og mer konkrete situasjonene, eksempelvis i forhold til at jeg kan forstås som en hvit kvinne knyttet til middelklassestatusen, og hvordan rasisme ble tematisert av flere elever i intervjuene. I forlengelsen kom flere av kvalifikasjonskriteriene Kvale og Brinkmann (2015) lister opp for intervjueren i spill, som

min kunnskap og følsomhet om temaene elevene løftet frem, balansert med eksempelvis den strukturerende dimensjonen (s. 195-196). I disse situasjonene forsøkte jeg også å være bevisst det som kan forstås som asymmetrisk maktrelasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). Det er avslutningsvis derfor verdt å nevne at hovedformålet med studien er å belyse kompleksiteter, og frembringe innsikt knyttet til det faglige feltet med vekt på nettopp å få frem elevperspektivet, som også blir viktig for egen profesjonsutøvelse.

### **3.5 Forskningens validitet og reliabilitet**

#### **3.5.1 Validitet**

Som poengtert innledningsvis vil det være mulig å foreta en vurdering av sider ved studiens validitet basert på fremstillinger av de metodiske valgene som allerede er redegjort for (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 43), knyttet til det Johnson (2013) omtaler som en deskriptiv validitet (s. 300). Jeg har beskrevet vurderingen av kvalitativ og sosialkonstruktivistisk tilnærming som passende i møte med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål fordi den muliggjør nyansering av komplekse spørsmål (Ragin & Amoroso, 2019, s. 111-112). Jeg var interessert i elevperspektivet knyttet til identitet, kultur og undervisningen, hvor siktemålet kan beskrives som å få en dypere innsikt knyttet til hvilke erfaringer elevene har med representasjon av identitet og kultur. Dette innebærer elevens gjenfortellinger av sine opplevelser med blant annet undervisningen. Svakheter kan dermed knyttes til at elevenes gjenfortellinger kan beskrives som subjektive og utvalgte sider ved multidimensjonale situasjoner og forståelser, og at mine målinger og konseptualiseringer videre vil være avgjørende for hvordan materialet blir fremstilt (Loseke, 2017, s. 80-81).

Målet har samtidig ikke vært søken etter en «universell sannhet» eller å øke generaliseringsmulighetene (Johnson, 2013, s. 305), til tross for at ytre validitet kan bli aktualisert ved bruk av de detaljerte beskrivelsene i sammenligning med andre beskrivelser (Cresswell & Miller, 2000, s. 129). I forbindelse med målet om å få detaljert innsikt knyttet til elevperspektivene ble det derfor viktig med tiltak ulike tiltak som vil presenteres videre i dette underkapittelet. Deriblant å utvikle en intervjuguide som både ivaretok flere hensyn; eksempelvis balansen mellom å være spisset nok og åpen nok, i tillegg til forberedelse knyttet til hva intervjuene kom til å kreve i møte med at konseptene var mangefasetterte og elevene forskjellige. Jeg anser arbeidet med og synliggjøringen av disse tiltakene som styrkende for oppgavens validitet.

Johnson (2013) peker videre på den analytiske validiteten som en viktig side ved validitetsvurderingen av kvalitativ forskning (s. 300). Dette beskrives som å bringe informantenes utsagn og forskerens fortolkning så nært koblet til hverandre som mulig (Johnson, 2013, s. 300). Tiltak knyttet til det som også blir omtalt som *deltakervalidering* (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206) ble i dette prosjektet vektlagt gjennom blant annet oppklarende spørsmål, ledende spørsmål som eventuelt kan bestrides og at intervjuguiden i sin helhet var utviklet med fokus på analytisk validitet, også i tilknytning til temaene som brede. Som nevnt bidro spesielt det første intervjuet til å synliggjøre behovet for en annen innramming av intervjusituasjonen, i forlengelsen av at jeg tolket at informanten opplevde det første spørsmålet som en test/ et rent faglig spørsmål. Larsen (2017) beskriver dette som en kontrolleffekt knyttet til at informanten etterstreber å svare det hen tror intervjueren vil at hen skal svare (s. 29) og jeg prøvde som tiltak å minimere denne effekten.

En transparent fremstilling av oppgavens datakonstruering kan også fremme oppgavens validitet (Anker, 2020, s. 64). Her kan jeg særlig vise til hvordan den abduktive tilnærmingen har bidratt til å endre forskningsspørsmål og problemstilling underveis, i tråd med at datamaterialet og teori har belyst nye innfallsvinkler gjennom prosjektet. I tillegg har jeg vært åpen om at den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen gjør at mening kan tillegges på ulike måter. Disse aspektene synliggjøres både ved den inkluderte kodetabellen, men også knyttet til eksempelet om prosessen fra kondensering til utvikling av bestemte hovedkategorier med en mer deduktiv tilnærming, som kan omtales som en avgjørende og modifierende prosess i dette forskningsprosjektet. Et konkret eksempel som ble løftet fram var hvordan den innledende forståelsen av religion som sentralt for elevenes identitet senere ble tematisert i forhold til hvordan ulikt kulturelt innhold fikk ulik betydning avhengig av situasjon. Å forfølge den opprinnelige innrammingen kunne gitt andre svar, og min gjennomsiktighet i denne fremstillingen knytter seg til å nettopp å løfte frem den sosialkonstruktivistiske meningsskapingen i denne oppgaven.

### **3.5.2 Reliabilitet**

Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen vil også gi egne forståelsesrammer knyttet til reliabilitet, som knyttes til det Gleiss og Sæther (2021) omtaler som å forholde seg balansert, inkludere flere perspektiver og reflektere over forskerens påvirkning på prosessen (s. 203). Bias vil på den måten prege forskningen, og jeg har tidligere i redegjørelsen reflektert over hvordan dette kan ha påvirket prosjektet, eksempelvis knyttet til fortolkning av materialet,

endring av kurs i forhold til kategorisering av data og hvordan dette påvirket problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg anser at synliggjøringen av formene for refleksivitet (Johnson, 2013, s. 299-300) kan bidra til forskningens troverdighet.

Som påpekt av Ragin og Amoroso (2019) kan man ikke starte et forskningsprosjekt uten en forståelse av hvorfor noe er viktig å undersøke og hvilke konsepter som muligens kan brukes for denne undersøkelsen. Beskrevet som «sensitizing concepts» er disse innledende, ofte flytende rammene startskuddet for forskningen (Ragin & Amoroso, 2019, s. 107). Disse kan forstås som formende for forskningsprosessen og påvirke reliabiliteten. I den forbindelse er det som påpekt av Firebaugh (2008) viktig at forskningen er åpen for overraskende funn eller elementer. Jeg har med disse poengene som grunnlag forsøkt å beskrive hvordan jeg har utfordret det som kan fremstå som antakelser, spesielt ved å løfte fram refleksjoner knyttet til utvalg og utvalgsstrategi, ikke minst gjennom den abduktive tilnærmingen.

I tråd med denne studiens mål, består utvalget av seks minoritetsnorske elever hvor målet ikke har vært statistisk generalisering, men heller å fremstille de analytiske rammene for prosjektet som kan gi verdi utover denne oppgaven (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Blant annet kan innsikten funnene gir vise til perspektiver på hvordan kulturell identitet behandles i skolen, og dermed danne utgangspunkt for videre diskusjon. Forskningen er samtidig et resultat av den kontekstuelle situeringen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 14), og en overgeneralisering vil ikke nødvendigvis være hensiktsmessig (Patton, 1999, s. 1197-1998). En beskrivelse av denne konteksten vil muliggjøre en vurdering av grunnlag for overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 292-293; Cresswell & Miller, 2000, s. 128). Elevene går på samme skole, som kan sies å danne rammer for deres like og ulike forståelser. En etterprøving av forskningsprosessen vil kunne gi andre svar og bidra til den komplekse debatten om hvordan identitet, kultur og skole henger sammen. Som påpekt vil også flere teoribidrag inkludert i oppgavens teoridel vektlegge viktigheten av lokal tilpasning tilknyttet didaktiske implikasjoner, som vil utgjøre en del av grunnlaget for overføringspotensialet mellom kontekster.



## 4 Analyse og diskusjon

Denne delen av oppgaven tar for seg presentasjon, analyse og diskusjon av de mest sentrale funnene basert på de seks intervjuene. Den presenterte teorien vil utgjøre rammeverket funnene forstås i lys av, med mål om å besvare oppgavens problemstilling:

*“Hvilke erfaringer har et utvalg minoritetsnorske elever med representasjon av kultur og identitet i skolen?”*

Strukturen i analysekapittelet vil i hovedsak følge rekkefølgen til oppgavens tre forskningsspørsmål:

1. Hva forbinder elevene med temaene identitet og kultur?
2. På hvilke måter kobles temaer knyttet til kultur og identitet til skolen og klasserommet?
3. Hvilke erfaringer har elevene med identitets- og kulturtemaer og samhandling i skolen?

Det første forskningsspørsmålet er basert på forståelsen om at assosiasjonene til elevene er viktig for representasjon (Hall, 1996), som i sin tur kan knyttes til en likeverdig utdanning (Osler, 2014). Hovedfunnene i dette delkapittelet peker på tolkninger av at elevene knytter kultur og identitet til sosiokulturelle kontekster, og dermed som uttrykk for dynamiske former for kulturell tilhørighet. Det andre forskningsspørsmålet omhandler på hvilke måter temaer om kultur og identitet kobles til skolesammenheng av elevene, og vil presenteres i det andre delkapittelet. Jeg identifiserer her det jeg tolker som en diskrepans mellom elevenes tanker om identitet og kultur utenfor skolen i tilknytning til det første forskningsspørsmålet, og deres beskrivelser av hvordan skolen behandler temaene, som jeg i lys av teori forstår som basert på statiske kulturelle fremstillinger. Skolen fremstilles også i enkelte sitater, slik jeg tolker det, som en passiv part knyttet til elevenes erfaringer med kultur og identitet i skolen. Det tredje forskningsspørsmålet har som mål å se på hvordan identitets- og kulturtemaer knyttes til elevenes erfaringer med samhandling i skolen. Herunder ser jeg nærmere på elevenes beskrivelser av hyppig opplevd rasisme og diskriminering, og basert på mine tolkninger forstår jeg det som at elevene både peker på en opplevd maktesløshet og en delt elevgruppe. Imidlertid tolker jeg også utsagnene som kunnskap om den opplevde rasismen og hvordan det påvirker deres individuelle liv og fellesskapet. I lys av teori vil jeg her etablere et

hovedargument om at funnene viser til en skole som reduserer elevenes muligheter for identitetsdanning, at elevene deltar på premisser som fordrer et statisk syn på kulturell identitet og at dette hindrer både individuell og fellesskapsorientert kompetanseutvikling.

#### **4.1 Hva forbinder elevene med identitet og kultur?**

Oppgaven legger til grunn at inkludering av elevenes kulturelle identitet er sentralt for en likeverdig utdanning (Hall, 1996; Osler, 2014). I den forbindelse og i lys av problemstillingen har jeg valgt å se nærmere på hvordan elevene beskriver tanker og forbindelser rundt disse begrepene, i relasjon til det første forskningsspørsmålet. Felles for elevene er at de assosierer begrepene identitet og kultur med kulturell tilhørighet, gjennom både fritidsinteresser, foreldres og egen bakgrunn, og vennsrelasjoner. Hovedfunnene i dette kapitlet belyser at ungdommene kan forstås som unike individer, med bakgrunn i deres forskjellige erfaringer, selvforståelser og preferanser. Imidlertid belyser også funnene hvordan elevene kan forstås som å ha dynamiske forståelser av kulturell tilhørighet, tilknyttet ulike sosiokulturelle kontekster.

##### **4.1.1 «Noe som gjør meg til meg» og relasjoner til andre**

I alle seks intervjuer er vi innom hvordan elevenes fritidsinteresser er viktige for dem, og Mariam belyser slik jeg ser det hvordan det er viktig for selvforståelsen hennes. Hun forklarer

*Når jeg hører ordet identitet tenker jeg på noe som gjør meg til meg. Noe som representerer meg, (...) hva jeg liker å gjøre. For eksempel, jeg danser. Jeg føler at det at jeg danser er en del av identiteten min. (Mariam)*

Mariam peker i utsagnet på hvordan identitet er det som gjør henne til henne, som jeg tolker som et uttrykk for en individuell innramming av identifikasjon. Bamberg & Dege (2021) vektlegger at identitet omhandler navigering av hvordan man forstår seg selv som ulik fra andre (s. 35), som jeg anser sitatet å peke i retning av. Imidlertid vil jeg også løfte frem bruken hennes av ordet *representasjon*, som slik jeg forstår det innebærer at dansen som en form for identifikasjon ikke bare står i forhold til det interne. *Representasjonen* Mariam snakker om forstår jeg som å knytte seg til å vise noe om denne identifikasjonen utad, dansen som representasjon kan fortelle noe om henne i et sosialt perspektiv. Dette går overens med

hvordan Hall (1996) vektlegger at identitet kan forstås i lys av hvordan den fremstilles kulturelt.

På sin side er Vilhan rask til å inkludere et engelsk fotballag som en del av introduksjonen på spørsmål om han kan fortelle litt om seg selv. Når jeg spør hvorfor han heier på akkurat det laget, sier han at det handler om familierelasjoner. Jeg tolker det som at Vilhan her knytter fortellingen om seg til både kulturelt innhold, gjennom fotball, og til relasjoner. I tråd med Elster (2017) kan dette forstås som en refleksivitet som står i forhold til en større referanseramme enn bare knyttet til han som individ (s. 276). Jeg forstår det altså som at både Mariam og Vilhan plasserer sine selvforståelser som tilknyttet sosiale dimensjoner, noe jeg tolker at de andre elevene også gjør gjennom å snakke om sine fritidspreferanser i tilknytning til beskrivelser av venner.

Jeg vil derfor argumentere for to hovedfunn knyttet til disse tolkningene. Det første knytter seg til elevenes mangfoldige selvforståelser: gjennom ulik presentasjon av seg selv, beskrivelser av engasjement i ulikt kulturelt innhold og ulike preferanser forstår jeg de som unike individer. Bamberg og Dege (2021) påpeker at identitet kan handle om hvordan man blander seg inn eller differensierer seg fra andre (s. 35), som tolkningen kan knytte seg til. Imidlertid forstår jeg det som at identifikasjonene deres også har til felles å stå i forhold til det sosiale, i et teoretisk lys forstått som elevenes sosiokulturelle kontekster (Yalcinkaya, 2022, s. 133).

#### **4.1.2 Kulturell bakgrunn og identitet**

Også kulturell tilhørighet i forhold til bakgrunn virker til å være viktig for flere av elevenes forståelse av identitet og kultur, både gjennom foreldres og egen bakgrunn knyttet til nasjonalitet/ etnisitet, slik jeg tolker det. Det første intervju spørsmålet jeg stilte elevene var om de kunne fortelle litt om seg selv. Tre av seks introduserte da navnet sitt etterfulgt av å nevne landet foreldrene er født i eller landet de føler tilhørighet til: Jakob beskriver seg som «halvt halvt», Mariam skiller mellom å være «oppvokst i Norge» og at hun er «generelt fra et annet land», mens Vilhan på sin side nevner oppvekststed og landet foreldrene er fra. Sidra, på sin side, knytter på et senere tidspunkt assosiasjoner til ordet «kultur» til det hun omtaler som «hjemland», mens Faiza knytter etnisiteten sin til kulturbegrepet litt senere i intervjuet.

I tråd med oppgavens problemstilling er det av interesse å se nærmere på mulige forståelser knyttet til hvorfor elevene kobler kultur og identitet til etnisitet, nasjonalitet, foreldres bakgrunn og hjemland. En fortolkning jeg anser som relevant basert på utsagnene kan være det jeg oppfatter som at elevene gir en konkret introduksjon ovenfor meg som intervjuer som ikke kjenner dem. I tråd med teori kan identitet knytte seg til individets navigering i forhold til valg som blant annet omhandler tidsmessig stabilitet og endring (Bamberg & Dege, 2021, s. 35), slik som jeg forstår at familiebakgrunn kan signalisere, men også til hvordan kulturell identitet blir konkretisert og representert på ulike måter i ulike kontekster (Zajda, 2022, s. 12), her knyttet til det jeg forstår som en konkret introduksjonssituasjon av identitet. Imidlertid anser jeg ikke at denne fortolkningen alene bør stå som eneste mulige forklaring på hvorfor elevene knytter nasjonal bakgrunn/etnisitet til identitet.

Det finnes trolig mange forklaringer basert på ulike fagfelt, men noe som for meg fremstår som særlig relevant å forfølge i tråd med denne oppgaven er Akilas svar på hva hun tenker på når hun hører ordet «identitet»

*Jeg tenker på hvem man er. Vi har jo forskjellige identiteter da. Så jeg tenker at en er kanskje den delen du ikke kan forandre, som din etnisitet (...). (Akila)*

I dette utsagnet forstår jeg Akila som å løfte frem flere sider ved sin forståelse av identitet. Først rammer hun inn identitet rundt tanken sin om at det er noe man «er», som jeg tolker som uttrykk for at identitet er permanent. Videre impliserer hun slik jeg ser det at man imidlertid kan ha ulike identiteter, som jeg tolker som en mer dynamisk innramming. Til slutt løfter hun frem det jeg forstår som et eksempel knyttet til den første identitetsforståelsen av identitet som noe en *er* - en *uforanderlig etnisitet*. Basert på denne tolkningen forstår jeg det som at Akila løfter frem et skille mellom at du i utgangspunktet kan ha ulike identiteter, men at når etnisitet kommer i spill er det en fast del som synes å stå i et motsetningsforhold til de andre dynamiske identitetene, fordi etnisiteten er noe du som subjekt ikke har råderett over. På mange måter tolker jeg at Akilas forståelse av identitet dermed inkluderer noen premisser for identiteten, og videre at innrammingen hennes av disse premissene blir uttrykt som selvfølgelige gjennom blant annet formuleringen «Vi har jo (...)». Jeg ser det videre som nærliggende å anta, i tråd med at menneskers tanker ikke oppstår i vakuum, at disse premissene kommer fra et sted.

En mulig forklaring kan identifiseres i hvordan selvrefleksjoner og identitetsforståelser kan stå i forhold til rådende ideologiske virkelighetsforståelser (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023). I norsk kontekst har det blitt løftet frem hvordan ideologiske identitetsforståelser knytter seg til marginaliserende syn på minoriteter, gjennom for eksempel rasialisering, essensialisering og kulturalisering (Massao, 2022; Eriksen, 2021), som kategoriserer mennesker basert på antakelsen om at rase eller kultur er knyttet til deres underliggende natur (Zilliacus m.fl., 2020). Rasebegrepet, som blir forbundet med et utdatert syn på mennesker, kan synes irrelevant, men opererer som poengtert av Eriksen «som en flytende signifikant» (2021, s. 106) og det er av interesse å se på hvordan essensialiserende praksiser fortsetter å prege identitetsforståelsene våre (Hall, 1996). Det jeg forstår som Akilas premiss om at etnisitet ikke er noe du har råderett over, kan tolkes som å knytte seg til en essensialistisk identitetsinnramming. Poenget her er ikke å bedømme Akilas identitetsforståelse, men tvert imot å undersøke hvordan disse premissene kan påvirke menneskers innramming av identitet, kanskje som følge av å ha internalisert ulike ideologiske forståelser (Johannesen m.fl., 2020, s. 112-113; Rafoss, 2015, s. 199). Premissene Akila synes å presentere er av spesiell interesse for skolens rolle som en viktig identitetsdannende arena (Moen, 2014). Mer bestemt kan dette knyttes til hvordan flere teoretikere forstår det som sentralt for læring at elevene forstår seg selv og andre basert på inkluderende og dynamiske identitetspremissar, som må distansere seg fra essensialistiske identitetsforståelser (Massao, 2022; Ramirez, 2021; Osler, 2014). Bakgrunn kan være en del av en dynamisk identitetsforståelse, men det fordrer slik jeg ser det at den ikke blir forstått som essensialistisk (jf. Hall, 1996).

#### **4.1.3 Venner og identitet**

Vennskap blir videre et sentralt tema i intervjuene med flere av elevene, etter mitt syn. Et hovedfunn som presenteres basert på tolkningene av hvordan elevene tenker om venner knytter seg til hvordan disse beskrivelsene kan synes å fortelle noe mer om elevenes kulturelle tilhørigheter.

Tre av informantene, Akila, Faiza og Mariam, beskriver vennene sine som støttende relasjoner, knyttet henholdsvis til utfordringer som å mene ulikt som andre elever i klassen, å være mindre tradisjonell enn egen familie og i forhold til engasjement rundt interesser/meninger. Vennskapene forstår jeg derfor som beskrivelser av former for felles identifikasjon som leder til tilhørighet, som står i forhold til andre sosiale situasjoner og relasjoner elevene inngår i. Jeg forstår det som at slike støttende fellesskap er viktige i møte med det de opplever

som utfordringer, ikke minst vil jeg argumentere for at beskrivelsene deres gir viktige indikasjoner om forståelsen deres av kulturbegrepet, identitetsbegrepet og kulturell samhandling.

Akila forklarer for eksempel i forlengelsen av utsagnet i forrige delkapittel at hun også forbinder «identitet» med gruppeidentitet, som hun forstår som noe som «dannes» mens du blant annet er med vennene dine. Akilas eksplisitte bruk av begrepet «dannelse» når hun forbinder venner og identitet er interessant, særlig fordi jeg anser det som å si noe om forholdet knyttet til hvordan hun forstår egen identitet som knyttet til påvirkning fra andre sosiale aktører, men også fordi det kan gi konnotasjoner til dannelsesprosessen (Hunnes, 2015). Slik jeg tolker det kan det forstås som uttrykk for hvordan hun forstår identitet som del av kulturell samhandling. I dette tilfellet forstås, slik jeg ser det, identiteten som basert på et mer dynamisk premiss i kontrast til etnisitetsforståelsen av identitet. Som nevnt er det både et skolemessig og demokratisk anliggende å forstå mer om disse premissene, fordi elevenes identitetsforståelse forstås som sentralt for læring (Moen, 2014), og fordi et mer progressivt syn vil legge til grunn at man ikke behøver å forstå deler av sin identitet som dynamisk og deler av den som statisk slik jeg forstår det (Hall, 1996).

Om ikke i en direkte motsetning til de ovennevnte elevenes beskrivelser av venner, blir det i intervjuet med Vilhan tematisert hvordan vennsrelasjoner også kan handle om ulikhet slik jeg tolker det. Når jeg spør om Vilhan kan si hva han tenker på når han hører ordet «kultur» svare han at han tenker på mangfold, verdier og å møte på tvers av kulturer for å lære. På spørsmål om eksempler knyttet til disse tankene, sier han at han tenker på vennene sine og forklarer

*(...) Jeg tilhører for eksempel en religion, mens 90% av vennene mine har andre religioner. Så jeg lærer av deres verdier, og jeg respekterer ulike skikker (...). (Vilhan)*

Han trekker videre fram at vennenes ulike kulturer og religioner gjør at han lærer å forstå, respektere og uttrykke verdier i møte med disse ulikhetene. Imidlertid trekker han også frem at han forbinder ordet «identitet» med venner, og i denne sammenhengen blir det koblet til det han omtaler som «å velge de som er lik som deg» og trygghetsfølelsen det gir. Beskrivelsen av vennene veksler altså i begrepsbruken knyttet til *likhet/ ulikhet* slik jeg ser det: Det kan forstås som at Vilhan tillegger betydningen av kulturbegrepet å beskrive ulikheter, her

gjennom religion, men at det å ha venner med ulik kulturell bakgrunn ikke står i motsetning til å identifisere seg likt, ved at vennene har et felles grunnlag basert på trygghet. Ikke minst tolker jeg det som at mangfold bli knyttet til positive verdier som å lære, en forståelse Vilhan også legger til grunn senere i intervjuet, som vil bli tematisert ytterligere i neste analysedel.

Basert på teori om kulturell identitet som konkretisert via representasjon og ulike kontekster (Hall, 1996), er det nærliggende å tolke at det kulturelt ulike innholdet i Vilhans representasjon av vennene ikke utgjør en sentral del på egenhånd, men blir viktig i forhold til konteksten kjennetegnet av trygghet. Den kulturelle fremstillingen, som omtalt av Hall (1996), bygger slik jeg ser det i Vilhans omtale på hans vektlegging av positive aspekter når kulturinnholdet møter kontekst. Dette går overens med funn om at bikulturalitet gir økt flerkulturell kompetanse, gjennom økt selvrefleksivitet og kulturforståelse (Eriksen, 2022; Szabó & Ward, 2020).

Alle elevene er innom kulturelle ulikheter og kulturelt ulike måter å behandle disse på slik jeg tolker det, noe jeg videre har forstått som å bære preg av deres sosiokulturelle kontekster (Yalcinkaya, 2022). Jeg tolker videre beskrivelsene deres som tegn på at de forholder seg *dynamisk* til ulike kulturelle tilhørigheter, som utgjør et hovedfunn, og at de reflekterer over hva som kan være viktig for samspillet, eksempelvis Mariams beskrivelse av *støtte*. Hvilke erfaringer elevene har med ulike kulturelle grupper angår videre skolen og spesielt samfunnsfaget, i lys av utdanning og samfunnskunnskap som demokratiske verktøy (Christensen, 2015; Sæther, 2021). Det er av interesse å se nærmere på elevenes møte med kulturelle grupper – hva de vektlegger bør forstås som sentrale deler av deres transformativ opplevelser og kompetanseutvikling i møte med samfunnet (Banks, 2017).

#### **4.1.4 Oppsummering**

Hittil har jeg sett på hvordan elevene relaterer kultur- og identitetsbegrepet til det jeg tolker som ulike former for kulturell tilhørighet, deriblant bakgrunn, fritidsinteresser og vennsksapsrelasjoner. Forståelsen av at synet på elevene som egne, mangfoldige individer med ulike selvforståelser bør legges til grunn i skolens identitets- og kulturarbeid er derfor et viktig argument i denne oppgaven i tråd med funnene, også sett i lys av Biestas (2009) poenger om at samfunnet er *pluralistisk* og at vi tar ansvar for dette mangfoldet gjennom å anerkjenne hverandres unike forskjeller (s. 10),

Et fellestrekk er imidlertid at elevene knytter selvforståelsen sin til sin etniske/ nasjonale bakgrunn, slik jeg ser det. Jeg anser dette som et interessant funn knyttet til hvordan etnisitet kan forstås som uttrykk for essensialiserende innramminger: En mulig forklaring er at elevenes forståelse av etnisitet står i forhold til ideologiske virkelighetsforståelser som baserer seg på essensialistiske identitetskategoriseringer (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023; Massao, 2022), tilknyttet at «rase» som flytende signifikant kategoriserer enkelte grupper og individer (Eriksen, 2021). Skolens rolle vil da, basert på presentert teori, knytte seg til makten den har som kunnskapsprodusent (Hovdenak, 2017) i å fremstille kulturell identitet på en mer progressiv måte (Hall, 1996), med bakgrunn i at den skal være basert på en likeverdig forståelse av identitet som står i motsetning til essensialisering (Ramirez, 2022; Osler, 2014). Dette utgjør et hovedargument basert på sammenhengen mellom mine fortolkninger av elevenes utsagn og teoretisk grunnlag.

Imidlertid gis også det jeg forstår som flere indikasjoner på at elevene i sosiale sammenhenger ikke nødvendigvis behandler ulike bakgrunner som statiske forhold ved selvforståelsen (Bamberg & Dege, 2021), som i forlengelsen etableres som et annet viktig funn. Blant annet vil jeg argumentere for at sosiokulturelt avhengige faktorer tematiseres av elevene; for eksempel gjennom hvordan elevene forholder seg til det de omtaler som mangfoldige vennegjenger, hvor støtte og trygghet virker til å signalisere kulturell tilhørighet i større grad enn etnisk/ nasjonal tilhørighet. I møte med disse fortolkningene vil jeg videre argumentere for at beskrivelsene til elevene synliggjør et potensiale knyttet til at de allerede forholder seg til andre på *kulturelt dynamiske måter*. Argumentet knytter seg videre til synet på at en diskreditering av dette potensialet på skolen både vil være uhensiktsmessig og stå i en motsetning til en likeverdig utdanning som inkluderer elevenes kulturelle referanser (Osler, 2014; Gay, 2013). Funn om *potensialet* jeg argumenterer for at elevene har, i lys av det jeg tolker som deres dynamiske tilnærminger til ulike kontekster, kan videre forstås som et bidrag til debatten om hvordan skolen bør mobilisere dette mangfoldet gjennom inkludering av elevenes livsverden (Christensen, 2015), i tråd med Solbue og Bakkens (2016) poeng om at mangfoldet ikke bare bør forstås deskriptivt, men som *samhandling*.

Med dette grunnlaget vil jeg i neste delkapittel se nærmere på hvordan de beskriver identitet og kultur i lys av skolekonteksten: Jeg anser det som relevant å se nærmere på hvorvidt det jeg identifiserer som elevenes potensiale tilknyttet dynamiske holdninger blir mobilisert. Videre vil det også være av interesse å se på hvordan skolen rammer inn identitet med



bakgrunn i tolkninger om at enkelte av elevene forstår seg selv på essensialistiske måter, og at det med bakgrunn i ovennevnt teori er viktig at skolen produserer nye fortellinger om identitet.

## 4.2 Koblinger mellom kultur, identitet og skolen

Et sentralt tema og funn i dette underkapittelet omhandler diskrepansen mellom funnene fra forrige delkapittel og hvordan elevene snakker om kulturell tilhørighet i lys av skolekonteksten. Jeg finner i hovedsak at skolen virker til å bidra til en annen innramming av forståelse av identitet og kultur. Jeg identifiserer nærmere bestemt en spenning tilknyttet forståelsen min av at de i lys av andre sammenhenger forholder seg til identitet som er noe som eksempelvis «dannes» mens du er med andre, at de forholder seg til ulikt kulturelt innhold på dynamiske måter og tilhører ulike kulturelle grupper, mens identitet og kultur i skolen blir fremstilt på mer *statiske* måter basert på tolkninger av elevenes beskrivelser. Til grunn for tolkningen ligger beskrivelser fra elevene som tematiserer blant annet det jeg forstår som en identitetsdannelse avhengig av elevsammensetting, og beskrivelser av mer konkrete undervisningseksempler som vektlegger det jeg anser som enhetstenking rundt kulturell identitet.

### 4.2.1 En eller flere kulturer?

Jeg vil argumentere for at Akila, Sidra og Faiza beskriver tematisering av kulturell tilhørighet på skolen på ulike måter. Jeg vil innledningsvis vie plass til flere deler av intervjuet med Akila, hvor det først kan bli relevant å se på hvordan norskhet og nøytralitet blir sentralt i en beskrivelse hun gir av undervisning om normer, slik jeg ser det. På spørsmål om hva hun liker med undervisningen svarer Akila at hun liker at lærere og elever tar det hun omtaler som «nøytrale» standpunkt, og deretter forklarer hun det jeg forstår som et eksempel på en læringsaktivitet hun liker

*(...) vi lærer jo om hvordan de ulike verdiene og normene er i ulike kulturer kontra vår egen. Og det pleier som oftest (...) å være veldig forskjellig fra våre normer. Jeg liker det. (Akila)*

Jeg spør hva slags normer og kulturer det er snakk om, og hun sier at de sammenligner norske normer og norsk kultur med andre land og urbefolkningsgrupper.

I beskrivelsen av klassekonteksten hvor jeg forstår formålet som å sammenligne normer basert på utsagnet, definerer Akila seg som en del av en nøytral, norsk kulturell tilhørighet slik jeg tolker det. Det er videre nærliggende å tolke henne som at fremstillingen av normer, norskhet og nøytralitet er uproblematisk, gjennom at hun sier at hun setter pris på denne typen undervisning, og i tillegg bruker ordet «saklig» for å beskrive ytterligere hva hun liker med sammenligningsoppgaven etter spørsmål fra meg. I lys av funnene i det forrige delkapittelet, hvor jeg tolker det som at hun beskriver identitet som både etnisitet, men også som gruppeidentitet som dannes mens man er med vennene sine, kan det virke som at hun forholder seg til identitet som mangefasettert.

Jeg vil legge til grunn et hovedargument om at det jeg tolker som ulike måter å identifisere seg på kan problematiseres med tanke på variasjonen mellom å måtte forholde seg henholdsvis til et statisk og et dynamisk forhold til egen identitet. Dette i tråd med at en mer progressiv identitetsforståelse står i motsetning til å koble enhetspremisser til identitet, både fordi forståelsen har røtter i en diskriminerende historie, og fordi identitet i dag forstås som basert på flerdimensjonal variasjon og påvirkning fra kulturelle kontekster (Hall, 1996; Elster, 2017). Det jeg forstår som problematisk er at Akila må bevege seg mellom det jeg forstår som enhetstenking rundt identitet, som både knyttet til etnisiteten hennes og når norskhet blir presentert i undervisningen, og det som jeg har argumentert for som et potensial knyttet til den dynamiske identifiseringen sin i forhold til gruppeidentitet. Hovedproblemet i tråd med oppgavens tema kan sees i lys av forskjellige pedagogiske argumenter om at skolens virksomhet må basere seg på en tankegang som står i motsetning til å koble enhetspremisser til identitet, fordi dersom skolen vektlegger enkelte identitetsforståelser vil det privilegere enkelte og marginalisere andre (Banks, 2017). Akilas refleksjoner rundt undervisningen som «nøytral» og «saklig» synliggjør også Kumashiros (2002) påpeking av at både temaer og fag i skolen ofte blir fremstilt som objektive og nøytrale (s. 54). Dette hindrer imidlertid kritisk vurdering av normer og skaper ikke rom for multiperspektiver som vektlegges som sentralt for læring (Kumashiro, 2002).

I norsk kontekst er det flere studier som peker på institusjonalisering av normer med det antatte «norske» som utgangspunkt (Fylkesnes, 2019; Åberg, 2020; Tolo & Westrheim, 2015). Funn viser også at lærere finner det vanskelig å snakke om temaer som utfordrer normative ideer (Svendsen, 2013; Eriksen, 2021; Åberg, 2021; Røthing, 2019). Akilas utsagn

kan således problematiseres og stå i forhold til øvrige funn om det problematiske ved en vektlegging av norskhet som utgangspunkt.

I intervjuet med Akila identifiserer jeg imidlertid det jeg ser på som et brudd med hennes identifisering med norskhet i undervisningen, som jeg forstår at kommer til uttrykk når Akila beskriver en case de hadde i undervisningen.

*Jeg husker det var en case som var om (...) normer innenfor kultur. Og det var om en muslimsk jente som bodde i Vesten. (Akila)*

Videre spør jeg om hun kan si hva hun synes om eksempelet og hun forklarer

*Jeg kunne relatere til det, fordi hun har ulike forventninger fra familie og venner. Så hun var på en måte stuck in the middle. (Akila)*

I denne sammenhengen forstår jeg det som at det er flere kulturelle tilhørigheter i spill for Akila. Jeg tolker videre fremstillingen, slik hun beskriver det, som en problemorientering knyttet til å være del av flere kulturer. Ordleggingen hennes «stuck in the middle» forstår jeg som en negativ beskrivelse av å ha to ulike kulturer. Videre tolker jeg det som at fremstillingen av å relatere til flere kulturer som problematisk er det som resonnerer i Akila. Jeg vil argumentere for, basert på Akilas gjengivelser, at undervisningen her tilrettelegger for enhetstenking rundt kultur. Videre fremstår det for meg som om det er et mer *problemorienterende* fokus i spill i casen om den muslimske jenta i Vesten sammenlignet med når norskhet var utgangspunkt i sammenligning med andre normer, som fremstår *uproblematisk* i Akilas utsagn over.

At undervisningen er basert på enhetstenking rundt kultur og videre et problemorientert fokus knyttet til flerkulturelle temaer kan problematiseres basert på flere teorier. Kumashiros (2002) tilnærming som beskriver *undervisning for den Andre* passer slik jeg ser det overens med beskrivelsene: undervisningen anerkjenner kulturelle forskjeller, men privilegerer en antatt normalitet og problemfokuserer den Andre gjennom et statisk syn på kultur. En alternativ tilnærming kan være undervisning som endrer studenter og samfunn, som tar for seg kompleksiteter i kulturer og opplevelser med å være marginalisert, lokaltilpasser undervisningen og stiller seg kritisk til normative antakelser om grupper (Kumashiro, 2002).

Ser vi til Halls (1996) forståelse av kulturell identitet, vektlegges det at kulturell identitet representeres i et ressursperspektiv, som videre understrekes av Gay (2013) som læringsfremmende. Videre påpeker Gay (2013) at et nøkkelement i dette arbeidet er å restrukturere holdninger knyttet til det som ofte omtales som marginaliserte grupper/ kulturer, fra å se på gruppene som kun marginaliserte, til å identifisere ressurser. Banks (2008) tar på sin side eksplisitt til orde for at en transformerende undervisning må forstå identitet som multidimensjonalt. I lys av disse teoriene og Akilas beskrivelser kan det argumenteres for at en bedre ivaretagelse av den kulturelle tilhørigheten gjennom undervisning bør forsøke å ha et kritisk blikk på hvilke grupper undervisningen privilegerer, anerkjenne kultur som multidimensjonalt og vurdere hvorvidt fremstillinger vektlegger problem- eller ressursorienterte syn.

Kulturell blir videre tematisert av Sidra i lys av skolens flerkulturelle dag. Som nevnt i det første delkapittelet assosierer Sidra kulturbegrepet med «hjemland». Jeg spør videre om det er sånn at hun tror andre forbinder kultur med hjemland og om hun selv gjør det, og til dette svarer hun

*Jeg tror andre gjør det, og jeg gjør det også (...). Fordi ... når vi har kulturdag, da kommer folk kledd i hjemlandsklærne sine, tar med tradisjonell mat. Så det er i alle fall det jeg relaterer kultur med. (Sidra)*

I dette utsagnet tolker jeg det som at Sidra forstår kultur som noe som er knyttet til selektive former for uttrykk, her koblet til bestemte hjemlandsklær og det hun omtaler som «tradisjonell mat». En billedlig fremstilling av min tolkning av Sidras kulturforståelse kan derfor beskrives som at kultur er noe enkelte «kler på seg» eller «tar med seg» i form av matretter på selektive tidspunkt. Skolens rolle virker til å spille en aktiv part i å legge til rette for denne innrammingen av kultur gjennom å arrangere *kulturdag* etter mitt syn.

Jeg anser det videre som nærliggende å tolke bruken av ordet «hjemland» som et uttrykk for at Sidra identifiserer denne bakgrunnen med noe nært, som også kan tolkes via at hun kobler hjemlandet til noe personlig litt senere i intervjuet. Forbindelsen mellom det jeg tolker som forholdet til hjemlandet som personlig og nært, og videre at dette kun aktualiseres på skolen som enkelte elevers kulturelle tilhørighet på en bestemt dag, fremstår for meg som et paradoks. I lys av problemstillingen og forskningsspørsmålet om hvordan identitet og kultur

kobles til skolekonteksten, er det interessant å forfølge dette fordi jeg anser at beskrivelsene og fortolkningene sier noe om at kulturell tilhørighet ikke blir forstått som en gjennomgående del av undervisningen/ skolens praksis, og videre at det både rammer inn elevenes forståelse av kultur som *noe enkelte har*. Jeg vil dermed argumentere for et hovedfunn som peker på skolens enhetstenking om kultur og videre at dette bidrar til elevenes forståelse av seg selv og kultur.

Bamberg og Dege (2021) påpeker hvordan ideen om vestlig identitet har blitt forstått som et selvfølgelig utgangspunkt for å vurdere andre identitetsforståelser (s. 45). Jeg mener det er nærliggende å trekke linjer fra dette teoretiske poenget og til hvordan de kulturelle referansene som kan synes å bli tematisert i skolen utover kulturdagen ikke forstås som kultur, basert på Sidras beskrivelse, eller tas for gitt som *kulturelle utgangspunkt*. Forskning peker også på studier som analyserer at «norskhet» blir både en institusjonell norm (Fylkesnes, 2019; Åberg, 2020), og videre at det ikke finnes rammeverk som kan bidra til kritisk refleksjon omkring disse normative antakelsene (Osler & Lindquist, 2018). Å hevde at enkelte elever *har kultur* kan videre forstås som kulturaliserende og ideologiske grupperinger og kan bidra til andregjørende effekter gjennom å beskrive «andre» i forhold til et normativt «oss» (Ramirez, 2022). I tråd med Kumashiros (2002) tilnærminger til undervisning kan dette forstås som *undervisning for og om den Andre*, som kan kritiseres for å skape skillelinjer mellom grupper. Et hovedfunn jeg vil argumentere for her er i lys av teori og funn at skolen bidrar til å ramme inn elevens forståelse av identitet og kultur basert på statiske fremstillinger, og at dette i forlengelsen må tas på alvor fordi det privilegerer enkelte elever over andre.

En selektiv privilegering, og det jeg analyserer som navigeringen de andre elevene beskriver mellom kulturer, kan knyttes også til Faizas beskrivelse av hvilke forventninger det er til henne i ulike sfærer

*Fordi jeg er somalisk, ikke sant, og så er jeg norsk, og jeg skal være somalisk hjemme, jeg skal være norsk ute (...). (Faiza)*

Jeg tolker Faiza her som å uttrykke at deler av identiteten hennes er forbeholdt privat sfære, mens hun i offentlige sfærer må være norsk. Hun beskriver dette i sammenheng med at hun har blitt introdusert for begrepet «etnosentrisme» i undervisningen, som hun forklarer som å se på samfunn fra et ensidig perspektiv hvor eget samfunn blir «satt høyere opp». Når jeg spør

Faiza om de snakker om akkurat hennes opplevelse av disse kulturelle tilhørighetene i ulike sfærer i tilknytning til etnosentrisme, svarer hun imidlertid kontant nei på at de gjør det. Jeg spør om tankene hennes knyttet til det, og hun svarer

*Jeg synes det hadde vært veldig interessant hvis vi gjorde det, men vi bor jo i Norge, så jeg ser på en måte grunnen til at vi ikke snakker om det, for det er ikke ... det gir ingen mening å ha om det i det vi lærer akkurat nå. (Faiza)*

Utsagnet peker slik jeg ser det på en rasjonalisering av at de ikke snakker om hennes opplevelse i tilknytning til etnosentrisme fordi det forstås som *irrelevant* i norsk kontekst, men også med hensyn til *temarelevans*. Dette kan forstås som et paradoks knyttet til det jeg forstår som at hun i utsagnet over løfter frem en klar inndeling knyttet til hvilken kultur som er godkjent i det offentlige rom, den norske, over hennes somaliske identitet som er forbeholdt det private, som da utgjør det jeg forstår som en *kontinuerlig og hemmende etnosentrisme* for henne. Faiza forteller at hun synes det hadde vært interessant om undervisningen inkluderte hennes opplevelser, som kan kobles til hennes selvstendige mening slik jeg ser det. Imidlertid tolker jeg denne meningen som å bli overkjørt av hensynet til kontekst og tidsplanen. Et hovedargument i tilknytning til disse beskrivelsene er at det for meg fremstår identitetshemmende at hun navigere mellom når hun skal være norsk og når hun skal være somalisk, og at ikke undervisningen og skolen evner å kommunisere at dette er problematisk.

I lys av teori om kategorial Bildung (Klafki, 2011) kan tolkningene mine av Faizas utsagn videre forstås som læringshemmende. Klafki (2011) hevder som teoretisert at danning må stå i forhold til et *hva og et hvem*, definert som eksemplarisk undervisning og læring. I Faizas utsagn forstår jeg det som at det siste aspektet blir ekskludert når hennes opplevelse ikke blir inkludert som noe som preger skolehverdagen hennes. Eksemplarisk undervisning og læring forstås videre som avgjørende for utvikling av den enkeltes autonomi, som i forlengelsen vil kobles til sosial danning som selvbestemmelse, medbestemmelse og også solidaritetsevne. Dette er beskrevet som den doble åpningen (Hopmann, 2007). I utsagnet hennes identifiserer jeg imidlertid at det jeg forstår som autonome meninger blir satt opp mot konteksten. Dette kan slik jeg ser det forstås som uttrykk for hvilket *mulighetsrom* som eksisterer tilknyttet hennes meninger. Klafki (2011) hevder at utviklingen av elevenes autonomi og dannelse som selvbestemmelse, medbestemmelse, og solidaritetsevne står i forhold hvordan didaktikken

forstår utviklingsprosessen som preget av de sosiale premissene, slik jeg har forstått det. I lys av det jeg identifiserer som funn og presentert teori vil jeg argumentere for at *mulighetsrommet hennes må forstås som innskrenket* i lys av hennes rasjonalisering av de sosiale premissene, knyttet til hva som er relevant og hvem hun kan være i hvilke sfærer, og at dette tydelig bør problematiseres i tilknytning til det didaktiske ansvaret som kan fremme en bedre dannelsesprosess både med hensyn til det individuelle og det sosiale.

Eksemplene i dette underkapittelet viser til ulike sider ved undervisningen og skolen, men felles er at skolen virker til å være premissleverandør for hvilke kulturelle tilhørigheter som kommer i spill når elevene snakker om skolekonteksten - enten det handler om å identifisere seg med norske normer eller det er snakk om case som forholder seg til vekslingen mellom kulturer som problematisk. Et hovedfunn i dette kapittelet er at premissene baserer seg på kulturell enhetstenking, med norskhet som utgangspunkt. Jeg identifiserer problematiske sider ved disse presenterte premissene. Fremstillinger av kultur hvor majoritetskulturen danner utgangspunkt kan forstås som hierarkiske og ulikhetsproduserende (Dowling, 2017), og videre kulturalisere og marginalisere minoriteter gjennom statisk gruppetenking (Massao, 2022). Noen av beskrivelsene til elevene tolker jeg også som å vise til hvordan undervisningen problemorienterer flerkulturalitet, som står i direkte motsetning til det jeg forstår som mer progressive syn på identitet, kultur og læring (Hall, 1996; Gay, 2013). Samtidig varierer også fremstillingen basert på undervisningsaktivitet, noe som får konsekvenser i form av når og hvordan kultur aktualiseres, i stedet for at det fremstår som en selvsagt del av undervisningen (Kumashiro, 2002). I tillegg tolker jeg det som at elevenes forståelse av undervisningen står i forhold til de sosiale premissene og deres kulturelle tilhørighet på identitetshemmende måter, som videre vil peke på implikasjoner knyttet til ansvaret skolen har for elevenes identitetsdannelse (Klafki, 2011).

#### **4.2.2 Kategorier: Norske, utlendinger og elever fra forskjellige steder**

I alle intervjuene gir elevene uttrykk for det jeg oppfatter som kategoriseringer mellom oppfatninger av *det norske* og fenomener som står i kontrast til denne kategoriseringen, både gjennom beskrivelser av elevsammensetting og som knyttet til innen-/ utenforskap slik jeg tolker det. Noen av beskrivelsene knyttet til kategoriseringen ble tematisert i forrige underkapittel: Akilas utsagn om norske normer sammenlignet med andre er ett eksempel, mens Faizas eksempel om å skulle skille mellom det å være norsk på skolen, og somalisk ute fremstår som et annet. I forlengelsen av at disse funnene blant annet ble fortolket som å

produsere identitets- og læringshemmende premisser, vil dette underkapittelet se nærmere på om kategoriseringene norsk/ utlending kan sees i sammenheng med disse premissene og hvordan det eventuelt påvirker identitetskonstruksjon knyttet til skolekonteksten.

På spørsmål om hva de gjør i undervisningen gir Vilhan et lengre svar som kan knyttes til denne kategoriseringen slik jeg ser det. Først forklarer han hvordan han gjennom undervisningen får «innblikk knyttet til ulike kulturer» og forklarer at det er positivt fordi han går på en mangfoldig skole. Når jeg spør om han kan forklare hva han legger i mangfoldig skole utdyper han

*Det er folk fra Afrika, Asia, Europa og sånn. Da føler jeg man lærer mer om deres verdier. Man lærer å ikke dømme dem, men heller å forstå dem. Jeg føler at hvis man er uenig med noen, så kan man møte dem ansikt til ansikt og snakke med dem (...) i stedet for å mislike dem. (Vilhan)*

Sitatet tolker jeg som å koble en mangfoldig elevgruppe, med hensyn til at de er fra forskjellige deler av verden, til læring og verdier som forståelse og respekt. Koblingen mellom disse aspektene kan sies å uttrykke kulturell tilhørighet som noe *performativt*. Den siste setningen i utsagnet gjengitt over indikerer at Vilhan videre tegner bilde av en motsetning slik jeg ser det; det er nærliggende å tolke Vilhans utsagn som at alternativet til å konfrontere noen er å distansere seg dersom man oppfatter ulikhet. Alternativene han presenterer virker nettopp til å stå i forhold til hvorvidt uenigheten er knyttet til en mangfoldig gruppe eller ikke. Dette blir, etter mitt syn, tydeligere når han videre rasjonaliserer at det er fint å gå på den skolen han gjør, med bakgrunn i det jeg oppfatter som en forforståelse av hvordan det hadde vært å gå på en skole med «bare norske»

*Det er det som er problemet da - la oss si vi hadde gått på en skole hvor det bare gikk norske, da hadde jeg bare lært norske verdier og ikke andre verdier. Og da hadde jeg kanskje lært å dømme andre som ikke er norske. (...). Når jeg går på denne skolen, så lærer jeg å respektere andre samtidig som jeg deler mye. (...). Jeg føler en trygghet. (Vilhan)*

I dette sitatet knyttes *norskhet* til norske verdier, og videre *en dømmende praksis* etter mitt syn. Dette står i motsetning til Vilhans forståelse av verdier som mangfoldet representerer slik



jeg ser det, som eksemplifiseres med blant annet *respekt*. Ikke minst kobles følelsen av *trygghet* til å være elev på en *mangfoldig skole* sånn jeg ser det. Jeg vil her ta til orde for at et hovedfunn basert på fortolkningene av utsagnene knytter seg til at elevsammensetting, forklart rundt linjer som knytter seg til henholdsvis det norske eller mangfoldet, forstås av Vilhan som å skape ulike premisser for verdier og samhandling. *Norskhet* virker til å signalisere et premiss som knytter seg til endimensjonalt verdisyn, slik jeg tolker Vilhan, og også redusert mulighetsrom når det gjelder å dele slik jeg forstår han. Vilhans virkelighetsforståelse og forforståelse kan videre synes å stå i forhold til diskursanalyser som påpeker at statiske kulturoperasjonaliseringer av norskhet innebærer atferd preget av å ta avstand fra det som oppleves som ulikhet (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023; Gullestad, 2002; Ramirez, 2022).

Også Jakob trekker, sånn jeg tolker det, et skille mellom det han omtaler som «rent etnisk norske» og elever «fra forskjellige steder» med hensyn til ulike skoler, i forlengelsen av at vi snakker om synspunktene hans knyttet til hvorvidt undervisningen som problematisk eller ikke. Han beskriver at mangelfull representasjon av ulike religioner på den gamle skolen var problematisk, og karakteriserer etter hvert den gamle skolen han gikk på som mye mindre «åpen» som han kobler til at det gikk flest norske der. Å snakke om etnisitet eller bakgrunn på den gamle skolen tror han videre ville vært «ubehagelig» for enkelte, også i relasjon til at det gikk flere norske der. Også her virker det nærliggende å tolke det som at elevsammensettingen basert på kategoriseringene skaper ulike premisser; i Jacobs utsagn forstår jeg det som knyttet til hva som blir tematisert og ikke. Jeg forstår det som at han mener at en norsk elevsammensetting vil skape et mer *lukket mulighetsrom*, som kan forstås å *privilegere* enkelte former for kulturell representasjon og utelukke andre, her eksemplifisert av Jacob knyttet til religion slik jeg tolker det.

Det virker videre som om det er viktig for elevene med *åpenhet* basert på utsagnene. I lys av det jeg forstår som *statiske inndelinger* mellom gruppene som de legger til grunn, kan det sett i sammenheng virke noe paradoksalt. Imidlertid er det også mulig å tolke grupperingene de presenterer som uttrykk for innenfor- og utenforskap etter mitt syn. Dette kan bli tydeligere, slik jeg ser det, når Vilhan på spørsmål om hva han forstår som «norske» forklarer følgende

*(...) når jeg er med folk som har foreldre som har innvandret fra et annet land så føler jeg at de forstår meg mer enn det en norsk person gjør. Det betyr ikke at jeg ikke*

*henger med norske mennesker, eller ikke liker norske mennesker. For jeg har også norske venner. (Vilhan)*

Jeg forstår det som at han ser på det å ha venner med samme erfaringer tilknyttet å være en minoritet/ ha foreldre som har innvandret som grunnleggende for forståelse, og også innenforskap. Imidlertid påpeker han slik jeg ser det at det ikke handler om at han ikke liker etnisk norske mennesker. Jeg anser det derfor som nærliggende å tolke grupperingene som uttrykk for innenfor- og utenforskap, og dermed ikke som knyttet til statiske inndelinger. Dette i samsvar med hvordan Eriksen (2022) gjennom sin forskning har vist hvordan etniske splittelser skapes gjennom flytende kategoriseringer som «norske» og «utlendinger» basert på følelse av gruppetilhørighet, funn også Mathisen (2020) i egen og andres forskning identifiserer.

Hovedfunnene basert på disse utsagnene omhandler altså elevenes beskrivelser i forhold til hvordan de forstår elevsammensetningen som å knytte seg til det jeg tolker som *ulike premisser for samhandling*. Videre vil jeg argumentere for et hovedfunn som peker på at skolen spiller en passiv rolle i disse beskrivelsene: Hva elevene lærer om av verdier og tematikk knytter seg til hvorvidt mulighetsrommet er åpent eller preget av fordømmelse, som følge av elevsammensetningen, og ikke som følge av skolens arbeid med identitetsdannelse slik jeg ser det. I møte med problemstillingen og forskningsspørsmålet er dette av interesse etter mitt syn. Funnene sier noe om at elevenes identitets- og kulturforståelse knytter seg til perspektiver som aktivt forholder seg til kulturelle og identitetsmessige markører, som for øvrig kan stå i forhold til presenterte diskursanalyser om norskhet/ utenlandskhet og annen forskning, og at skolen forstås som en arena hvor slike markører får spille seg ut.

Ser vi til teori er det mulig å etablere at det er skolens mandat å forholde seg til elevenes identitet som en del av en likeverdige utdanning, fordi identitetsdannelse både kan knyttes til deres mulighetsrom og må forstås som vesentlig for utvikling av et godt samfunn (Moen, 2014; Osler, 2014; Hovdenak, 2017). I den forbindelse kan det være relevant å se på hvordan Banks (2017) peker på at nasjonalstaten kan skape barrierer som ekskluderer individer og grupper, også gjennom skolesystemet, og at dette resulterer i assimilerende og sosialt ekskluderende strukturer (konseptualisert som *mislykket medborgerskap*). I forlengelsen argumenterer han slik jeg forstår det for at skolen aktivt må forholde seg til å motvirke disse

barrierene gjennom en undervisning som vektlegger sosial tilknytning (Banks, 2017), som kan forstås som en didaktisk implikasjon i kobling til funnene.

### **4.2.3 Oppsummering**

Hovedfunn i dette delkapittelet peker på hvordan skolen kan forstås både som en aktiv premissleverandør knyttet til elevenes kultur- og identitetsforståelser, men også hvordan den kan spille en passiv rolle i elevenes fortellinger om kategoriseringer knyttet til identitet og kultur. I tilknytning til det første funnet, fremstår skolen i beskrivelsene av både undervisning og flerkulturell dag som å selektivt velge ut hvilke kulturer og identiteter som skal tematiseres, ikke minst hvordan disse skal forstås; gjennom det jeg forstår som statiske kategorier, gjennom det som fremstilles som den uproblematiske kategorien norsk eller gjennom problemorienterte perspektiver i relasjon til det flerkulturelle. I kobling til det andre funnet tolker jeg elevene som å aktivt forholde seg til kategoriseringer, tilknyttet også det jeg har teoretisert som øvrige diskurser om norskhet/ utlendinger/ andre, og identifiserer at skolen virker til å beskrives som arenaer hvor disse strukturene kan spilles ut. I det neste delkapittelet vil jeg være interessert i å se om og hvordan den selektive og statiske kulturelle fremstillingen påvirker elevenes samhandling i skolen, og hvilke implikasjoner det får i relasjon til det individuelle og til fellesskapet.

## **4.3 Kultur, identitet og samhandling**

Dette delkapittelet tar for seg oppgavens tredje forskningsspørsmål «Hvilke erfaringer har elevene med identitets- og kulturtemaer og samhandling i skolen?», som kan aktualiseres både knyttet til mandatet skolen har for en likeverdig utdanning (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Osler, 2014), men også i lys av hvordan skolen kan forstås som en dannende arena knyttet til demokratiske perspektiver og mål (Klafki, 2011; Biesta, 2009). Mer bestemt forstår jeg erfaringene elevene har med samhandling som knyttet til både individuell og kollektiv identitetsdannelse, og at det videre bør forstås som del av deres kompetanseutvikling i møte med å kunne skape både egen og demokratisk velferd (Hovdenak, 2017). Jeg vil med dette se nærmere på hvordan elevene beskriver forholdet mellom samhandling og kultur- og identitetstema, også sett i lys av premissene for identitetsdannelse jeg identifiserte i forrige delkapittel.

Hovedfunnene peker på erfaringer med rasisme og diskriminering, som har både følelsesmessige, relasjonelle og faglige konsekvenser. Skolens rolle uttrykkes imidlertid som passiv i møte med disse opplevelsene, i tilknytning til funn fra forrige delkapittel. Funn peker også på at opplevelsen av undervisningen som *betydningsfull* er sentralt for deltakelse. Jeg vil argumentere for at disse funnene bør sees i sammenheng som knyttet til forholdet mellom elevenes identitetsdannelse, deltakelse og kompetanseutvikling, og at skolen må legge til rette for en skolehverdag preget av forståelsene for elevenes mulighetsrom som preget både av sosiale premisser (Klafki, 2011) og en antidiskriminerende tilnærming til undervisning (Kumashiro, 2002).

### 4.3.1 Rasisme

I alle intervjuene tematiseres diskriminering i skolen, og både Sidra, Faiza og Akila beskriver ulike sider ved rasisme slik jeg ser det. Akila forteller meg blant annet at rasisme forekommer ukentlig, og jeg vil videre i dette underkapittelet primært ta for meg flere deler av denne tematiseringen fra intervjuet med henne.

Rasismen blir tematisert i forlengelsen av at jeg spør Akila om hva hun synes om eksemplene som blir presentert i timen. Hun svarer at det ikke er så mye som provoserer henne i skolen, og at heller ikke lærerne provoserer henne. Jeg spør om elevene noen gang provoserer henne, og hun svarer nølende ja. Jeg spør om hun kan fortelle hva det er som har skjedd i slike tilfeller og hun forteller

*Det er bare ting eller meninger som jeg ikke er veldig enig i. Fordi jeg tar ting (...) veldig direkte. Et eksempel er da en som jeg gikk i klasse med, som gikk rundt og sa n-ordet. Etterpå så sa jeg sånn at det ikke er greit å si det fordi ... Obvious reasons.(...)*  
(Akila)

I utsagnet over uttrykker hun at hun tar ting «veldig direkte», og jeg anser det som nærliggende å tolke henne som at hun blir påvirket av de rasistiske ytringene, eventuelt at uttrykket er en form for å unnskyldes seg for at man tar seg nær av det. Begge tolkninger har utvetydige implikasjoner. I et individuelt perspektiv kan manglende anerkjennelse av rasismen knyttes til redusert selvfølelse (Lund, 2014), og forstås som brudd på menneskerettighetene (Osler, 2014). Beskrivelsen kan videre knyttes til flere forskningsfunn, blant annet at skolen beskrives som en primærarena for opplevd rasisme (Antirasistisk senter,

2017) og hvordan dårlig elevmiljø kan knyttes til rasialisert mobbing (Eriksen, 2022). Slike beskrivelser og funn kan videre forstås som brudd på Opplæringsens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

I møte med oppgavens problemstilling kan det være relevant å se nærmere på hvordan rasismen kan forstås som knyttet til identitet, kultur og deltakelse, herunder det jeg forstår som en rasisme som virker hemmende for identitetsdannelse og læring. Osler (2014) påpeker at det er på lokale nivåer man kan anerkjenne enkeltindividers situasjon og endre strukturer på en tilpasset måte, og peker på skolen som arena for dette arbeidet. Klafki (2011) påpeker at skolen må bidra til utvikling av selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne, og hvordan utvikling av autonomi, i det jeg forstår som tett knyttet til det sosiale rommet, blir nødvendig for å utvikle disse evnene. Slik jeg forstår utsagnet er Akilas autonomiutvikling truet av en skolehverdag som essensialiserer henne på rasistiske måter (Massao, 2022; Zilliacus m.fl., 2020): Jeg forstår det som at hennes stemme og identitet drukner i en elevsamhandling som i stedet for å bli progressivt orientert dreier seg om et utdatert syn på mennesker.

Videre påpeker Klafki (2011) hvordan det er *didaktikkens ansvar* å se på hvilke muligheter og hindringer som ligger i det sosiale rommet og hvordan de påvirker betingelser for danningen av autonomi. Han lister opp blant annet evne til *kritikk, empati og ansvarlighet* som betingelser (Klafki, 2011, s. 121). Med bakgrunn i disse poengene vil jeg derfor argumentere for, basert på Akilas utsagn, at det blir skolens ansvar gjennom didaktiske metoder å forstå mer om hvordan hverdagen til Akila preges av rasisme, og videre hvordan man kan påvirke de andre elevenes forståelse gjennom refleksjoner knyttet til de nevnte betingelsene. Slik jeg forstår det basert på Akilas utsagn kan det mer bestemt omtales som en hindring i det sosiale rommet at elevene som kommer med rasistiske utsagn ukentlig ikke har gode nok betingelser for utvikling av ansvarlighet gjennom empatisk forståelse og selvkritikk knyttet til egne uttalelser, og at det er didaktikkens ansvar å kritisk vurdere hvordan en utviklingsprosess i møte med dette bør foregå.

Når jeg spør om Akila får hjelp til å håndtere rasismen, forteller hun imidlertid at hun ikke tror «læreren bryr seg», og når jeg videre spør jeg om hva hun tenker om de andre elevenes synspunkter på dette, svarer hun at hun tror mange har gitt opp. Jeg forstår dette som uttrykk for resignasjon. Beskrivelsene hennes kan knyttes til gjennomgående funn som peker på at

elever har liten tro på at det er mulig å gjøre noe med rasismen, som Ramirez (2022) poengterer at etter hvert snakkes om som en naturlig del av skolehverdagen deres (s. 385-387). Det jeg forstår som uttrykk for resignasjon kan videre knyttes til Akilas svar på spørsmålet mitt om hvordan det hadde vært å ta opp rasismetemaer i klassen, hvor hun forteller at hadde blitt vanskelig, og basert på utsagnene hennes fremstår det også som at det ikke hadde vært verdt det. Hun forklarer at dersom det hadde kommet fram at hun hadde tatt det opp, ville ikke de elevene som ikke bryr seg ha snakket til henne, og følger opp med at det uansett er likegyldig fordi de ikke snakker sammen til vanlig. At elever snakker sammen i klassen forstår jeg som grunnlaget for en samhandlende læring, basert på læringsteori som understreker hvordan læring knytter seg til kvaliteten på sosiokulturelle miljøet, på tvers av faglige tradisjoner (Klafki, 2011; Gay, 2013; Banks, 2017).

Når jeg spør om læreren vet at det finnes elever som ikke snakker sammen, sier hun at hun vet at læreren ser det men at hun ikke tror at læreren forstår årsaken bak. Imidlertid viser utsagnet hennes over om at «læreren ikke bryr seg» og utsagn senere i intervjuet hvor hun påpeker at lærerne både ser og hører rasismen, uttrykk som indikerer at lærerne har registrert det og at det skal være mulig å handle. Osler & Lindquist (2018) poengterer at det er et manglende språk og rammeverk i møte med slik urettferdighet fra læreres side. Funnene krever imidlertid at læreren er sitt ansvar bevisst knyttet til hvordan elevenes deltakelse blir påvirket av eksempelvis diskriminering (Eriksen, 2021; Ramirez, 2022). Målet er i forlengelsen ikke plassering av skyld (Eriksen, 2020), men å belyse hvorfor det er viktig med bevisstgjøring omkring rasismen som forekommer og elevenes opplevelser av dette knyttet til identitetsdanning på flere nivåer i skoleverket, spesielt som en motfortelling til Norge som egalitært (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023; Gullestad, 2002). Dette kan videre knyttes til at vurderingen av utviklingsprosessen bør ta i betraktning, «(...) de omfattende samfunnsmessige forhold og prosesser» ifølge Klafki (2011, s. 121), som jeg forstår som spesielt sentralt for samfunnsfagsdidaktikken (Sæther, 2021). Dette for å utvikle en mer rettferdig skole og utdanning som ikke privilegerer kun enkelte elevgrupper, eksemplifisert av hvordan skolen i dag kan forstås som å reproducere ulikhet gjennom å privilegere hvite, de som forstås som norske og majoriteten (Dowling, 2017; Westrheim, 2014).

Akila selv påpeker hvordan bildet av Norge som noe annet enn rasistisk bidrar til å dysse ned saken og heller fremheve det fjerne ved det gjennom å sammenligne med andre land, etter mitt syn. Hun sier

*(...) det er veldig normalisert å bruke n-ordet i Norge, føler jeg. Og folk lager på en måte ikke en stor deal ut av det, fordi de tenker sånn "men Norge er ikke så rasistisk, i forhold til, la oss si Amerika. (Akila)*

Et hovedfunn i tilknytning til disse tolkningene er at jeg identifiserer et erfaringsrom knyttet til en resignasjon fra elevens side, i møte med ukentlig rasistisk forekomst, og at dette videre kan forstås som både identitetshemmende og en ødeleggende form for samhandling. Skolen virker til å fremstå som passiv på ulike nivåer. Dette krever slik jeg ser det, basert på teori, en økt forståelse av elevenes sosiale rom og *betingelser* som utgjør dette rommet (Klafki, 2011). Gjennom et kritisk blikk på didaktikken, forståelse for hvordan de mer systemiske grunnlagene og fortellingene skolen baserer seg på skaper barrierer slik de er nå (Gullestad, 2002; Osler, 2014), kan man videre forsøke å endre og tilby et større mulighetsrom, her forstått som fritt for essensialiserende kultur- og identitetsforståelser og diskreditering av elevenes autonomi.

#### **4.3.2 Undervisning som betyr noe**

Elevenes deltakelse virker videre til å stå i forhold til opplevelsen deres av undervisningen som betydningsfull. Mariam peker blant annet på at hun opplevde at det var fint å dele om en erfaring som har betydd mye for henne i undervisningen, slik jeg tolker det. Jacob svarer på sin side på spørsmål om hvilket tema han tror klassen hadde likt best at han ikke tror at preferansene er knyttet til tema, men til hvordan man blir «aktivisert». Videre bruker han formuleringer som at det er viktig å «ha en mening selv», og på spørsmål om hva han selv blir engasjert av, forklarer han at han liker å komme seg ut fra det han omtaler som «den vanlige undervisningen» som innebærer «å bare sitte og høre på». Når jeg spør hvorfor aktivitet er viktig forklarer han at han blir mindre «umotivert» og mer «oppmerksom». Videre spør jeg om han opplever at undervisningen er relevant, og da svarer han

*Nei, ikke så mye egentlig, for det er bare .... det er mye av skolen, og jeg føler at jeg bare må kunne det for å gjøre det bra på skolen. Ikke for å bare gjøre det bra i livet generelt (...). (Jakob)*

Uttrykk som «den vanlige undervisningen» etterfulgt av Jakobs beskrivelse av å «bare sitte å høre på» tyder på at han opplever det som at størsteparten av undervisningen innebærer at han

er en passivisert part. Etter mitt syn virker det også som at det er vanskelig for han å se hvordan skolen er relevant utenfor skolesammenheng. I tråd med Christensen (2015) kan det virke som at undervisningen ikke inkluderer elevens livsverden og sett fra det Christensen omtaler som didaktiseringsnivået knyttet til elevperspektivet (2015, s. 17), kan det virke som at undervisningen ikke tilbyr Jacob noen muligheter i lys av at han kobler skolen og livet utenfor fra hverandre.

Jacob påpeker også at opplevelsen hans av undervisningen som betydningsfull ikke nødvendigvis er avhengig av tema, men om han blir *aktivisert*. Dette kan sies å være i tråd med teori om kategorial Bildung, som fremhever at utvalgt stoff kan tilrettelegges på en måte som gjør det meningsfylt i lokale kontekster, forstått som eksemplarisk undervisning og læring (Klafki, 2011). Biesta (2009) påpeker videre at undervisningsformen er sentral for utviklingen av elevenes responsivitet og ansvarsevne, og at dette er avhengig av hvordan skolen tilgjengeliggjør subjektposisjoner, eventuelt beskrevet av Jacob som «å ha en mening selv». I tråd med Biestas (2009) begrepsbruk virker det for meg som om Jacob har en del tanker om hvordan man best tar ansvar for å representere og engasjere alle, også sett i lys av utsagnet hans i forrige delkapittel om at en selektiv representasjon av religioner var problematisk. En didaktisk implikasjon i tråd med det jeg anser som dette hovedfunnet kan forstås som at hans stemme må vektlegges ytterligere, også i tråd med Mariams utsagn om at det er fint å dele om egne erfaringer (Biesta, 2009).

Jeg forstår det også som at Faiza vektlegger et engasjement knyttet til egne erfaringer, og jeg vil i siste del av analysen se nærmere på hvordan rasismen og sexismen hun beskriver får det som etter mitt syn kan forstås som implikasjoner knyttet til forståelsen av samhandling i skolen. Hun beskriver

*(...) det er veldig annerledes å være en svart kvinne, spesielt når man bor i et vestlig land. Fordi å være kvinne kan bety å relatere til hvite kvinner og andre kvinner... på den måten at å være kvinne gjør at vi får dårlig betalt, at vi ikke blir behandlet likt av menn, eller at vi på en eller annen måte blir undertrykt, eller at det er en passiv aggressiv oppførsel mot kvinner av menn i samfunnet. Mens det å være en svart kvinne er annerledes... du kan snakke om mine opplevelser, eller andre kvinners opplevelse med å være svart...hvite folk... de ville ikke ha forstått på lik måte. Da snakker vi om hår, vi snakker om klærne våre, vi snakker om hvordan vi oppfører oss, og at en svart*



*kvinne på en måte har mer press på å være presentabel enn hvite kvinner har. Vi oppfører oss alltid på en snill måte, vi kan ikke være høylytt (...) da er vi på en måte aggressive, og ja, det er på en måte mer press på hvordan jeg skal oppføre meg.*  
(Faiza)

Faizas utsagn har en rekke implikasjoner slik jeg ser det. For det første vil jeg argumentere for at hun både er bevisst på det jeg mener er den utvetydige rasismen og kjønnsdiskrimineringen hun og andre er utsatt for. I tillegg fortolker jeg utsagnet som at hun har mye kunnskap om rasismens og sexismens ulike nivåer, grupperinger og former. Jeg forstår henne videre som å etablere et fellesskap med kvinner, gjennom å bruke ord som «relatere» og «vi» i beskrivelser av kvinner, og et annet fellesskap gjennom det å være «svart kvinne», også tilknyttet å være «svart kvinne i et vestlig land». Jeg forstår ikke fellesskapene til å stå i en direkte konflikt basert på utsagnet, men forstår henne som å beskrive hvordan det er en ekstra dimensjon til sexismen knyttet til svarte kvinner, fordi den også er rasistisk. Hun peker slik jeg ser det på at dette handler om manglende forståelse fra andre kvinner og menn.

Videre tolker jeg at hun nevner «mine opplevelser» som å peke på mer individuelle erfaringer, men at hun også tar i betraktning «andre kvinners opplevelser». Jeg forstår det førstnevnte, knyttet til individuelle opplevelser, som linket til det siste hun beskriver om opplevd press - jeg forstår dette som et uttrykk for at hun har internalisert den totale vekten av premisser knyttet til sexisme og rasisme og at dette arter seg som internalisert press. På mange måter tolker jeg det også som at hun beskriver at denne bevisstheten, om rasismen og sexismen, som en konstant bevissthet fordi hun lister opp fenomener fra klær til oppførsel som kan sies å kobles til en aktiv fordømming fra andre slik jeg tolker utsagnet. I lys av Faizas utsagn om å være norsk ute og somalisk inne i forrige delkapittel, forstår jeg det også som at diskrimineringen preger hennes identitetsdannelse, og videre at hun *kontinuerlig må bevisstgjøre seg om premissene i sosiale rom* som jeg forstår at hun omtaler.

Jeg vil i lys av utsagnet og mine tolkninger ta til orde for at Faiza kobler identitet til det Røthing (2020) beskriver som et interseksjonaliseringsperspektiv, og at dette har konsekvenser for hennes refleksivitet (Elster, 2017). Nærmere bestemt forstår jeg det som, basert på teori, at Faiza engasjerer seg som både subjekt og mottaker knyttet til hvordan samspillet mellom ulike sosiale kategorier, her «kvinne» og «svart», har betydning for egne livsvilkår (Bamberg & Dege, 2021; Røthing, 2020). Slik jeg ser det knytter selvrefleksjonen

hennes seg til de sosiale rammene hun er en del av, som kan forstås som essensialiserende i form av å være rasistiske og sexistiske kategoriseringer som generaliserer mennesker (Ramirez, 2022; Zillacus, m.fl. 2020; Massao, 2022). Rasismen og sexismen kan identifiseres i tråd med hennes beskrivelser av hvordan det å være «svart» knyttes til andre krav enn det å være «hvit» gjør, og at det er forskjell på hvite og svarte kvinner, også i relasjon til det jeg identifiserer som beskrivelser av et primært mannsdominert samfunn (Ramirez, 2022; Zillacus m.fl., 2020). Beskrivelsene veksler videre mellom et «jeg»-perspektiv og et «vi»-perspektiv, som etter mitt syn indikerer at hun både understreker et strukturelt sexisme- og rasismeproblem og hvordan det påvirker henne som individ (Mathisen, 2020; Urrieta, 2018). Sett i sammenheng virker det nærliggende å tolke Faiza som at hun har internalisert en rekke krav, her beskrevet som «press», som omhandler egen navigering i forhold til identitet som svart kvinne (Bamberg & Dege, 2021), og hvordan denne navigeringen knytter seg til en sexistisk, rasistisk kategorisering (Røthing, 2020).

Flere områder av analysen jeg presenterer her vektlegger det jeg basert på teori oppfatter som Faizas *mottakerorientering* knyttet til identitet og makt (Bamberg & Dege, 2021), men som nevnt innledningsvis er også en vesentlig del av identitet og refleksivitet knyttet til *engasjement i subjektposisjonen* når det kommer til makt (Bamberg & Dege, 2021). Sistnevnte er relevant for mer positiv restrukturering i møte med det som ofte blir omtalt som marginaliserte grupper (Gay, 2013). Jeg anser det i den forbindelse som viktig å understreke hvordan Faizas beskrivelser av rasisme også kan forstås som *uttrykk for kunnskap om og motstand mot rasismen* hun og andre opplever. Videre i intervjuet tydeliggjøres disse sidene ved hennes refleksivitet ytterligere etter mitt syn, hvor hun blant annet utdyper mer om faglige begreper tilknyttet tematikken og situasjoner hvor hun har diskutert med andre. Faiza besitter slik jeg ser det mye kunnskap og kompetanse, og ikke minst kulturelle ressurser, i kraft av både bevissthet om opplevd rasisme og sexisme, og hennes erfaringer med det jeg forstår som både å være mottaker og subjekt knyttet til rasistiske situasjoner (Bamberg & Dege, 2021; Gay, 2013; Hall 1996). Kompetansen og referansene vil jeg argumentere for at er viktig å inkludere i undervisningen, i tråd med Biesta (2009) som vektlegger at elevens stemme bør knyttes til det vi forstår som skolens mål og funksjoner.

I denne oppgaven legger jeg til grunn et syn som forstår skolen som *mulighetsarena* knyttet til endring (von der Lippe, 2021), og som videre forutsetter en progressiv representasjon av kulturell identitet (Hall, 1996). Dette innebærer et mangfold av elever og læringen kan derfor

forstås som knyttet til det Biesta omtaler som et samfunn preget av *radikal pluralisme* (2009, s. 10), eventuelt som knyttet til begrepet hypermangfold (Røthing, 2020). I den forbindelse er det videre viktig hvordan Biesta påpeker det jeg forstår som at ansvaret vi tar for denne ulikheten viser til hvordan vi er unike mennesker, men at den også virker forenende (2009, s.10). Ansvarstakingen kan basert på min forståelse av Biesta (2009) utvikles i sammenheng med at skolen tilgjengeliggjør subjektposisjoner basert på autonomi. Prosessen beskrives likevel som å potensielt kunne være utfordrende (Biesta, 2016, s. 69), men jeg forstår dette som et nødvendig handlings-/ konfliktperspektiv knyttet stemmene som kreves i tilknytning til å respondere på eksempelvis sexistiske og rasistiske strukturer.

Jeg vil argumentere for at Faiza allerede har en utviklet respons i møte med disse strukturene, og at inkluderingen av hennes og andres stemme må forstås som et hovedanliggende for skolen og demokratiet i tråd med ovennevnt teori. Imidlertid lar ikke dette seg gjøre i tråd med det jeg identifiserer som et begrenset mulighetsrom knyttet til at hun og andre elever peker på det jeg forstår hemmende identitetsforståelser og et erfaringsrom preget av negativ samhandling; deres kulturelle identiteter må forstås som dynamiske, mangfoldige og som preget av de sosiale kontekstene de er en del av, herunder skolen hvor de befinner seg i flere timer daglig. Samfunnsfagene har i tilknytning til kunnskapen elevene besitter et viktig didaktisk ansvar, som kan belyses via gjensidighetsperspektivet: Faget og det samfunnet elevene er en del av må ikke forstås i vakuum, fordi erfaringer elevene har og kommer til å ha med demokratiet kan omtales som kjernen i samfunnsfagets mandat om å være et demokratisk redskap (Christensen, 2015; Sæther, 2021).

### **4.3.3 Oppsummering**

Den tredje delen i analysekapittelet har presentert funn knyttet til det jeg forstår som forholdet mellom elevenes erfaringer med identitets- og kulturtemaer, og hvordan dette knyttes og bør knyttes til samhandling i skolen og demokratiet for øvrig. Hovedfunnene peker på at det forekommer rasisme og diskriminering i elevenes hverdag, og jeg forstår dette som negativ samhandling som både virker identitetshemmende og læringshemmende. I forlengelsen peker jeg på implikasjoner for skolen og særlig samfunnsfaget som knyttet til mål om både individuell og fellesskapsorientert deltakelse, og tar i lys av teori til orde for at elevenes kulturelle identitet, stemme og erfaringer må inkluderes i undervisningen som del av en mer demokratisk orientert utdanning (Hall, 1996; Biesta, 2009).

## 5 Avslutning

Formålet i denne oppgaven har vært å belyse elevperspektiver knyttet til identitet og kultur, basert på forståelsen av deres perspektiver som sentrale for en likeverdig utdanning. I tilknytning til dette målet har jeg sett nærmere på seks minoritetsnorske elevers tanker og erfaringer tilknyttet identitet og kultur i relasjon til ulike kontekster og spesielt skolen. Problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven er:

*«Hvilke erfaringer har et utvalg minoritetsnorske elever med representasjon av kultur og identitet i skolen?»*

### 5.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Oppgavens problemstilling inkluderer flerdimensjonale temaer, og jeg utformet derfor tre forskningsspørsmål som også vil fungere strukturerende i presentasjonen av studiens hovedfunn:

1. Hva forbinder elevene med temaene identitet og kultur?
2. På hvilke måter kobles temaer knyttet til kultur og identitet til skolen og klasserommet?
3. Hvilke erfaringer har elevene med identitets- og kulturtemaer og samhandling i skolen?

I tilknytning til det første forskningsspørsmålet gir de mangfoldige beskrivelser av seg selv og sine sosiokulturelle kontekster, som i lys av Heine (2020) kan forstås som uttrykk for ulike kulturer og i lys av Hall (1996) som ulike kulturelle identiteter. I denne oppgaven er kulturell identitet videre argumentert for som et paraplybegrep som favner dynamiske måter å forholde seg til identitet og kultur på. Imidlertid virker elevene også til å knytte selvforståelsene sine til etniske/ nasjonale kategoriseringer, som kan forstås som å stå i forhold til diskurser som preges av essensialiserende identitetsforståelser (Alghasi & Hylland-Eriksen, 2023; Massao, 2022). Dette utgjorde sentrale funn knyttet til elevenes identifisering, som videre pekte på implikasjoner knyttet til å inkludere disse selvrefleksjonene som viktige for undervisningen.

Et sentralt funn jeg i forlengelsen peker på er det jeg identifiserer som en diskrepans i funnene tilknyttet det første og det andre forskningsspørsmålet: Elevenes i hovedsak dynamiske

forhold til kultur og identitet i lys av det første forskningsspørsmålet, kan kontrasteres med hvordan skolen i lys av det andre forskningsspørsmålet knyttes til et mindre progressivt syn på identitet: som aktiv opprettholder av statiske kulturelle fremstillinger gjennom undervisning (Banks, 2017), som premissleverandør for elevenes kultur- og identitetsforståelse som statisk eller problematisk (Osler, 2014; Moen, 2014), men også som passivt fremstilt i tilknytning til elevenes forståelse av elevsammensetningen som viktig for hva de lærer og hvordan de beskriver om elevsammensetning basert på kategoriseringer som norsk/ utlending (Gay, 2013; Eriksen, 2020). I tråd med Kumashiros (2002) tilnæringer kan dette forstås som å bære preg av *undervisning om og for den Andre*, som også reproducerer det jeg identifiserte som essensialiserende selvforståelse knyttet til etnisk/ nasjonal bakgrunn (Massao, 2022; Ramirez, 2022).

I tilknytning til det tredje forskningsspørsmålet blir det videre presentert funn som peker på sammenhengen mellom de sosiale premissene elevene opplever i skolekonteksten og samhandling i skolen. Jeg vil basert på funnene argumentere for at skolen på flere nivåer kan forstås som å skape barrierer for identitetsdanning, som videre virker læringshemmende. Jeg tolker elevenes beskrivelser som å fremstille skolens virksomhet som basert på statiske syn på kulturell identitet, som også innebærer å ekskludere elevenes ulike identitets- og kulturforståelser, og at den ikke legger til grunn forståelsen av samfunnet som hypermangfoldig (Røthing, 2020). Elevene preges av opplevd rasisme og diskriminering, som videre blir argumentert for å hindre deres utvikling av selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner (Klafki, 2011). I tillegg pekes det på funn om sammenheng mellom elevenes deltakelse/ passivitet knyttet til hvorvidt undervisningen inkluderer elevenes livsverden og stemme (Christensen, 2015; Biesta, 2009).

Med bakgrunn i funnene sett i lys av de tre forskningsspørsmålene, er det mulig å argumentere for at svar på oppgavens problemstilling kan forstås som at erfaringsrommet elevene beskriver knytter seg til en identitetshemmende samhandling i skolen og videre er preget av skolen som et innskrenkende holdningsrom tilknyttet forståelsen av kultur og identitet. Dette kan videre forstås som paradoksalt knyttet til at elevene i andre kontekster forholder seg mer dynamisk til kultur og identitet. Jeg anser det også som viktig å løfte frem hvordan en av elevene uttrykker det jeg tolker som en tydelig resignasjon i forhold til dette erfaringsrommet, her tilknyttet opplevd rasisme. Den identitetshemmende samhandlingen og det innskrenkede holdningsrommet får konsekvenser for individets identitetsdanning basert på

funnene, men også for det demokratiske fellesskapet i lys av at kompetanseutviklingen blir truet (Osler, 2014).

## **5.2 Didaktiske implikasjoner**

Oppgaven har søkt å undersøke og diskutere funn knyttet til seks elevperspektiver omkring temaene kultur og identitet. Tross at dette kan forstås som et begrenset utvalg erfaringer knyttet til mangefasetterte fenomener, anser jeg det likevel som at oppgaven belyser viktige aspekter ved en likeverdig utdanning. I den forbindelse identifiserer jeg noen sentrale didaktiske implikasjoner, som kan sees i lys av identitetsteori, og allmenndidaktiske og samfunnsdidaktiske teorier. Først og fremst vil jeg argumentere for at skolen i alle ledd av sin virksomhet bør legge til grunn mer progressive syn på identitet og kultur (jf. Hall, 1996; Heine, 2020; Osler, 2014). Dette krever videre bevissthet omkring hvordan ulike sosiale premisser påvirker elevenes hverdag, og videre aktivt arbeid for å tilrettelegge for og endre mot en undervisning preget av inkludering av deres kulturelle identiteter (jf. Kumashiro, 2002). Arbeidet kan knyttes til læringsteorier som vektlegger perspektiver på samhandling, fellesskapsorientering og sosial endring (jf. Buttigieg & Calleja, 2021). På den måten vil den individuelle elevs utvikling bli satt både i forhold til, men også som del av, forståelsen av og arbeidet med et velfungerende og demokratisk fellesskap (jf. Klafki, 2011; Biesta, 2009; Gay, 2013; Banks, 2017). Ikke minst peker funnene på kjerneområder ved samfunnsfaget, tilknyttet flere samfunnsnivåer, og jeg anser det derfor som vesentlig at det samfunnsfagsdidaktiske bør forstås som et velegnet mulighetsrom knyttet til å møte disse didaktiske implikasjonene. Eksempelvis gjennom utvikling og diskusjon omkring verdier i profesjonsfellesskapet, i tråd med hvordan Overordnet del i LK20 beskriver skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21).

## **5.3 Videre forskning**

Oppgaven tar for seg temaer som kan forstås på flere måter og knyttes til ulike fagfelt, herunder identitet, kultur, samhandling og demokrati. Innenfor skoleforskning anser jeg det som relevant å argumentere for at det er behov for et større engasjement tilknyttet fenomenene hver for seg og sett i sammenheng, spesielt i møte med at de ulike (og nye) fellesskapsutfordringene samfunnet står i møte med knytter seg til alle de ovennevnte fenomenene. Det er da vesentlig med en bredere og mer detaljert forståelse av hvordan

elevenes identitet, kultur og samhandling knytter seg til utviklingen av kompetanse og kunnskap: Hvordan og på hvilken måte inkluderes identitet og kultur i undervisningen? Hvordan forstås begrepene og i forlengelsen mandatene? Flere elev-, lærer- og organisasjonsperspektiver er viktig, i tråd med Osler & Lindquist (2016) som påpeker et manglende språk og rammeverk. I dette kan det samtidig ligge et spesielt fokus på det samfunnsfagdidaktiske potensialet, som knytter seg til alt fra makro- til mikronivåer i samfunnet (jf. Sæther, 2021). Jeg vil også ta til orde for, mer konkret, at det bør forskes nærmere på hvordan vi kan forstå elevs og lærers innskrenkede holdningsrom.

## Litteraturliste

- Alghasi, S. (2019). Kampen om virkelighetene. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 96-98.
- Alghasi, S., & Hylland-Eriksen, T. (2023). *Flerkulturelle scenarioer: mur, bro eller båt?* Cappelen Damm Akademisk.
- Aamas, Å., & Duesund, K. (2016). Lærarutdanning i ei tid prega av mangfald. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangold i skolen*, 27-45. Fagbokforlaget.
- Andersson-Bakken, E., & Dalland, C. P. (2021). *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget
- Antirasistisk senter. (2017). "Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun": en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-undersøkelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Åberg, I. (2020). Diversity is the others: a critical investigation of 'diversity' in two recent education policy documents. *Intercultural Education*, 157-172.
- Åberg, I. (2021). Imagined sameness or imagined difference? Norwegian social studies teachers' views on students' cultural and ethnical backgrounds. *Journal of Social Science Education*, 20(4).
- Bakken, A., & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetslever i videregående*. Nova. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5134>
- Bal, A., & Bianco, J. L. (2016). *Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education, vol. 16*. Springer International Publishing.
- Bamberg, M., & Dege, M. (2021). Decentering Histories of Identity. I C. Demuth, M. Watlawik & M. Bamberg (Red.), *The Cambridge Handbook of Identity*, 25-56. Cambridge University Press. [https://www.researchgate.net/publication/352152504\\_The\\_Cambridge\\_Handbook\\_of\\_Identity\\_Cambridge\\_University\\_Press](https://www.researchgate.net/publication/352152504_The_Cambridge_Handbook_of_Identity_Cambridge_University_Press)
- Banks, J. A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, 66-377.



- Biesta, G. (2016). *Beyond learning: democratic education for a human future*, vol. 2. Paradigm.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*, 21-43. Universitetsforlaget
- Buttigieg, K., & Calleja, C. (2020). Bildung and Transformative Learning Theory: Two Peas in a Pod? *Journal of Transformative Education*, 19 (2), 166-185.
- Chang, J.-H. (2014). Multiple Power in Colonial Spaces. *OpenEdition journals*.
- Christensen, T. S. (2015). *Fagdidaktik i samfundsfag*. Frydenlund.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39, (3).
- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*, 177-213. Abstrakt forlag.
- Dowling, F. (2017). 'Rase og etnisitet'. Det kan jeg ikke si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt!'. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 252-265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>.
- Elster, J. (2017). The temporal dimension of reflexivity: linking reflexive orientations to the stock of knowledge. *Distinktion*, 18(3), 274–293.
- Eriksen, H., & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.). *Metoder i klasseromsforskning*, 21-43. Universitetsforlaget.
- Eriksen, I. M. (2022). *De andres skole*. Gyldendal.
- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 104-116.
- Firebaugh, G. (2008). The first rule. There Should Be the possibility of Surprise in Social Research. I G. Firebaugh, *Seven Rules for Social Research*, 1-30.

- Foucault, M. (1983). The Subject and Power.  
I H. Dreyfus & Paul Rabinow, *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, vol. 2, 208-226.
- Fuhr, T. (2017). Bildung, an introduction.  
I A. Laros & T. Fuhr, *Transformative learning meets bildung: an international exchange*, 3-16.
- Fylkesnes, S. (2019). Patterns of racialised discourses in Norwegian teacher education policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy*, 34 (3), 157-172.
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grue, J. (2022). *Kroppsspråk: fremstillinger av funksjonshemming i kultur og samfunn*. Gyldendal Akademisk.
- Gullestad, M. (2002). Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45-63.
- Hall, S. (1996) 'Who needs identity?'.  
I S. Hall, S., & P. Du Gay, P. (Red.). *Questions of cultural identity*. SAGE.
- Harriet Zilliacus, B. A. (2017).  
Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, 12(2), 166-180.
- Haugen, H. Ø., & Skilbrei, M.-L. (2021).  
*Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Heine, S. (2020). Introduction. I S. Heine, *Cultural Psychology*, 1-31.  
Ww Norton & Co.
- Hovdenak, S. S. (2017). Skole, samfunn og individ. I R. Mikkelsen, & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt – lærer*, 5. utg, 53-68. Universitetsforlaget
- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag.  
I O. Hunnes, Å. Samnøy, & K. Børhaug, *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, 123-142. Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2020).  
*Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson, & L. Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*, 277-316. SAGE.
- Katzarska-Miller, I., & Reysen, S. (2022). *Globalized Identities*. Palgrave Macmillan.
- Klafki, W. (2011). Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk. I *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*, 3. utg.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. Kleven, F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, 2. utg., 27-47.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap*, 5 utg. Universitetsforlaget
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*. Routledge. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.4324/9780203819753>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap fellesfag vg1/vg2 (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*, 17-31.
- Loseke, D. R. (2017). *Methodological Thinking*, 2. utg. SAGE.
- Lund, A. B. (2014). Nasjonale minoriteter og skolen. I B. B. Moen, *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (ss. 167-180).
- Massao, P. B. (2022). Rasialisering: et begrep for norsk samfunns- og utdanningsforskning? I C. A. Døving, *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene*, 107-121.
- Mathisen, T. (2020). «Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(2), 121-141.

- Moen, B. B. (2014). *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa*, (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Osler, A. (2014). National narratives, conflict and concensus: Challenges for human rights educators in established democracies. I A. Osler, C. Lenz, S. Brattland & L. Kvande, *Crossing borders: combining human rights education and history education*. 113–133. LIT.
- Osler, A., & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 102(1), 26–37, <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04> .
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189–1208.
- Rafoss, T. W. (2015). Kampen om demokratiet: 22. juli og konstruksjonen av et kulturelt traume. I H. L. (Red.), *Kultursosiologisk forskning*, 197-212.
- Ragin, C. C., & Amoroso, L. M. (2019). *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method*, 3. utg. SAGE.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm.
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 40-57.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenking*. Cappelen Damm.
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S., & Skov, S. (2019). *Den gode oppgaven*, 5 utg. Fagbokforlaget.
- Ritchie, K. (2021). Essentializing inferences. *Mind & Language*, 570–591.
- Rogers, L. O., & Syed, M. (2021). Conceptualizing the Multiple Levels of Identity and Intersectionality. . I C. Demuth, M. Watlawik & M. Bamberg (Red.), *The Cambridge Handbook of Identity*, 25-56. Cambridge University Press. [https://www.researchgate.net/publication/352152504\\_The\\_Cambridge\\_Handbook\\_of\\_Identity\\_Cambridge\\_University\\_Press](https://www.researchgate.net/publication/352152504_The_Cambridge_Handbook_of_Identity_Cambridge_University_Press)

- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research.  
I *Qualitative Research*, 4 utg., 31-46.
- Ryen, E., Granlund, L., & Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfagenes didaktikk.  
I S. F. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen, *Samfunnsfagsdidaktikk*, ss. 13-26.
- Sæther, E. (2021). Muligheter og utfordringer i samfunnsfagenes møte med tverrfaglighet og dybdelæring. I S. F. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen, *Samfunnsfagsdidaktikk*, 28-43.
- Sikt. (u.d.). Hentet 15.11.2023.  
<https://sikt.no>
- Silverman, D. (2011). Designing a Research Project. I *Interpreting Qualitative Data*, 4 utg, 27-56.
- Solbue, V., & Bakken, Y. (2016). *Mangfold i skolen*.  
Fagbokforlaget.
- Svendsen, S. H. (2013). Learning racism in the absence of 'race'.  
*European Journal of Women's Studies*, 9-24.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*, 91-101. Universitetsforlaget
- Szabó, A., & Ward, C. (2020). The relationship between intercultural abilities and cultural identity styles: A longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Psychology*.
- Talebi, K. (2015). John Dewey - Philosopher and Educational Reformer.  
*European journal of education studies*, 1(1).
- Taylor, E. W. (2017). Transformative Learning Theory. I A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor, *Transformative learning meets bildung : an international exchange*, 3-16
- Universitetet i Oslo. (u.d.). *Lagringsguiden*.  
Hentet 15.11.2023:  
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagringsguide.html#4>
- Urrieta, L. (2018). Cultural Identity Theory and Education: What We Have Learned About Selves and Others. I L. Urrieta & G. W. Noblit (Red.) *Cultural Constructions of Identity: Meta-Ethnography and Theory*,  
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190676087.003.0001>,
- von der Lippe, M. (2021). Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering. *Scandinavian University Press*.

- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv.  
I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold*, 27-57.
- Willbergh, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU and  
The school of the future in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang  
Klafki. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (2), 3.
- Yalcinkaya, N. S. (2022). Globalization and Evolving National identities:  
the role of essentialism. I J. Zajda & S. Majhanovich, *Discourses of Globalisation,  
Ideology, Education and Policy Reforms*, 131-156.
- Zajda, J. (2022) Globalisation and Competitiveness-Driven Education Reforms for  
Academic Excellence and Standards. I J. Zajda & S. Majhanovich, *Discourses of  
Globalisation, Ideology, Education and Policy Reforms*, 1-9.

**Antall ord:** 27949

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Semistrukturert dybdeintervju i prosjektet

*«En kvalitativ studie av minoritetsnorske elevers erfaring med representasjon av temaer om identitet og kultur i samfunnsfagundervisningen»*

#### **Innledning intervjusituasjon:**

I skolen er det et mål at alle skal kunne delta og føle seg inkludert. Derfor er dette et tema jeg er interessert i å høre og lære mer om, og spesielt hva elever synes. Og da vil jeg høre mer om identitet og kultur, og hva elever synes om disse temaene i skolen. Jeg har jo sett på timer i sosiologi hvor dere har snakket litt om dette, men er også interessert i å høre erfaringer du kan ha fra andre situasjoner.

Informere om anonymitet, opptaksutstyr, retten til ikke å svare, retten til å trekke seg når som helst, ikke svare hvis det føles ubehagelig.

#### **Spørsmål:**

Kan du fortelle litt om deg selv?

Kan du beskrive eller fortelle om hva dere gjør i sosiologiundervisningen?

Hva tenker du på når du hører om

a. Kultur

b. Identitet?

Kan du beskrive hva dere gjør i sosiologiundervisningen om identitet og kultur?

Har du sett noe om \*din definisjon\* av identitet og kultur i timen?

Bruker læreren eksempler i timene? Hva slags eksempler? Hvem (eks. er i filmene lærer viser)?

Hva inneholder eksemplene om identitet og kultur? Hvordan synes du det blir presentert?

Hva skjer med deg når dere har om det du forteller om?

Kan du fortelle om en gang du ble engasjert i timen?

Opplevs undervisningen som relevant for deg?

Diskuterer dere temaer om identitet og kultur i timen?

→ problemfokus?

Hvilke diskusjonsspørsmål om «andre kulturer» er det i timen?

→ hva føler du da?

Hvordan snakker læreren om «andre kulturer»?

Hvordan snakker de andre elevene om «andre kulturer»?

Opplever du noen ganger at undervisningen er problematisk? I så fall hvordan?

Er det noen ganger du synes det dere gjør er ubehagelig?

Tenker du på identitet utenfor klasserommet?

Hvem snakker du om identitet med utenfor skolen?

Snakker du om det i klasserommet?

Er det forskjeller på hvordan du snakker om det?

Kan du fortelle hva du tror de andre elevene tenker om undervisningen?

Hvis jeg hadde spurt deg om å beskrive timer hvor dere har om natur for eksempel, er det sånn at du hadde følt det annerledes enn når jeg spør om identitet og kultur?

Hvem bestemmer hva man som trekkes fram?

→ Risiko?

Når snakker dere om kultur og identitet?

Tilleggsspørsmål:

Hvilke følelser har du da?

Har læreren trukket fram deg eller noe fra ditt liv noen gang?

Har du vært uenig i de fortellingene, eksemplene, ideene som blir trukket fram?

- måten lærer gjør det på, konkrete eksempler hen bruker, ikke bruker

Spørsmål som tar utgangspunkt i hendelser fra timen:

1.1 Når X sier Y, hva tenker du om det?

1.2 Noe som kunne vært annerledes i situasjon X?

1.3 ...



## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

«En kvalitativ studie av minoritetsnorske elevers erfaring med representasjon av temaer om identitet og kultur i samfunnsfagundervisningen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å vite mer om hva rettferdig samfunnsfagundervisning innebærer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Samfunnsfagundervisningen bør være rettferdig. Arbeidet mot en undervisning preget av mangfoldskompetanse bør være basert på elevenes premisser og det krever et tydelig fokus på elevstemmer, om blant annet erfaringer de har knyttet til representasjon. Jeg vil derfor forske på dette i min studie.

Problemstillingen for oppgaven min er *«Hvilke opplevelser og erfaringer har minoritetsnorske elever med representasjon i samfunnsfagundervisningen generelt, og i undervisning som knytter seg eksplisitt til temaer om identitet?»*.

Dette er en masterstudie.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Jeg er tilknyttet Universitetet i Oslo, og er også i samarbeid med Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme). Jeg ønsker å vite mer om hvordan undervisning i samfunnskunnskap foregår.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

X \*portvakt\* har i samarbeid med skolen og lærer organisert det slik at jeg kan spørre om observasjon av undervisningen. Alle elevene i klassen blir spurt om å delta slik at jeg kan observere samfunnsfagundervisningen i klassen, både lærer(e) og elever. Senere vil jeg spørre noen elever om å stille til intervju hvor jeg blant annet vil snakke mer om undervisningen jeg har observert.

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

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg ser på undervisningen dere har i faget og noterer en del av det jeg ser. Jeg vil sitte bakerst og notere i mellom 4 og 6 undervisningstimer. Notatene blir lagret elektronisk, og blir anonymisert eller eventuelt slettet om det ikke kan brukes til forskningens formål. Jeg vil også intervju noen elever om situasjoner i klassen, hvor enkelte opplysninger om deg kan bli nevnt. For eksempel navn og ting som har blitt sagt. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Opplysningene blir anonymisert, eventuelt slettet hvis de ikke kan brukes til forskningens formål. Ingen sensitive opplysninger om deg vil bli brukt i forskningen.*

### **Det er frivillig å delta**

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

Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen/ læreren din.

Undervisningen vil være slik læreren din har lagt det opp, og det vil være mulighet for et alternativt tilbud om du ikke vil bli observert.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg, veilederen mim Binta-Victoria Jammeh, prosjektgruppen i Dembra og sensor ved Universitetet i Oslo som vil ha tilgang til informasjonen jeg samler inn om deg.*
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og jeg har egne passord for tilgang til materialet. (Opplysninger blir anonymisert).*

Data lagres på krypterte disketter og på laptop driftet av Universitetet i Oslo.

## Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2023, etter sensur. Jeg bruker anonymiserte navn, og inkluderer ikke opplysninger som kan peke tilbake på personer direkte. Anonymiserte opplysninger slettes etter endt forskning.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Oslo* ved Dina Marie Sollie og Binta-Victoria Jammeh.
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye ([personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no))
  
- Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Dina Marie Sollie*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*En kvalitativ studie av minoritetsnorske elevers erfaring med representasjon av temaer om identitet og kultur i samfunnsfagundervisningene*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*«En kvalitativ studie av minoritetsnorske elevers erfaring med representasjon av temaer om identitet og kultur i samfunnsfagundervisningen»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å vite mer om rettferdig samfunnsfagundervisning. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Samfunnsfagundervisningen bør være rettferdig. Arbeidet mot en undervisning preget av mangfoldskompetanse bør være basert på elevenes premisser og det krever et tydelig fokus på elevstemmer, om blant annet erfaringer de har knyttet til representasjon. Jeg vil derfor forske på dette i min studie.

Problemstillingen for oppgaven min er *«Hvilke opplevelser og erfaringer har minoritetsnorske elever med representasjon i samfunnsfagundervisningen generelt, og i undervisning som knytter seg eksplisitt til temaer om identitet?»*.

Dette er en masterstudie.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Jeg er tilknyttet Universitetet i Oslo, og er også i samarbeid med Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme). Jeg ønsker å vite mer om hva minoritetsnorske elever synes om samfunnsfagundervisningen, og vil gjerne intervju 6-8 elever.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

X \*portvakt\* har sammen med læreren på skolen spurt om jeg kan komme og spørre elever om de vil bli observert og intervjuet i forbindelse med oppgaven min.

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

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg ser på undervisningen dere har i faget, og så intervjuer deg etterpå. Jeg vil først sitte i klasserommet og notere i mellom 4 og 6 undervisningstimer. Notatene blir lagret elektronisk, og blir anonymisert eller eventuelt slettet om det ikke kan brukes til forskningens formål. Etter at jeg har observert i klasserommet vil jeg intervjuer deg om akkurat den undervisningen jeg har sett, og om annen samfunnsfagundervisning du har hatt. Spørsmålene handler blant annet om identitet, kultur og dine meninger om undervisningen. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Opplysningene blir anonymisert, eventuelt slettet hvis de ikke kan brukes til forskningens formål.*

### **Det er frivillig å delta**

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

Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen/ læreren din.

Undervisningen vil være slik læreren din har lagt det opp, og det vil være mulighet for et alternativt tilbud om du ikke vil bli observert.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg, veilederen mim Binta-Victoria Jammeh, prosjektgruppen i Dembra og sensor ved Universitetet i Oslo som vil ha tilgang til informasjonen jeg samler inn om deg.*
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og jeg har egne passord for tilgang til materialet. (Opplysninger blir anonymisert.)*

Data lagres på krypterte diskdriftet av Universitetet i Oslo.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2023, etter sensur. Jeg bruker anonymiserte navn, og inkluderer ikke opplysninger som kan peke tilbake på personer direkte. Anonymiserte opplysninger slettes etter endt forskning.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:**

- Universitetet i Oslo* ved Dina Marie Sollie og Binta-Victoria Jammeh.
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye ([personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no))
- Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Dina Marie Sollie*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*En kvalitativ studie av minoritetsnorske elevers erfaring med representasjon av temaer om identitet og kultur i samfunnsfagundervisningen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vedlegg 4: Meldeskjema og godkjenning fra Sikt

## Meldeskjema

Skriv ut

### Referansenummer

514290

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn
- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person
- Etnisitet

### Beskriv bakgrunnsopplysningene

Alder, kjønn

### Prosjektinformasjon

#### Tittel

En kvalitativ studie av minoritetsnorske elevers erfaring med representasjon av temaer om identitet og kultur i samfunnsfagundervisningen

#### Sammendrag

Hovedmålet i denne masteren blir å undersøke hvilke erfaringer et utvalg minoritetsnorske elever har med representasjon i undervisningen, blant annet ved å undersøke om erfaringer knyttet til deres livsverden blir inkludert. Jeg vil gjennomføre observasjon av undervisning i klasserommet som grunnlag for kvalitative intervjuer av informantene. I intervjuene vil fokuset være deres perspektiver og opplevelser knyttet til undervisning om temaer som identitet og kultur, og det er i hovedsak svarene de gir som blir datagrunnlaget for oppgaven. Erfaringene som kommer fram vil trolig peke på didaktiske og pedagogiske implikasjoner for hvordan man behandler representasjon i samfunnsfagundervisningen.

#### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Arbeidet mot en undervisning preget av mangfoldskompetanse bør være basert på elevenes premisser og det krever et tydelig fokus på elevstemmer, om blant annet erfaringer de har knyttet til representasjon. At skolen og tilhørende aktører kan sies å bevege seg mellom både et enhetsperspektiv på elever, og det som kan argumenteres for å være skarpe grupperinger av elever, er paradoksalt. Hvordan dette oppleves av minoritetselevne er derfor av interesse og vil være det gjennomgående temaet i denne oppgaven. Elevstemmene er uten tvil viktige på et generelt grunnlag, og spesielt i samfunnsfag. Derfor er det ønskelig å foreta hensiktsmessig utvalgsprosedyre for å sikre at utvalget representerer gruppen forskningen søker å finne ut mer om. Dette krever personopplysninger jeg ønsker godkjenning til å innhente, blant annet informasjon om kulturell tilhørighet.

#### Prosjektbeskrivelse

[Prosjektbeskrivelse master, Dina M. Sollie.pdf](#)

#### Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

#### Type prosjekt

Master

#### Kontaktinformasjon, student

Dina Marie Sollie, dinamsollie@gmail.com, tlf: +4797146096

### Behandlingsansvar

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

#### Prosjektansvarlig

Binta-Victoria Jammeh, b.v.jammeh@iils.uio.no, tlf: +4793483344

#### Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

### Utvalg 1

#### Beskriv utvalget

Minoritetsnorske elever fra videregående skole som deltar i felles samfunnsfagundervisning (1. året vgs).

#### Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

I samarbeid med en videregående skole på Østlandet vil jeg foreta hensiktsmessig utvalgsprosedyre med formål om å sikre informanter som tilhører en kulturell/etnisk minoritet. Skolen og ansvarlig lærer er bindeledd mellom meg og elevene.

#### Aldersgruppe

16 - 16

#### Inngår noen av disse gruppene i utvalget?

- Sårbare grupper

#### Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1

- Navn
- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person
- Etnisitet

### Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

#### Personlig intervju

..

## Vedlegg

[Intervjuguide master.docx](#)

### Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

### Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

### Lovlig grunnlag for å behandle særlige personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

### Begrunn valget av behandlingsgrunnlag

At skolen og tilhørende aktører kan sies å bevege seg mellom både et enhetsperspektiv på elever, og det som kan argumenteres for å være skarpe grupperinger av elever, er paradoksalt. Hvordan dette oppleves av minoritetselvene er derfor av interesse og vil være det gjennomgående temaet i denne oppgaven. Elevstemmene er uten tvil viktige på et generelt grunnlag, og spesielt i samfunnsfag.

## Ikke-deltakende observasjon

### Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

### Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

### Lovlig grunnlag for å behandle særlige personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

### Begrunn valget av behandlingsgrunnlag

## Informasjon til utvalg 1

### Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

### Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

### Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv\\_intervju.doc](#)

## Utvalg 2

### Beskriv utvalget

Helklasse som deltar i felles samfunnskunnskapsundervisning vg1 og lærer(e).

### Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

I samarbeid med en videregående skole på Østlandet vil jeg foreta hensiktsmessig utvalgsprosedyre med formål om å sikre observasjoner av deltakere i samfunnskunnskapsundervisning vg1, og observasjon av lærer. Dette vil jeg bruke som grunnlag for kvalitative intervjuer av enkelte elever. Skolen og ansvarlig lærer er bindeledd mellom meg og elevene.

### Aldersgruppe

16 - 70

### Inngår noen av disse gruppene i utvalget?

- Sårbare grupper

### Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 2

- Navn
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

## Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 2?

## Ikke-deltakende observasjon

### Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

### Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

## Informasjon til utvalg 2

### Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

### Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

### Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv\\_observasjon.doc](#)

## Tredjepersoner

### Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Ja

### Beskriv tredjepersoner

Helklasse som deltar i felles samfunnskunnskapsundervisning vg1 og lærer(e). Mottar samtykkeskjema om deltakelse i timer som blir observert. Ingen sensitive opplysninger om dette utvalget blir inkludert i forskningen, slettes eventuelt fortløpende.

### Hvilke personopplysninger skal du behandle om tredjepersoner?

- Navn
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

### Hvilke utvalg avgir personopplysninger om tredjepersoner?

- Utvalg 2: Helklasse som deltar i felles samfunnskunnskapsundervisning vg1 og lærer(e).

### Samtykker tredjepersoner til behandlingen av personopplysningene?

Ja

- Navn
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

**Hvilke utvalg avgir personopplysninger om tredjepersoner?**

- Utvalg 2: Helklasse som deltar i felles samfunnskunnskapsundervisning vg1 og lærer(e).

**Samtykker tredjepersoner til behandlingen av personopplysningene?**

Ja

**Mottar tredjepersoner informasjon om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

**Informasjonsskriv**

[Informasjonsskriv\\_observasjon.doc](#)

## Dokumentasjon

---

**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

De registrerte vil få beskjed om at de kan kontakte meg, veilederen min eller en annen kontaktperson på skolen deres og gi beskjed om at de vil trekke seg. De vil også få mailadressen min og beskjed om at de kan trekke seg via mail.

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?**

De registrerte vil få tilgang til bearbejdede observasjonsnotater på hensiktsmessig og sikker måte som ivaretar også øvrige deltakeres personvern. De registrerte til intervju vil få lignende tilgang til data om observasjon, og til transkripsjon av intervjuer. De vil få tid til å fjerne det de måtte ønske eller endre utsagn.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

## Tillatelser

---

**Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?**

Ikke utfyllt

## Sikkerhetstiltak

---

**Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Fortløpende anonymisering
- Adgangsbegrensning

**Hvor blir personopplysningene behandlet?**

- Maskinvare

**Hvem har tilgang til personopplysningene?**

- Student (studentprosjekt)

**Overføres personopplysninger til et tredjeland?**

Nei

## Avslutning

---

**Prosjektperiode**

13.10.2022 - 01.12.2023

**Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data slettes (sletter rådataene)

**Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?**

Nei

## Tilleggsopplysninger

---

b1e077420

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

23.08.2023

**Referansenummer**

514290

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

23.08.2023

**Tittel**

En kvalitativ studie av minoritetsnorske elevers erfaring med representasjon av temaer om identitet og kultur i samfunnsfagundervisningen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

**Prosjektansvarlig**

Binta-Victoria Jammeh

**Student**

Dina Marie Sollie

**Prosjektperiode**

13.10.2022 - 01.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.12.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 01.12.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

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