

# Skolen som arena for å motvirke fordommer, rasisme og diskriminering

*En kvalitativ studie av elevperspektiver og  
erfaringer*

Christine Lillethun Norheim



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2019



# **Skolen som arena for å motvirke fordommer, rasisme og diskriminering**

En kvalitativ studie av elevperspektiver og erfaringer

© Christine Lillethun Norheim

2019

Skolen som arena for å motvirke fordommer, rasisme og diskriminering

Christine Lillethun Norheim

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

Trykk: CopyCat, Oslo



# Sammendrag

Samfunnsfagene har en viktig rolle i skolens demokrati- og medborgerskapsfremmende arbeid og i arbeidet mot fordommer, rasisme og diskriminering. I oppgaven undersøker jeg hvilke tanker og erfaringer et utvalg elever i tredje VGO har med fordommer, rasisme og diskriminering og hvilke muligheter de opplever for å delta i samfunnsfaglige diskusjoner generelt og om disse samfunnsproblemene spesielt. Dette har jeg gjort med utgangspunkt i følgende problemstilling som er delt opp i tre forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer har et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest med fordommer, rasisme og diskriminering, og hvordan beskriver de sine muligheter for å delta i og utforske disse fenomenene i samfunnsfaglige klasseromsdiskusjoner?*

Studien bygger på kritiske- konstruktivistiske perspektiver på identitetsdannelse fra Laclau og Mouffe og makt- og samfunnskritiske samtaledemokratiske tilnærminger til elevers dannelse til selvbestemmelse (kritisk tenkning), medbestemmelse (samarbeid) og toleranse, respekt og solidaritet på tvers av og for å bryte opp forestilte skiller mellom «oss» og «dem». Disse perspektivene hentes hovedsaklig fra Klafki (2018) og Trygvasson (2018) og Dysthe (1995).

Med et kvalitativt forskningsdesign, hvor intervjudata suppleres med observasjonsdata, vektlegger jeg *dybdeforståelse* av fenomenene. Jeg rekrutterte og intervjuet fire elever, to fra Oslo øst, to fra Oslo vest, og har observert åtte undervisningsøkter.

Elevene uttrykker at de selv har opplevd eller sett andre bli utsatt for negative fordommer, rasisme eller diskriminering og opplever at det er utbredte forestillinger om «oss» og «dem» basert på fysiske og/eller forestilte kulturelle forskjeller i Norge i dag. De har ulike syn på årsakene, utbredelsen og mulige implikasjoner av dette.

Et annet hovedfunn er at klasseromsdiskusjoner oppleves som sjeldne, særlig om potensielt kontroversielle temaer, og med lav deltagelse når de forekommer. Elevene begrunnet hvorfor, og peker særlig på tematisering, lærermonolog, opplevd ytringsrom og læringsmiljø. Likevel *ønsker* elevene å diskutere, også disse og andre fenomener, noe de gjør *utenfor* klasserommet.

Datamaterialet gir ikke grunnlag for generaliserbare implikasjoner. Tiltak som foreslås for å bidra til skolenes innsats for å motvirke fordommer, rasisme og diskriminering og å legge til rette for at elevers tanker og erfaringer kan ytres, utforskes og bearbeides *i* klasserommet er derfor heller ment som inspirasjon.



# Forord

Flere støttespillere fortjener en stor takk nå som min tid på Blindern er over for denne gang. Først og fremst vil jeg si tusen takk til min enestående veileder Silje. Hennes tro på og støtte i arbeidet har vært veldig viktig helt siden første gang vi møttes til veiledning. At hun ba meg presentere arbeidet på nasjonal nettverkskonferanse for samfunnsfag i lærerutdanningene 2018 i Drammen var enormt inspirerende.

Andre som fortjener en stor takk denne dagen er Laura, Hanna, Binta, Sagal, Karianne og Celine. Med bein i nesa og diskusjonsvilje har dere utvidet min horisont og arrestert meg når det trengs. Det samme gjelder mine beste venner Julie, Lars og Marius som jeg gleder meg til å leve livets glade dager med i sommer.

Støtten fra mine foreldre Astrid og Reidar har betydd mer enn dere noen gang vil forstå. En særlig takk til mor for å prøve å lære meg å sette punktum. Også stor takk til Miriam, mormor og morfar som på hver sine måter har bidratt til nysgjerrighet og vitelyst. All honnør til min kjæreste Jakub som har holdt ut med meg selv på mitt mest Blindern-intense. Nå skal vi til fjells!

Sist, men ikke minst tusen takk til lærerne som har latt meg observere deres undervisning og særlig elevene som har fortalt meg om sine erfaringer både på skolen og i samfunnet. Jeg håper denne studien kan bidra til det dere etterspør.

Jeg dedikerer teksten til Hege Skjeie (1955-2018). Med sin medmenneskelige og akademiske kampvilje og klokskap fortsetter hun å inspirere meg til å jobbe for et mer rettferdig samfunn. Hun sa at engasjement for rettferdighet er en plikt – også i akademiske arbeider. Det utgjør utgangspunktet for denne masteroppgaven.

Blindern, juni 2019





# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Studiens aktualitet og begrunnelse .....	1
1.2	Problemstilling og metodiske og teoretiske valg.....	2
2	Teori og tidligere forskning.....	5
2.1	Identitetskonstruksjon.....	5
2.1.1	Identitetskonstruksjon i det mangfoldige Norge .....	7
2.1.2	Likhetslogikk og godhetsnarrativ i den norske skolen.....	9
2.2	Om demokrati og demokratisk medborgerskap.....	11
2.2.1	Skolens rolle for dannelse til demokratisk medborgerskap .....	11
2.2.2	Samtaledemokratisk demokratiforståelse.....	15
2.2.3	Kritikk av deliberasjon som politisk ideal.....	16
2.3	Diskusjon og flerstemmighet i skolen .....	18
2.3.1	Samtaledemokratisk medborgerskapsopplæring.....	18
2.3.2	Hindre mot og forutsetninger for utforskende klasseromsdiskusjoner .....	20
3	Metode.....	24
3.1	Forberedelse til datainnsamling.....	24
3.2	Utvalg .....	25
3.2.1	Beskrivelser av de observerte klassene og informantene.....	27
3.3	Kvalitative metoder for datainnsamling .....	28
3.3.1	Semistrukturerte dybdeintervjuer .....	28
3.3.2	Klasseromsobservasjoner .....	29
3.4	Analyse av materialet .....	30
3.4.1	Transkribering, koding, kategorisering og temautledelse .....	30
3.4.2	Induktiv analyse .....	31
3.4.3	Narrativ tematisk analyse .....	32
3.5	Krav til vitenskapelig arbeid.....	33
3.5.1	Validitet.....	33
3.5.2	Reliabilitet .....	34

3.5.3	Overførbarhet .....	34
3.6	Forskningsetiske refleksjoner .....	35
4	Analyse.....	37
4.1	Erfaringer med fordommer, rasisme og diskriminering .....	37
4.1.1	Negativ begrepsbruk og fordommer .....	38
4.1.2	Grensedragning og annengjøring .....	41
4.1.3	Konsekvenser av annengjøring og grensedragning.....	45
4.2	Muligheter til å delta i diskusjon i Politikk og Menneskerettigheter .....	46
4.2.1	Diskusjoners verdi og formål .....	47
4.2.2	Diskusjon i POM-undervisning.....	49
4.2.3	Tematisering og undervisningsformer uten medvirkning .....	53
4.2.4	Lukkede spørsmål og sanksjonering .....	56
4.2.5	Lærers autoritet og diskursivt kontrollerende undervisning .....	58
4.3	Mulighet for å utforske rasisme, fordommer og diskriminering i klasseromsdiskusjoner i POM.....	61
4.3.1	Uutnyttet dialogisk potensiale.....	61
4.3.2	Tematisering av fordommer, rasisme og diskriminering .....	62
5	Implikasjoner av hovedfunn.....	65
5.1	Grensedragning og annengjøring som personlig og demokratisk problem.....	65
5.2	Skolens demokratiske mandat .....	66
5.3	Praktiske implikasjoner for demokrati- og medborgerskapsopplæring.....	66
5.3.1	Relevans og tematisering gjennom medvirkning og medansvar.....	67
5.3.2	Læringsmiljø .....	68
	<i>Sanksjonering</i> .....	70
6	Avslutning .....	72
6.1	Oppsummering av hovedfunn .....	72
6.2	Pedagogiske og fagdidaktiske implikasjoner .....	74
6.3	Videre forskning .....	74
	Litteraturliste .....	76
	Vedlegg .....	85



# 1 Introduksjon

## 1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse

Debatter om innvandring, integrering, religion og kultur preger offentlige og politiske debatter i Norge. Dette preger også debattklimaet i andre land, også i Europa, der høyrepopulistiske partier har vunnet større politisk oppslutning i befolkningene (Wike, Stokes & Simmons, 2016; Rydgren, 2007). Parallelt faller befolkningers tro på demokrati som styreform og samfunnsdeltagelse og deres oppslutning om demokratiske verdier som likeverd, likestilling og likebehandling uavhengig av kjønn, hudfarge, religion og nasjonal eller sosial opprinnelse (Freedom House, 2018). Utviklingen har ikke rammet Norge like hardt, men også her ses det at fordomsbasert omtale, rasistisk tankegods og diskriminering i særlig grad rettes mot enkelte deler av befolkningen, også mot barn og unge, og at dette gir seg utslag i opplevelser av ikke å bli anerkjent som likeverdige medlemmer av fellesskap på skole- og/eller samfunnsnivå (HL-senteret, 2017; Antirasistisk Senter, 2017).

Selv om debatter om fordommer, rasisme og diskriminering fulgte i kjølvannet av Senter for Studier av Holocaust og Livssynsminoriteters (HL-senteret) befolkningsundersøkelser (2011; 2017), Antirasistisk Senterets undersøkelse blant elever (2017) og, nå sist, FAFO-rapporten 2019:03, er offentlige debatter om disse samfunnsproblemene sjeldne. Etter at FAFO-rapporten ble overlevert til Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet og en del furore i media om det kunne stemme at nordmenn «er» rasister, skiftet fokus til å omhandle rapportens metodiske svakheter. Visst er metodisk redelighet viktig. En kan imidlertid spørre om offentligheten gikk glipp av viktige debatter om rasisme og hvordan å motvirke dette, negative gruppefordommer og diskriminering i norsk samtid. Særlig gjelder dette debatter som inkluderer erfaringene, oppfatningene og løsningsforslagene til individer som rammes direkte av disse samfunnsproblemene.

Flere av elevene i Antirasistisk Senterets undersøkelse (2017, s. 8) ga uttrykk for at «det du opplever i ungdomstida preger deg resten av livet, hvem du blir og hvordan du forholder deg til andre mennesker». Selv om funn i undersøkelsen kan være ubehagelige å ta tak i, gir disse elevenes erfaringer klare signaler om at samfunnsproblemene har negativ innvirkning på individers selvbilde, at de kan true samholdet som demokratiet avhenger av og at de bør

anerkjennes og snakkes om slik at de også kan motvirkes. I denne masteroppgaven tar jeg utgangspunkt i at skolen spiller en viktig rolle i dette arbeidet og at klasserommet er en av flere arenaer der tanker om og erfaringer med fenomenene kan diskuteres og bearbeides.

Basert på grunnsynet om at «et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap», har skolen mandat til å «legge til rette for at alle elever får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017, s. 6). Mandatet og ansvaret overfor hver elev innebærer, som under *Generell del* av læreplanen, at «opplæringen skal fremme demokratiske verdier som motvekt mot fordommer og diskriminering [og] skape respekt for at mennesker er forskjellige» (KD, 2017, s. 9). Dette omfatter at elever «skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (KD, 2017, s. 14). Opplevd tilhørighet, tilslutning til verdiene og disse evnene synes særlig viktige i lys av det som har vært beskrevet over om at samtlige av dem kan synes å være under press.

Selv om det i *Overordnet del* understrekes at alle fag har ansvar for å bidra til realiseringen av opplæringens formåler det i formålsformuleringen i samfunnskunnskap som er under høring og potensielt trer i kraft med LK2020 at skolens demokrati- og medborgerskapsfremmende rolle nevnes mest eksplisitt. Det står det at: «samfunnskunnskap skal bidra til at elever blir aktive medborgere som ivaretar og viderefører grunnleggende demokratiske verdier som medbestemmelse, likestilling, ytringsfrihet og respekt for menneskerettigheter» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2019). Dette vil blant annet kunne tilrettelegges for om kompetansemålet om at elever skal kunne «vurdere tiltak som kan førebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringar i Noreg» inkluderes (Udir, 2019).

## **1.2 Problemstilling og metodiske og teoretiske valg**

På basis av styringsdokumentene som er omtalt og studiens tittel «Skolen som arena for å motvirke fordommer, rasisme og diskriminering», legges det til grunn at skolen *har* og vil fortsette å ha en slik rolle når fagfornyelsen trer i kraft. For å undersøke hvordan skolen *tar* denne rollen, er studiens problemstilling: *Hvilke erfaringer har et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest med fordommer, rasisme og diskriminering, og hvordan beskriver de*

*sine muligheter for å delta i og utforske disse fenomenene i samfunnsfaglige klasseromsdiskusjoner?*

Problemstillingen er delt opp i tre forskningsspørsmål:

- 1) *Hvilke erfaringer har et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest med fordommer, rasisme og diskriminering?*
- 2) *Hvordan beskriver et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest sine muligheter for å delta i samfunnsfaglige klasseromsdiskusjoner?*
- 3) *Hvordan beskriver et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest sine muligheter for å utforske fordommer, rasisme og diskriminering i samfunnsfaglige klasseromsdiskusjoner?*

Selv om det kan anses å bidra til å opprettholde skiller som denne studien har til hensikt å bidra til å motvirke, valgte jeg å intervjuere elever både fra Oslo øst og Oslo vest. Dette ut fra en egen antagelse om at hvem som forstås som «de andre» og som det rettes fordommer mot vil variere med hvem man spør. I tillegg til å intervjuere elevene, har jeg observert undervisning i Politikk og menneskerettigheter ved skolene og de fire elevenes deltagelse i timene. Selv om metodekombinasjonen er valgt som valideringsteknikk, hvilket omtales ytterligere i kapittel 3 der metodiske valg presenteres og diskuteres, søker jeg ikke å fremstille objektive sannheter eller generaliserbare funn. Jeg anser imidlertid at fremstilling av informasjonen er viktig for å vise at elever *har* tanker om og erfaringer med samfunnsproblemene og at samspillet mellom det de bringer med seg inn i og tar med seg ut av klasserommet er komplekst (Hess & McAvoy, 2015). Denne forståelsen og læreres forsøk på gi elever rom for å dele, utforske og bearbeide sine tanker og potensielt også erfaringer i klasserommet, tenkes å kunne bidra til at lærere treffer riktig i arbeidet for elevers demokratiske beredskap mot gruppefordommer, rasisme og diskriminering i og utenfor skolen.

Studiens tematiske fokus, teoretiske perspektiver som anvendes og metodiske grep er valgt med utgangspunkt i funn i befolkningsundersøkelsene som er omtalt over og som anses å indikere et behov for at det legges ned innsats for å motvirke samfunnsproblemene. Dette innebærer et fokus på endring, hvilket vil ses i at jeg i kapittel 2 har valgt å inkludere flest makt- og samfunnskritiske medborgerskaps- og samtaledemokratiske perspektiver. Det samme vil ses i at jeg har valgt et kritisk konstruktivistisk syn på identitetsdannelse med

utgangspunkt i Ernesto Laclau og Chantal Mouffes ([1985], 2001) begrepsapparat. I valget av endringsfokuserete og konstruktivistiske perspektiver ligger en optimisme. De omfatter nemlig tro på at elevers aktive deltagelse i diskusjoner med andre, kan bidra til at de evner å sette seg inn i andres ståsted og utvikler forståelse for at deres inntrykk av andre ikke trenger å stemme, at de utvikler evner til kritisk tenkning, samarbeid, toleranse og respekt for tanke-, mening- og identitetsmangfold (McAvoy & Hess, 2015; Klafki, 2018; Trygvasson, 2018). Slik Mikhail Bakhtin (1981) og Hannah Arendt (2012) argumenterer, tenkes det også at elevers deltagelse i diskusjoner kan hindre at de, som andre, låses fast i tankemønstre og med forestilte «oss»- og «dem»-inndelinger slik gruppefordommer og rasisme kan ses som uttrykk for. Dette vel vitende om at mulighetene for diskusjoner i seg selv og slike utfall forutsettes av at blant annet et godt læringsmiljø og åpent ytringsklima preger klasserommet (Hess, 2015).

Forskningsspørsmålene utgjør strukturen i kapittel 4 der funnene presenteres, analyseres og diskuteres. Årsaken til at jeg har valgt å gjøre dette samlet og å ikke presentere empirien for seg er at jeg har valgt å fremstille og analysere empirien som narrativer. Ifølge Catherine K. Riessman (2008) tjener narrative analyser på å holde seg tett på empirien, og datamaterialet analyseres derfor fortløpende ut fra temaer som er utledet med utgangspunkt i koding og kategorisering. Jeg har valgt å inkludere et eget kapittel (kapittel 5) hvor hovedfunn fra analysene drøftes opp mot skolens demokratiske mandat og føringer, jamfør de nevnt over. Dette har jeg valgt fordi jeg finner at implikasjonene av funnene er viktige å følge opp både i lærerutdanningen og på skolene.

Sist, men ikke minst skal det påpekes at det ikke legges til grunn i denne studien at elever er brikker som skal lære seg å slutte opp om verdier og utvikle evner og holdninger for at bare demokratiet skal bli så godt som mulig. Snarere tenkes det at elever, gjennom å øve seg på å ytre tanker og meninger i klasserommet og på å behandle tanke- og meningsmangfold med respekt, vil kunne være bedre rustet til å påpeke, diskutere og søke løsninger på det de selv, sammen og andre opplever som uforståelig og urettferdig, også etter endt skolegang. Dette anses å kunne innvirke positivt på den enkelte elevs syn på seg selv og andre og å styrke grunnlaget for bredt *kollektivt* samarbeid for at samfunnsfellesskapet blir mer inkluderende.



## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver på identitetskonstruksjon, demokrati, medborgerskap, diskusjon og flerstemmighet i skolen. Jeg har valgt å presentere tidligere forskning sammen med teoretiske perspektiver. Studien bygger på et konstruktivistisk grunnsyn om at menneskers tanker, verdier, holdninger og identiteter og også demokrati skapes, forhandles og reforhandles gjennom interaksjon. Derfor har jeg valgt å fokusere på samtaledemokratiske demokratimodeller og medborgerskapsforståelser og å utelate liberalistiske og kommunitaristiske forståelser. Måten mennesker ser seg selv og andre som individer og meborgere henger sammen med identitetskonstruksjon. Derfor vies de to neste delkapitlene til dette.

### 2.1 Identitetskonstruksjon

Selv om «identitet» kan forstås på mange ulike måter, opereres det ofte med et skille mellom essensialistiske identitetsforståelser og konstruktivistiske forståelser (Prieur, 2002). I den *essensialistiske* forståelsen tilskrives individer identitet med utgangspunkt i fysiske markører som kjønn, alder og hudfarge og – i visse tilfeller – religion (Prieur, 2002; Ezzati, 2018). I dette ligger en tro på at et individs identitet nærmest er medfødt, statisk og lite påvirkelig av ytre forhold. I den *konstruktivistiske* forståelsen legges det motsatte til grunn ved at identiteter forstås som situasjonsbestemte, relasjonelle og dynamiske. Sosialkonstruktivismens fremste representant, Anthony Giddens, argumenterer at «dagens identiteter [...] er helt tilgjengelige for bearbeidelse [...] og at individet har stor selvråderett i bearbeidelse av egen identitet» (2016, s. 218, min oversettelse). Dette synet danner basis i Giddens' (2016) tese om at individer ikke passivt mottar samfunnets føringer, men selv forhandler sine identiteter *refleksivt* med utgangspunkt i impulser fra møter med andre mennesker og ellers i samfunnet.

I denne studien tas det utgangspunkt i en *kritisk* konstruktivistisk identitetsforståelse. Kritisk konstruktivisme skiller seg fra Giddens' konstruktivisme ved at individer ikke forstås som like frie i sine identitetskonstruksjoner, men at de har *ulike* muligheter og *ulik* grad av makt til å forhandle sine identiteter slik de ønsker. Ifølge Annick Prieur (2002) og Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (2001) er dette fordi individer aldri bare forhandler og skaper sine identiteter på måter som de selv rår over. De påvirkes også av *andres* faktiske eller forestilte tolkninger

av hvem de «er» og «ikke er» og av tilsynelatende «naturlige» identitetsnormer- og hierarkier i samfunnet de lever i. Laclau og Mouffes ([1985], 2001, s. 105-135) artikulasjons-, antagonisme- og hegemonibegreper brukes for å forklare dette.

Som Prieur og Giddens, forstår Laclau og Mouffe all identitetsdannelse som noe som skapes og forhandles relasjonelt og kontinuerlig i møter mellom mennesker (2001). De argumenterer imidlertid at identitetsforhandlingene ikke nødvendigvis er ønskede, men heller *påtvungne*. Laclau og Mouffe (2001) forklarer dette med at mennesker, mer eller mindre bevisst, forsøker å *artikulere* varige og konsistente meningsinnhold til sine identiteter, men at dette forhindres når de inngår i nye relasjoner fordi interaksjon innebærer at mennesker konstruerer sine egne og «den/de andres» iboende karaktertrekk i relasjon til hverandre (Laclau & Mouffe, 2001). Med en konstruktivistisk identitetsforståelse innebærer dette at partene tvinges til å reforhandle og forsøke å re-artikulere sine identiteter ut fra sine tolkninger av «den/de andre» og «den/de andres» faktiske eller forestilte tolkning av seg selv.

Laclau og Mouffe (2001) omtaler individers opplevelse av at «den/de andres» nærvær forhindrer dem fra å artikulere et stabilt identitetsinnhold som konfliktfylt *antagonisme*. Mouffe (2005) understreker at antagonisme både er det som gjør identitetsdannelse mulig og at mellommenneskelige møter kan, men ikke nødvendigvis vil, resultere i fiendtlige *relasjoner*. Til tross for at antagonisme er uunngåelig (Mouffe, 2005) og at identiteter kunne vært artikulert på andre måter, forsøker mennesker mer eller mindre bevisst å stabilisere dem og skape orden i identitetsmangfoldet ved å hierarkisere identiteter og identitetsmarkører som finnes i samfunnet (Laclau & Mouffe, 2001). Slik defineres noen identitetsmarkører, enten fysiske eller kulturelle, som «bedre» og som mer kvalifiserende for medlemskap i en gitt kollektiv identitet (Laclau & Mouffe, 2001). Ifølge Laclau og Mouffe (2001), blir én måte å skape slik orden *hegemonisk* hvis andre måter ekskluderes og den hegemoniske måten å skille «oss» fra «dem» forstås som «naturlig» av samfunnsmedlemmer i deres syn på seg selv og andre. Laclau og Mouffe (2001) understreker at også dette skillet er fremforhandlet og derfor kan reforhandles. Slike reforhandlingsmuligheter påvirkes imidlertid av de ideologiske, politiske, sosiale, kulturelle og demografiske forholdene i et gitt samfunn på et gitt tidspunkt. Videre kan de avhenge av at individene blir bevisst hvordan eksempelvis relasjonen mellom «norsk» og «innvandrere» eller «utlending» etableres og formidles, at dette påvirker deres syn på seg selv og andre i samfunnet og av at de utvikler ønsker om endring.

Bevisstgjøring om at fysiske og kulturelle trekk kunne vært tillagt andre meningsinnhold kan bli utfordrende dersom individer har internalisert identitetsnormer og -fortolkninger som inngår i den hegemoniske måten å skille «oss» og «dem». Dette gjelder alle individer i samfunnet, også lærere og elever, og kan virke «disiplinerende» og begrensende på individers refleksive forhandlingsrom på måter de ikke nødvendigvis er bevisst. Særlig gjelder dette individer med identitetsmarkører som, ut fra den hegemoniske ordenen, forbindes med visse iboende karaktertrekk som i ulik grad anses som *annerledes* og «mindre gode» enn «normen» og særlig definerende for hvem de «er» (Laclau & Mouffe, 2001; Kaya, 2014). Dette kan også medføre at individer som ser annerledes ut enn «majoriteten» ikke er eller føler seg like frie til å forhandle sine identiteter slik de ønsker og at de kan oppleve det som utfordrende å bli eller å føle seg «akseptert» som fullverdige medlemmer av fellesskapet (Eriksen, 2010; Prieur, 2002). Dette gjelder også i Norge hvor 17,7 prosent av befolkningen per 1.1.2019 er innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2019).

### **2.1.1 Identitetskonstruksjon i det mangfoldige Norge**

Marianne Gullestad (2002) skriver at «likhetslogikken» og «homogenitetsmyten» har hatt stor betydning for kollektiv identitetsdannelse og fellesskapsfølelse i Norge og at særlig likhetslogikken har virket og kan virke samlende og inkluderende. Imidlertid forutsetter all inklusjon at det finnes noe *avgrenset* som noen eller noe kan innlemmes i eller ekskluderes fra (Mouffe, 2005). Det blir derved først meningsfullt å definere seg som «norsk» i interaksjon med folk som, ut fra hegemoniske forståelsesmønstre, *ikke* forstås som «norske» slik som «amerikanere» eller «utlendinger». I tråd med dette og Laclau og Mouffes artikulasjons- og antagonismebegreper, skriver Gullestad (2002, s. 83) at likhetslogikken kan «bidra til at det konstrueres et sterkt skille mellom 'oss' som er 'like' og 'de fremmede' som med sitt nærvær og 'annerledeshet' truer homogeniteten [og] fellesskapets harmoni». Ifølge Gullestad (2002), henger det *vedvarende* potensialet for slik grensedragning sammen med at likhetslogikken i Norge fremdeles er sterk. Den omfattes av «personers tro på at de må føle seg like for å være likeverdige» og av «forestillinger om at man passer bedre sammen med noen mennesker enn andre» ut fra grad av forestilt likhet. Med Laclau og Mouffes hegemoni-begrep (2001), kan slike forestillinger resultere i at den «norske» identiteten og forskjeller mellom denne og

andre identiteter oppleves som mer eller mindre stabile og «naturlige». Dette til tross for at også «norskhet» er artikulert og kan artikuleres på andre måter.

Hvilke identitetsmarkører som trekkes frem som særlig meningsbærende og som anses å «kvalifisere» eller «diskvalifisere» individer til medlemskap i kollektive identiteter, varierer med historiske, kulturelle, ideologiske og demografiske forhold (Rogstad & Midtbøen, 2009). Essensialistiske identitetsforståelser basert på fysiske trekk er ikke lenger sosialt aksepterte. Det har skjedd et retorisk skifte i Norge og andre land der kultur og kulturelle verdier har erstattet «rase» som de viktigste markørene for å hierarkisere menneskers forestilte identiteter (Rogstad & Midtbøen, 2009). Ifølge Jon Rogstad og Arnfinn H. Midtbøen (2009, s. 8) ses dette i at «norsk» kultur og «norske» verdier fremstilles som «bedre» enn og mer eller mindre kompatible med andre og at «personer som oppfattes som kulturelt ‘annerledes’ kan tilskrives egenskaper som anses å ‘true’ norsk kultur og livsførsel». Dette gjenspeiles i at betegnelsen «etnisk norsk» brukes ofte og i undersøkelsen *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017* hvor det kommer frem at 40 prosent av respondentene i gruppen ‘befolkningsutvalg’ støtter påstanden «muslimer utgjør en trussel mot norsk kultur» (HL-senteret, 2017, s. 57). Begge deler kan anses som grensedragninger mellom «norsk» og «innvandrere» og «muslimers» kultur. Dette er fordi etnisitet brukes om «aspekter ved relasjoner mellom grupper som anser seg selv og anses av andre som kulturelt særegne» (Eriksen, 2010, s. 5) og fordi «innholdet» i kulturer og kulturelle verdier, ved å ha blitt hegemonisk, kan fremstå å skille «vår» gruppe «naturlig» fra «deres». Dette til tross for at kultur og etnisitet ikke er statisk, men at også disse skapes relasjonelt (Eriksen, 2010).

Skiftet fra «rase» til «kultur» som hierarkiseringsfaktor omtales som skiftet fra «biologisk» til «kulturell» rasisme (Wren, 2001). Forestillinger om fysiske og kulturelle forskjeller og at noen fysiske og kulturelle trekk er bedre enn andre har, ifølge Wren (2001), imidlertid alltid samvirket i hierarkiseringer av mennesker. Prieur (2002) forklarer dette med at mange forestiller seg at hudfarge og andre fysiske trekk indikerer hvor i verden mennesker kommer fra og derfra hvilken kultur og kulturelle verdier andre har. Grunnet dette samspillet omfatter kulturell rasisme, på samme måte som «biologisk» rasisme, «både mennesker som anses som synlig forskjellige, og mennesker hvis kultur og religion anses som fremmed» (Gullestad, 2002, s. 149). Dette gjenspeiles i Sindre Bangstad og Cora A. Døvings rasismedefinisjon:

«all generalisering i form av at mennesker tillegges bestemte negative egenskaper på bakgrunn av reell eller forestilt tilhørighet i en gitt gruppe [og] at egenskapene brukes som argument for å konstruere ‘oss’ som bedre enn ‘dem’ og [...] aktivt diskriminere dem [...] kalles rasisme, uavhengig av om den begrunnes med folks kultur, hudfarge, religion eller språk» (2015, s. 16).

Rogstad og Midtbøen (2009, s. 9) argumenterer mot begrepene «kulturell» og «biologisk» rasisme fordi disse, ifølge dem, er individualiserende rasismebegrep som forutsetter at man skal kunne «identifisere *hvem* som er rasister». De fremmer «rasialiseringsperspektivet». Der er ikke fokuset på individer, men på «virkelighetsoppfatninger og praksisformer på samfunnsnivå som bidrar til opprettholdelse av permanent utenforskap langs fysiske eller kulturelle linjer [og] til å skape et selvtilfreds [og eksklusivt] vi» (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 9). Fokusskiftet kan være særlig viktig, jamfør Jens Peter Thomsen og Arzoo Rafiqis funn (2017) om at mennesker som opplever at den «privilegerte» befolkningen nedvurderer og diskriminerer dem på basis av deres fysiske og/eller kulturelle trekk, kan danne «alternative» kollektive identiteter ut fra de samme trekkene som nedvurderes og utvikle ønsker om sosial avstand til dem de erfarer at nedvurderer og diskriminerer dem.

### **2.1.2 Likhetslogikk og godhetsnarrativ i den norske skolen**

Laura Johnson og Paul Morris (2010) påpeker at medborgerskapsopplæring historisk sett har vært knyttet til nasjonalistiske stats- og uavhengighetsprosjekter og hatt som formål å bidra til befolkningens nasjonale fellesskapsfølelse, identitet og lojalitet. Dette gjaldt også i nasjons- og selvstendighetsprosjektene i Norge da det ble ansett som avgjørende å utvikle en «felles norsk kultur og kulturelle verdier» (Eriksen, 2010). Enhetsskolen spilte en sentral rolle i dette arbeidet (Lidén, 2007). I tillegg til å ha blitt til «ut fra en tro på at befolkningens likhet legger grunnlaget for like sjanser til påvirkning og deltagelse» (Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad & Sund, 2001), skriver Hilde Lidén (2007) at enhetsskolens mål var økonomisk utjevning og å gjøre befolkningen *likere* ut fra en viss språklig, sosial og kulturell standard. Med læreres formidling av befolkningens felles kulturelle verdier og tradisjoner, bidro den derved til befolkningens tro på myten om «norsk» kulturs objektive realitet og at «nordmenn» utgjør en etnisk og kulturelt homogen gruppe som hører «naturlig» til innenfor Norges politisk-territorielle grenser (Lidén, 2007; Eriksen, 2010; Gullestad, 2002).

Marie Louise Seeberg (2003) hevder at «likhet» som logikk og demokratisk verdi danner basis for skolesystemet – fellesskolen – og demokrati- og medborgerskapsopplæringen i Norge. Ifølge Seeberg (2003) kan fundamentet gjøre det vanskeligere for lærere å «oppdage», tematisere og håndtere den mangfoldige annerledesheten og tanker om og erfaringer med fordommer, rasisme og diskriminering som finnes blant elever. Dette kan også kompliseres av at «kompetansemål og undervisningstemaer som læreplangrupper og lærere velger alltid, bevisst eller ubevisst, er heftet med ideologiske, kulturelle og samfunnspolitiske vurderinger og interesser» (Klafki, 2018, s. 203). På samme måte kan ideologiske, kulturelle og politiske forhold medføre at noen temaer og fenomener ikke oppfattes som eksisterende eller at de blir tabubelagte. Ifølge Gullestad (2002, s. 151) ses dette i «fraværende problematiseringer av forestillinger om og privilegering av 'hvithet'» i Norge og et idealisert «godhetsnarrativ» som hun oppfatter preger samfunnsdiskursen. Dette finner Stine Bang Svendsen (2014) igjen i læreres praksis og fagformidling uten å anse det som intensjonelt fra deres side.

I undervisningskontekster og ellers i samfunnet kan «fargeblindhetsidealet» og unnlattelse av kritisk tematisering av «hvithet» både ha basis i og medføre at «nordmenn», implisitt forstått som «hvite» nordmenn, «fremstilles som tolerante, antirasistiske, bistands- og fredselkende folk» (Gullestad, 2005, s. 45). Samtidig kan det innebære at undervisning om rasisme og diskriminering – både den som utøves av individer eller strukturelt gjennom lovverk og institusjoner – legges til andre land og til andre tider (Vesterdal, 2016). Hvis dette «godhetsnarrativet» aksepteres og internaliseres av elever og allerede er internalisert av læreren, kan tematisering av rasisme og diskriminering i andre land og til andre tider bidra til utvikling og normalisering av et selvtilfreds «vi» og at det dannes normative forestillinger om at det ikke finnes fordommer, rasisme og diskriminering å snakke om i norsk samtid (Rogstad & Midtbøen, 2009; Gullestad, 2002) eller at man ikke snakker om det. Elever som selv har erfart eller hører om problemene i Norge i dag, kan oppleve at dette «vi-et» ikke samsvarer med realiteten de kjenner, at slik undervisning er lite relevant og fremmedgjørende. Dette kan medføre at de lar være å følge med i undervisningen eller protesterer mot narrativet som formidles (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995). Det kan også svekke deres tro på eget aktørskap og motivasjon for samfunnsdeltagelse og -forbedring.

## 2.2 Om demokrati og demokratisk medborgerskap

Demokrati konstrueres på ulike måter med utgangspunkt i den sosiale, politiske, ideologiske, historiske, kulturelle og geografiske konteksten som folkets forhandlinger og samhandlinger for demokratiets opprettholdelse og utvikling skjer innenfor (Stray, 2011; Biseth, 2014). Derfor er det norske demokratiet eksempelvis ulikt det amerikanske, israelske og indiske. Fordi virkelighetene begrepet «demokrati» beskriver er foranderlige, er det nærmest umulig å presentere en allmenngyldig definisjon (Biseth, 2014). Likevel omtales visse fellestrekk ofte i teoretiske bidrag om demokratier. Demokrati forstås ofte som en stats- og samfunnsstyreform og en måte å leve sammen og delta i samfunnet (Stray, 2011; Biseth, 2014). Dette omfatter blant annet alle myndige statsborgeres rett til å stemme på politikere og/eller det partiet de ønsker ved politiske valg. I tillegg har globalisering, migrasjon og flere lands implementering av FNs menneskerettighetserklæring, medført at demokrati også forstås som samfunn hvor frihet, likeverd og likebehandling uavhengig av farge, kjønn, språk, religion, nasjonal eller sosial opprinnelse og politisk oppfatning er sentrale prinsipper og verdier. Disse skal være styrende for politisk, juridisk, institusjonell og pedagogisk praksis (Biseth, 2014; De Forente Nasjoner, 1948; Hegna, 2018).

Ettersom demokratier skapes og opprettholdes av menneskene som bor i dem, forutsettes demokratier og rollen verdiene og styringsprinsippene spiller, av at befolkningen ikke bare har rettigheter, med også forpliktelser til å delta i demokratiets opprettholdelse og utvikling. I dette ses den todelte betydningen som Janicke Heldal Stray (2014, s. 655) påpeker at «citizenship»-begrepet har i skandinavisk kontekst: som tildelt juridisk medlemskapsstatus til en territorielt definert stat og som medborgerrolle som blant annet innebærer normative føringer om å slutte opp om grunnleggende kollektive verdier som de menneskerettsfunderte og å forsøke å handle, delta og samarbeide i tråd med disse (Stray, 2014). Stray (2011) hevder at disse demokratidimensjonene, *demokrati som felles verdigrunnlag* og *demokrati som deltagelse*, ligger til grunn for skolens rolle til å bidra til og styrke elevers demokratiske identiteter som aktivt deltagende medborgere.

### 2.2.1 Skolens rolle for dannelse til demokratisk medborgerskap

Ovennevnte rolle og mandat er nedfelt i skolens styringsdokumenter og inkluderer å bidra til elevers demokratiske utdanning og dannelse (KD, 2017). I *Dannelsesteori og didaktikk – nye*

*studier*, presenterer Wolfgang Klafki betydninger som har blitt tillagt dannelsesbegrepet av tenkere som Immanuel Kant og Georg W. F. Hegel. De postulerte behovet for at *hver* borger utviklet «fornuft, dømmekraft og mot til å bruke egen forstand til selvbestemmelse, selvvirksomhet og kritikk av samfunnsforhold» (Klafki, 2018, s. 61). Dette mente de var viktig for borgernes varige frihet fra undertrykkelse, at enevelde maktherredømmer ikke skulle gjenoppstå og at borgerne *ikke* ukritisk skulle tilslutte seg tankesett og befalinger slik de ble ansett å ha gjort før (Klafki, 2018). For å nå målet, fremmet særlig Kant krav om «den enkeltes rett til å utvikle selv- og medbestemmelse gjennom pedagogisk basert utfoldelse av dets indre krefter» (Klafki, 2018, s. 61). Kravet var basert på en tanke om at «menneskers utfoldelse av evner til fornuftig tenkning» åpner opp for at de, «gjennom samtale og diskusjon og bearbeiding av erfaringer, kan humanisere felles livsbetingelser og de samfunnspolitiske forhold de lever under» (Klafki, 2018, s. 61-62).

Dannelsestenkernes syn har blitt videreført i to leire, en makt- og samfunnskritisk og en liberal-demokratisk, hvor representanter i begge fremmer samtaledemokratiske syn på medborgerrollen og medborgerskapsopplæring. Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesdidaktikk kan forstås som en videreutvikling av den makt- og samfunnskritiske tilnærmingen. Dette ses i hans postulat om at «kritisk-emansipatoriske målsetninger» er det overordnede målet med all undervisning og særlig den som sikter seg mot elevers dannelse (2018, s. 66). Denne målsettingen omfatter elevenes *integre* evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet:

- Selvbestemmelse omfatter «hvert enkelt menneskes evne til selv å bestemme over sine individuelle levekår og medmenneskelige, etiske og religiøse meninger».
- Medbestemmelsesevnen springer ut fra at «ethvert menneske har krav på, mulighet og ansvar for utforming av felles kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold».
- Solidaritetsevne må ligge til grunn for de to andre evnene fordi «det personlige krav om selv- og medbestemmelse kun kan rettferdiggjøres hvis det ikke bare forbindes med anerkjennelse av, men også innsats for og sammenslutning med mennesker som grunnet samfunnsmessige forhold som underprivilegering, politiske begrensninger eller undertrykkelse er helt eller delvis avskåret fra muligheter til selv- og medbestemmelse»

(Basert på Klafki, 2018, s. 69).

Det samfunnskritiske fundamentet for Klafkis dannelsesdidaktikk og begrunnelsen for de tre evnene kommer til uttrykk i tesen «dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål». I dette ligger et didaktisk grunnsyn om at «dannelsesteoriens og dannelespraksisens oppgave [...] ikke kun er å få elever til å reagere på samfunnsforhold og -utviklinger, men å få dem til å oppøve kritisk



bevissthet om dem og å vurdere og finne løsninger på tidstypiske nøkkelproblemer» (Klafki, 2018, s. 67). Ifølge Klafki (2018, s. 74-78) kan elevers undersøkelse og diskusjoner om slike temaer nødvendiggjøre deres og læreres «vurdering av individuelle og kollektive aggresjoner, fiendebilder og stereotyper» og, særlig om de får være med i temautvelgelsen (Klafki, 2018, s. 158), bidra til at elever utvikler evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet og slik har styrkede utgangspunkt for å bidra til samfunnsforbedringer.

Tilsvarende Klafkis syn på elevers interaksjon med andre som en viktig forutsetning for deres dannelse til de tre evnene, står det i *Overordnet del* (KD, 2017, s. 10) at «elevers identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» og at «sosial og faglig læring står i et gjensidig avhengighetsforhold». I denne konstruktivistiske tilnærmingen til identitet-, mening- og holdningsdannelse ses et grunnsyn om at læring er en dialogisk prosess. Dette synet danner også basis for Mikhail Bakhtins påstand om at «vi ser og hører oss selv gjennom øynene og stemmene til andre» (1981, i Dysthe, 1995, s. 211) og at dialoger skjer mennesker imellom og som *interne* dialoger hvor igjennom individer forsøker å kategorisere erfaringer, identifisere og forhandle hvem de er og oppleves som av andre (1981, i Gutierrez, et al., 1995). I så måte innebærer dette synet at alle dimensjoner ved individers identiteter, også deres nasjonale, kulturelle og demokratiske identiteter, og deres opplevelser av verdi og potensial som samfunnsdeltagere, kan påvirkes av dialogiske interaksjoner de deltar i. Selv om Bakhtin anser at «all interaksjon har dialogiske elementer» og kan bidra til identitets-, menings- og holdningsforhandlinger hos deltagere, er det *flerstemmig* interaksjon han tar til orde for (Dysthe, 1995, s. 211). Olga Dysthe (1995) bruker Bakhtins syn i en pedagogisk kontekst og skriver at flerstemmighetens verdi ligger i at stemmene er *ulike* og at deres forskjellighet utgjør et læringspotensial fordi elever da vil ha flere stemmer å vurdere og forhandle med.

En annen som fremmer tilsvarende syn som dannelsesstenkerne og Bakhtin er John Dewey. Han argumenter for at «skolens rolle er å stille seg kritisk til tradisjonell kunnskap fordi frigjøring av elevers tenkning skal lede til demokratiets kontinuerlige gjenoppdagelse og fornyelse» ([1937], 1987, s. 182). Dette målet springer ut av hans syn på demokrati som noe «mer enn en styreform – det er primært en form for liv [og] en felles kommunisert erfaring» og at demokratier *derfor* «kontinuerlig må gjenoppdages, gjenskapes og organiseres på nytt» (Dewey, [1937], 1987, s. 182). Diana Hess (2009) har plassert Deweys demokratisyn i en

medborgerskapsdidaktisk kontekst. Hun argumenterer at den beste opplæringen elever kan få for å dannes til demokratiske subjekter er den som gir dem rikelige muligheter til å *delta i* og å *øve* på demokrati gjennom diskusjoner, samhandling og samarbeid med hverandre. Ifølge Hess (2009), vil dette kunne bidra til at elever oppøver tro på at de kan bidra til å forbedre samfunnet og befolkningens sameksistens. Hva forbedringen består i eller hvordan den skal realiseres nevner hun ikke. I Hess' argument er dette opp til elever å finne ut av via deres trening i å «gjøre» demokrati.

Klafki skriver at det kritiske elementet i hans dannelsesdidaktikk «kommer til uttrykk i at den orienterer seg mot å gi *alle* barn og unge [...] mulighet til å øke selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner i alle livets henseender» (2018, s. 113). Klafki hevder imidlertid at skolene ofte ikke lever opp til disse målsettingene og at årsaker til dette må undersøkes. Gert Biestas (2008) kritiske diskusjon om skolens kvalifiserings-, sosialisering- og subjektiveringsfunksjoner kan ses som en slik undersøkelse. Biesta (2008) anser at tester som PISA<sup>1</sup> har resultert i målingsskulturer og at læreres rolle er redusert til å kvalifisere og sosialisere elever til *senere* samfunns- og yrkesdeltagelse ved å opplære dem i fagstoff som *andre* har bestemt at er viktig. Som Klafki (2018) og Hess (2009), skriver Biesta (2008) at skolen *også* må være en arena der elever får være, trene og utvikle seg som selvstendige, medbestemmende og politiske *subjekter* her og nå. Dette kan tilrettelegges for, ifølge Biesta (2006), ved at de får delta på aktive og kritisk vurderende måter i egen kunnskaps-, ferdighets- og verdiutvikling ved å ytre seg og handle sammen.

I norsk utdanningskontekst finner Theo Koritzinsky (2014) og Stray (2012) tendenser til det samme som Biesta (2008). Koritzinsky (2014, s. 112) anser at kompetansemålene i læreplaner for samfunnsfag- og kunnskap har fokusert på «formell institusjonslære og konkrete fakta» og mener dette kan forklare samfunnskunnskapslæreres opplevelse av et «svært ensidig fokus på kunnskapsformidling i demokratiopplæringen» slik det fremgår av *Civic Education Study 2002*. Koritzinsky (2014, s. 116) påpeker at «elever trenger kunnskaper om demokrati for å utvikle verdibevisthet, kritisk refleksjon og evne til aktiv demokratisk deltagelse», men er kritisk til at opplæring *om* demokrati fremstår å gå på bekostning av elevenes opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltagelse. Stray argumenterer at elever bør få «praktisere og erfare demokratiske prosesser ved deltagelse i aktiviteter [som] dialog» (2012, s. 22). Dette er i tråd

---

<sup>1</sup> PISA: Programme for International Student Assessment

med Hess' oppfatning om at elever må få muligheter til å «gjøre» demokrati og blir, av Stray (2012), ansett å kunne bidra til elevers evne til å undersøke saker fra flere sider, kritisk tenkning, demokratisk handlingskompetanse og, dermed, deres forutsetninger for aktiv demokratisk deltagelse.

Til sammen fremstår teoretikerne å ta til orde for at skolen har en transformativ oppgave for samtaledemokratisk opplæring, der elevenes flerstemmige og handlingsrettede *interaksjon* står i fokus og anses å kunne styrke deres selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet og å hindre deres ukritiske aksept for tilsynelatende «naturlige» normer og tankesett. Motsatt argumenter disse og andre at kontrollerende lærermonolog kan medføre elevers passive aksept for, kvalifisering og sosialisering til verden «som den er» (Biesta, 2008; Freire, 2018; Klafki, 2018; McAvoy & Hess, 2013, Trygvasson, 2018; Stray & Sætra, 2016; Sætra, 2019).

## 2.2.2 Samtaledemokratisk demokratiforståelse

Den samtaledemokratiske eller deliberative demokratiforståelsen vokste ut av en rekke teoretikers kritikk mot det de anså som sterkt liberalistiske demokratier i etterkrigstidens Europa (McAvoy & Hess, 2013; Stray, 2011). Kritikken var forankret i deres opplevelse av at borgernes innflytelse på styring og utvikling av samfunnet var redusert til *valgfri* avstemming ved politiske valg og at representantene som ble valgt hadde all makt til å velge løsninger til «det beste» for fellesskapet (Stray, 2011; McAvoy & Hess, 2013). Dette mente kritikerne kunne gjøre det mulig for politiske ledere å utnytte maktposisjonene sine uten hensyn til mindretallets interesser. Forkjemperne for deliberativt demokrati ser det derfor som essensielt at befolkningen deltar og ytrer sine synspunkter i offentligheten og at meningsmangfoldet blir hørt, anerkjent og respektert når politikk utformes.

I en litteraturgjennomgang av feltet, identifiserer Martin P. Samuelsson og Steinar Bøyum (2015) en grunnleggende skillelinje mellom teoretikere som forstår deliberativt demokrati som *politisk ideal* og teoretikere som forstår deliberativt demokrati som *livsform*. Innen sistnevnte er Dewey en sentral representant med sitt syn på at demokratier både har basis i og avhenger av menneskers kommunikasjon slik at de «kontinuerlig oppdages, gjenoppdages, gjenskapes og reorganiseres» (1987, s. 182). I dette og i Hess' fokus på at medborgerskapsopplæring bør ruste elever til å starte og ta del i samfunnsutvikling og -

forbedringer ligger et større fokus på samfunnsreformasjon enn hos representanter for deliberativt demokrati som politisk ideal.

Den mest sentrale representanten for deliberativt demokrati som politisk ideal er Jürgen Habermas. Ifølge Habermas, som er inspirert av blant andre Kant, fordrer deliberasjoner at deltagerne «anser, behandler og respekterer hverandre som frie og likeverdige medlemmer av det politiske fellesskapet» og innebærer at individer, ved politisk uenighet og konflikt, «deler sine synspunkter med hverandre og søker rasjonelt begrunnet konsensus» om «det bedre argument» som er til det beste for fellesskapet og ikke den enkelte (2006, s. 5). Konsensus skal, ifølge Habermas (2006, s. 5), kunne nås ved at «partene har lik tilgang til informasjon, at hver borger legger frem og begrunner sitt argument *tvangfritt* og at borgerne vurderer hvert arguments rasjonelle verdi i tråd med gyldige konstitusjonelle prinsipper». Slik fremstår han å forstå deliberasjon som en normativt betinget praksis der målet er reproduksjon, om med visse forbedringer, av samfunnet på tilnærmet like måter som før. Dette synet plasseres i en pedagogisk kontekst av Amy Gutmann som anser at skoler bør bidra til elever får kunnskap, verdier og ferdigheter som styrker deres demokratiske sinnelag og gjør dem i stand til fornuftig og selvstendig deltagelse i «bevisst reproduksjon av samfunnet» (1987, s. 39).

### **2.2.3 Kritikk av deliberasjon som politisk ideal**

Iris Marion Young (2000, s. 36-37), som fremmer et rettferdighets- og inklusjonsfundert syn på deliberativt demokrati, er skeptisk til Habermas' ideal om at deltagere skal enes om «rasjonelt bedre» argument og at argumentasjon, forstått som «velordnede resonnementer fra premisser til konklusjon», fremstår å bli ansett som den ideelle kommunikasjonsformen av Habermas. Implementering av idealene kan, ifølge Young, bidra til det samme som deliberative demokrati ble fremmet for å motvirke, nemlig maktutnyttelse, eksklusjon og forsterking av sosial urettferdighet. Dette begrunner hun med at det ikke nødvendigvis er slik at alle samfunnsforhold som individer erfarer kan omtales med «rettlinjet» argumentasjon og på «rasjonelt» eller «besinnet» vis (Young, 2000, s. 37). Dette kan særlig gjelde for historisk undertrykkede grupper som «svarte», nasjonale og etniske minoriteter, funksjonsnedsatte, kvinner og skeive som opplever at deres fysiske og/eller kulturelle trekk brukes for systematisk å diskriminere dem.

Mouffe (1999) er også sterkt kritisk til at konsensus fremmes som det tenkte og ønskede utfallet av deliberasjoner av det habermaske slaget. Som Young (2000), argumenterer Mouffe (1999) at «konsensus» ikke kan oppnås av frie og likestilte deliberasjonsdeltagere fordi de alltid vil ha ulik grad av makt ut fra den hegemoniske samfunnsordenen. Dette er fordi den hegemoniske ordenen ikke bare omfatter «naturlig» hierarkisering av identiteter, men også av idé- og meningsmangfoldet i et gitt samfunn slik at noen tankesett fremstår som «objektivt riktige» og meningene og argumentene til dem med mindre makt «naturlig» ekskluderes som mindre rasjonelle (Laclau & Mouffe, 2001; Mouffe, 1999). Mouffes kritikk er mer omfattende enn Youngs fordi den også retter seg mot at deliberasjon som politisk ideal omfatter mål om å transcendere konflikter i et gitt samfunn. Som nevnt, anser Laclau og Mouffe (2001) at det er konflikt og antagonisme som muliggjør menneskers identiteter. Som Young (2000), Bakhtin (1981) og Freire (2018), anser Mouffe (1999) også menneskelig mangfold, sosial friksjon og uenighet som en ressurs og forutsetning for demokratiers utvikling og forbedring.

Mouffe (1999) oppfatter offentlige diskusjoner for å være preget av *destruktiv* antagonisme der det handler mer om å ta spilleren enn ballen og at de ofte fremstår å resultere i fiendtlige *relasjoner* mellom diskusjonspartene. Ut fra sitt grunnsyn om at det er umulig å overkomme «oss»- og «dem»-distinksjoner og at uenigheter i et samfunn må få komme til uttrykk, spør Mouffe «how to establish the us/them distinction in a way that is compatible with pluralist society?» (1999, s. 755). Mouffe (1999) lander på at *politiske* overbevisninger egner seg best. Ifølge henne kan et hovedfokus på slike skiller bidra til at individer behandler hverandre som legitime meningsmotstandere heller enn fiender, utvikler toleranse for dissens om politiske kontroverser og verdispørsmål og evne til å samarbeide med andre de er uenige med om å opprettholde og utvikle fellesskapet de alle er forpliktet til. Ut fra dette og for å forhindre at maktasymmetrier, mening- og identitetsmangfold tilsløres, utvikler Mouffe (1999) *agonistisk-pluralistisk* demokrati.

## 2.3 Diskusjon og flerstemmighet i skolen

### 2.3.1 Samtaledemokratisk medborgerskapsopplæring

Walter Parker (2006, i Hess, 2009) argumenterer for at læreres intensjonelle undervisning *for* og *med* elevers diskusjoner kan bidra til utfall som elevers økte forståelse for faginnhold, styrkede moralske dømmekraft, evne til å tenke kritisk, å sette seg inn i og forstå ulike perspektiver, og å håndtere relasjoner, inkludert emosjoner og uenigheter. Disse utfallene tilsvarer dem David Bridges nevner (1979) og som Tomas Englund (2006) fremsetter at elevers deliberasjonsdeltagelse kan resultere i. Både diskusjoner og deliberasjoner skiller seg fra vanlige samtaler ved at samtaler ikke nødvendigvis omhandler temaer og fenomener som deltagerne opplever er av personlig interesse og betydning for dem. Dette er som oftest basisen for diskusjoner og deliberasjoner og de kan derfor vekke sterke følelser hos deltagerne (Bridges, 1979). For å styrke mulighetene for at de bidrar til ovennevnte utfall og å unngå at de ender i *unødvendig* ubehagelige opplevelser eller fiendskap mellom elever, har Bridges (1979) og Englund (2006) formulert dels overlappende diskusjons- og deliberasjonsprinsipper som elever og lærere må godta og handle i tråd med:

1. At ulike synspunkter konfronterer hverandre og at det gis *tilstrekkelig* tid til å artikulere og argumentere for og imot disse uten avbrytelse fra lærer eller medelever.
2. At det er toleranse og respekt for «andre» og at lærer og elever lytter til og er åpne for å la sine syn påvirkes, dog ikke ukritisk, av andres argumenter og empiriske bevis.
3. At lærer og elever ikke går inn for å lure de andre deltagerne til å tro på én side av en sak og at de kan stille spørsmål ved autoriteter, normer og tradisjoner, inkludert egne.
4. At deltagerne er frie til å uttrykke egne meninger og ikke føler seg tvunget til å si det de tror noen med mer makt enn dem vil at de skal si. av frykt for latterliggjøring eller annen negativ sanksjonering.

(Basert på Bridges, 1979, s. 16-25; Englund, 2006, i Dysthe, 2016, s. 99).

Inspirert av Habermas, inkluderer Englund (2006, i Dysthe, 2016, s. 99) dessuten prinsippet om at «elever må ha mulighet til å delta i argumenterende diskusjoner seg imellom [i] forsøk på å nå konsensus, om enn midlertidig, [om] løsninger på problemer eller å se dem fra ulike synsvinkler. Dette uten lærerens kontroll».

Målet med diskusjoner er, ifølge Parker, at partene i fellesskap, «når frem til forståelse av det som diskuteres ved at de lytter til, stiller spørsmål ved og behandler ideer etter hvert som de oppstår» (2003, s. 129, min oversettelse). Deliberasjoner er type diskusjon hvor målet *også* er å løse utfordringer som deltagerne selv opplever eller anerkjenner at finnes i samfunnet

(Parker, 2003). Klasseromsdeliberasjon kan derved forstås som en problemfokuset og medborgerskapsdidaktisk tilnærming tilsvarende det Freire (2018) og Englund (2006) tar til orde for og som Klafki (2018) anser som velegnet for elevers oppøvelse av evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Potensialet for dette finnes imidlertid i deliberasjoner og i diskusjoner, men forutsettes av at både lærer og elever tilslutter seg og handler i tråd med premisser tilsvarende dem Englund (2006) og Bridges (1979) nevner. De forutsettes også av at deltagerne skaffer seg innsikt i samfunnsproblemer som kanskje ikke rammer dem direkte og behandler dem på måter som innebærer å utforske og utfordre hegemoniske tankesett. Lars Laird Iversen (2018) og særlig Ásgeir Trygvasson (2018) tar til orde slike diskusjoner.

Med inspirasjon fra Mouffe, anser Iversen (2018, s. 62) at «mangfold håndteres bedre hvis det ses som uenighet heller enn kulturforskjeller og verdikonflikt» og at «diskusjon og uenighet kan gi økt innsikt i andre personers verdensbilde og gjøre disse mindre truende». På basis av dette, tar han til orde for «uenighetsfellesskap» som pedagogisk utgangspunkt og mål og at elever må få «bryne seg på egne og andres meninger [...] innenfor en ramme av læring og utvikling i klasserommet» (Iversen, 2018, s. 62). Dette anser han som vesentlig for elevers medborgerskapelige dannelse fordi det kan bidra til deres forståelse og toleranse for andre meninger og solidaritet med andre på tvers av fysiske og kulturelle trekk, erfaringer og bakgrunner. Iversen (2018) hevder imidlertid at forståelsen, toleransen og solidariteten som kjennetegner idealtypiske uenighetsfellesskap forutsetter at mennesker med *ulike* erfaringer og bakgrunner utveksler meninger over tid. Forholdene for dette ligger ikke alltid til rette for dette i Oslo der bosetningsmønstre og elevsammensetninger ofte følger sosioøkonomiske og/eller majoritets-/minoritetsskillelinjer (Ljunggren, 2017) og hvor mange, også elever, kun interagerer med andre som har mer eller mindre like erfaringer og bakgrunner som seg selv.

Også med inspirasjon fra Mouffe, presenterer Trygvasson (2018) pedagogiske forslag som kan anses som muliggjørende for utfallene som Iversen nevner og som tilsvarer Djupedal-utvalgets tilrådninger for å «fremme inkluderende skoler [og samfunn] der alle kan være seg selv og [...] respekteres (KD, NOU 2015:2, 2015, s. 164). For det første tar Trygvasson til orde for destabilisering av essensialistiske identitetsforståelser. Dette anser han at lærere kan tilrettelegge for ved å åpne for elevaktive og normkritiske diskusjoner om identitetsdannelse, hvordan noen mennesker reduseres til bare noen av sine identitetstrekk og/eller meninger og

disse essensialiseres, hvordan dette bidrar til grensedragninger mellom «oss» og «dem» og hvilke *ulike* konsekvenser dette kan ha for folk (Trygvasson, 2018). Dette omfatter også, ifølge Trygvasson (2018), at lærere må understreke at identiteter aldri helt kan låses fast og vise hvordan dette kan forsøkes ut fra forhold i tiden og i et gitt samfunn. For det andre anser han at elevers diskusjoner om politiske spørsmål kan tilrettelegge for deres identitetsdannelse ut fra politiske syn og at de forstår at skiller mellom seg selv og andre er basert på politiske overbevisninger og ikke fysiske og/eller kulturelle trekk. Dette vil, ifølge Trygvasson (2018), kunne bidra til at de utvikler toleranse og respekt for andre og anser dem som legitime meningsmotstandere. Her bør det legges til at også politiske identiteter kan være kilde til fiendtlighet i dagens samfunn. Derfor bør også disse diskusjonene foregå ut fra prinsipper som Bridges (1979) og Englunds (2006).

### **2.3.2 Hindre mot og forutsetninger for utforskende klasseromsdiskusjoner**

Å utforske, utfordre og kritisere vedtatte og tilsynelatende nøytrale og objektive sannheter vil kunne medføre et visst ubehag, særlig for dem som tar sannhetene for gitt og særlig når temaer relatert til disse «sannhetene» anses som kontroversielle og offentlige debatter om dem er polariserte. Ifølge Paula McAvoy og Diana Hess (2013, s. 31) viser slik polarisering til «moments in time when political discourse and action bifurcates toward ideological extremes [...]». Dette kan bidra til at lærere vegrer seg mot å inkludere eller å la elever ta initiativ til å diskutere kontroversielle og gjerne også sensitive tema i timene fordi de kan skape mye uenighet ettersom de kjennetegnes av å ikke ha entydige svar og at diskusjonene kan være vanskelige å kontrollere (Hess, 2015). Konsekvenser av eventuell vegring må lærere vurdere opp mot at elevaktive og utforskende diskusjoner, spesielt om slike spørsmål, fremmes som tilretteleggende for elevers evne til kritisk tenkning, medborgerskapelige subjektivering og utvikling av forståelse, respekt og solidaritet med menings-motstandere (McAvoy & Hess, 2013; 2015; Klafki, 2018; Trygvasson, 2018).

Basert på egen forskning og Nystrand, Gamoran, Kachur og Prendergasts funn (1997), nevner Hess (2015) fire lærerpraksiser som virker særlig negativt på elevers opplevelser av ytringsrommet: 1) læreres monopolisering av taletiden og at deres deltagelse er redusert til individuell resitering av fagstoff; 2) at lærere stiller lukkede og/eller inautentiske spørsmål; 3) at lærere ikke fokuserer på eller ber elever utdype eller kommentere på elevytringer og 4) manglende balanse i hvilke elever som deltar og hvor mye. Noe tilsvarende finner Klette



(2016) at preger norske klasserom på tvers av fag som inkluderes i PISA-testen. I tillegg til å svekke elevers opplevde ytringsrom og diskusjonsmuligheter, finner Bridges (1979) og Hess (2015) og Nystrand et al. (1997) at faktorene kan medføre elevers opplevelse av at deres tanker og meninger ikke verdsettes eller er verdt utforskning. I Hess og Julie Posselsts studie (2002) oppga 80 prosent av elevene at slike inntrykk i sin tur svekker deres ønsker om å delta i diskusjoner. Hess og McAvoy (2015, s. 68) viser omvendt funn for elever som deltok i det de omtaler som «best practice discussions» hvor elevene oppga at de opplevde medansvar og at deres bidrag var viktige for diskusjonene og undervisningens kvalitet. Hess og McAvoy (2015) forklarer dette med at undervisningen innebar at kontroversielle spørsmål ble diskutert i mer enn 20 prosent av tiden, særlig mellom elevene og at de var bedt om å lese seg opp om temaet før diskusjonen. Hess og McAvoy (2015) fant videre at elevenes erfaringer med menings- og perspektivmangfold innvirket positivt på deres syn på diskusjonsdeltagelse og evne til å håndtere, tolerere og akseptere uenighet om politiske spørsmål, også senere i livet.

Hvilke spørsmål som anses som kontroversielle vil variere mellom individer og grupper og med politiske, sosiale, ideologiske, kulturelle og andre forhold på et gitt tidspunkt (Grannäs & Ljungquist, 2015). Det trenger det ikke være samsvar mellom det lærer og elever anser som kontroversielt, heller ikke elever imellom. Dette, og Klafkis syn på at «det didaktisk ikke kvalifiserte [...] bliver først et undervisningstema i lys av bestemte problemstillinger der er relatert til elevene» (2018, s. 306), fordrer læreres forsøk på å velge temaer vedkommende tror elevene vil oppleve som relevante og, helst, å velge temaer i samråd med dem. Ifølge Trond Solhaug og Kjetil Børhaug (2012) vil dette også bidra til elevenes opplevde medvirkning. Klafkis tese finner støtte i utdanningsforskning. Johan Liljestrand (2002) finner at svenske elever deltar i større grad i diskusjoner i religion- og samfunnsfagundervisning når de opplever tema som relevant. Dette samsvarer med Kjetil Børhaug og Solveig M. Borgunds (2018) funn fra dybdeintervjuer med 26 elever ved en norsk videregående skole. Blant temaer elevene nevner som engasjerende og at vekker deres følelser er menneskelig lidelse i krig, flyktningkrisen og rollene kultur og religion spiller i Norge og verden i dag (Børhaug & Borgund, 2018). Disse kan anses som verdiladede og kontroversielle samfunns spørsmål som samsvarer med nøkkelproblemene Klafki (2018) anser at kan tilrettelegge for elevers selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Hess og McAvoy (2015) fraråder lærere fra å ta for stor plass i diskusjoner, særlig med egne syn på hva som er «rett» og «galt» fordi dette kan innvirke negativt på elevers opplevelse av at det er rom for å dele potensielt alternative meninger og derfor unnlate å ytre dem. Emil Sætra (2019) finner at dette er tilfellet i intervjuer med elever i norsk videregående skole. Gutierrez et al., (1995, s. 448) forklarer elevers stillhet med at de, om læreren deler for mange egne syn, kan oppleve at vedkommende har et «manuskript» over riktige og uriktige måter «å snakke, tenke og erfare fenomener på» og evaluerer deres tanker og meninger ut fra dette. Dette kan fungere som en slags diskursiv kontroll som, ifølge Gutierrez et al. (1995), kan ha tre utfall. Elever som deler lærerens syn kan oppleve det som trygt å dele sine meninger og gjøre dette ofte, særlig om de har blitt vant til positive responser fra læreren. Elever som *ikke* snakker, tenker og har samme erfaringer som læreren eller deler lærerens syn på et gitt fenomen, har, ifølge Gutierrez et al. (1995), potensiell ekspertise i «alternativ» kunnskap som de kan uttrykke i et «counterscript» som en slags motstand mot meningsinnholdet som læreren formidler eller holde for seg selv ut av frykt for negativ sanksjonering fra lærer og/eller medelever. Elisabeth Noelle-Neumann (1974, s. 44) oppfatter at valg om å holde tanker og meninger for seg selv kan resultere i «taushetsspiraler». Hun forklarer at disse dannes ved at et individs frykt for isolasjon fra andre i gruppen og resulterende taushet kan medføre at andre individer også utvikler slik frykt og holder sine tanker for seg selv. Disse individenes taushet kan i sin tur ha samme innvirkning på andre. Noelle-Neumann (1974) skriver at denne prosessen kan fortsette til de fleste i rommet er stille og én diskurs fremstår som den rådende og at det er konsensus.

For å unngå at undervisning blir en udemokratisk aktivitet der lærere og elever snakker likt, forbi hverandre eller bare læreren snakker, argumenterer Gutierrez et al. for at lærere, med elevenes hjelp, må arbeide målrettet for å utvikle «et tredje rom» der «det som teller som kunnskap forhandles mellom læreren og elever», der «ulike tanker, holdninger og verdier kan uttrykkes, få respons og bearbeides» og der det er mulig å utfordre tilsynelatende «naturlig» samfunnsmessige manuskript (1995, s. 452-453; s. 467, min oversettelse). Dannelsen av et slikt tredje rom forutsetter at læreren blir bevisst ulike og potensielt skjulte normer i samfunnet og utvikler evne og vilje til å slippe sin eventuelle diskursive kontroll, monologiske fremstilling av fagstoff og enerett på å velge temaer. Det forutsetter også at elevene ønsker og er engasjerte for å lære og at de forbereder seg på å delta i ulike undervisningstyper når læreren ber dem om dette.

En siste viktig forutsetning for utforskende klasseromsdiskusjoner om potensielt kontroversielle temaer fremgår i Sætras undersøkelser tilknyttet hans pågående doktorgradsarbeid. Basert på intervjuer med lærere og elever, er hans argument «at konstruktiv bruk av kontroversielle spørsmål i undervisningen må ha sitt grunnlag i et godt læringsmiljø» (Sætra, 2019). Ifølge Sætra (2019) har gode læringsmiljø tre kjennetegn: «at læreren har en god relasjon til elevgruppen, og at elevene har gode relasjoner til hverandre», «at noen normer for samhandling er på plass» og at «læreren har de nødvendige ferdighetene til å [tilrettelegge for] og opprettholde dialog og diskusjon». De to første kan tilsvare dem som fremsettes av Englund (2006) og Bridges (1979), og bidrar samlet «til at læringsmiljøet kan være trygt og utfordrende samtidig» (Sætra, 2019).

## 3 Metode

I denne studien henter jeg inspirasjon fra kritisk konstruktivisme, også i metodiske valg som er tatt. I tillegg til grunnsynet omtalt i teorikapittelet, og i tråd med ovennevnte, fokuserer forskere inspirert av kritisk konstruktivisme på hvordan kritisk bevissthet kan utvikles på individ-, gruppe- og samfunnsnivå om praksiser, også undervisningspraksiser, som kan bidra til reproduksjon av hegemoniske tankemønstre, holdninger og diskurser og hvordan disse kan motvirkes (Kincheloe, 2008). Dette er fokuset i denne studien som skrives som del av *Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme* (Dembra).

For å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign. Dette er fordi jeg vektlegger *dybdeforståelse* av den sosiale og kulturelle konstruksjonen av fenomenene som studeres, både i og utenfor klasserommet, og elevenes erfaringer med og tanker om dem. Gjennom dette håper jeg studien kan bidra med innsikt som supplerer eksisterende kvantitativ forskning og teoretiske bidrag om fenomenene.

I dette kapittelet presenterer og diskuterer jeg metodiske valg som er tatt for å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene. I 3.1 presenteres hvordan jeg har forberedt meg til datainnsamlingen, i 3.2 utvalget og rekrutteringsprosessen; i 3.3 metoder for datainnsamling, og i 3.4 analyseprosessen og -metoder. 3.5 omhandler studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet og i 3.6 presenteres og diskuteres forskningsetikk.

### 3.1 Forberedelse til datainnsamling

Som del av søknaden til Norsk senter for forskningsdata (NSD) utformet jeg en tentativ intervjuguide med temasentrerte og relativt åpne spørsmål. Denne ble pilotert med én av elevene ved skolen i Oslo øst. Basert på pilotintervjuet ble eleven rekruttert til utvalget. Pilotintervjuet viste at noen av spørsmålene var upresise og kunne være lite egnet for å få innsyn i elevenes erfaringer. Innhold og rekkefølge på spørsmålene ble derfor endret i en oppdatert intervjuguide (Appendiks A). Åpningsspørsmålet «kan du fortelle om hvordan klasseromsdiskusjoner i POM-undervisning foregår?» er blant spørsmålene som ble flyttet til senere i intervjuene. Dette var fordi jeg ble overrasket over at eleven svarte «vi diskuterer ikke i det hele tatt, i hvert fall ikke ordentlig» og fordi jeg ikke hadde planlagt hvordan dette

eller tilsvarende svar kunne følges opp. Uavhengig av relevans for studien, anså jeg likevel spørsmålet som lite egnet som oppvarmingsspørsmål, jamfør traktprinsippet. Prinsippet innebærer å innlede intervjuet med åpne og mer dagligdagse spørsmål som får informantene, og kanskje også forskeren, til å føle seg mer avslappet (Dalen, 2011). Jeg valgte derfor å innlede intervjuene med spørsmålet «kan du fortelle meg om området du har vokst opp i?» Spørsmålet fungerte godt i samtlige intervjuer og ga innblikk i informantenes oppvekst og inntrykk av deres forståelser av fenomenene som undersøkes her. Pilotintervjuet medførte også at jeg så annerledes på observasjonenes funksjon og at de, i tillegg til å fungere for å rekruttere informanter, kunne brukes for å supplere og diskutere informantenes uttalelser.

## 3.2 Utvalg

Læreres undervisningspraksis og relasjonskompetanser har stor betydning for kvaliteten på og utbredelsen av klasseromsdiskusjoner om kontroversielle emner og spørsmål (Klette, 2016; Hess, 2015). Selv om det derfor er både viktig og interessant å intervjuere lærere om deres ambisjoner og praksiser i forbindelse med dette, valgte jeg å intervjuere elever. For det første er det umulig for lærere, gode hensikter til tross, å sikre at elever sitter igjen med det faglige og opplevelsesmessige utbyttet de har planlagt. For det andre har elever «deres egne meninger om og holdninger til det de deltar i [...] og deres egne begrunnelser, mål og motivasjon for å samarbeide med læreren og medelever eller å la det være» (McInerney, Brown & Liem, 2009, s. 3, min oversettelse). Å ha kunnskap om hva som motiverer elever til å delta i undervisning, herunder klasseromsdiskusjoner, og som gjør at de opplever læring og utvikling, vil styrke læreres kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge for dette og bidra til å elevers forståelse, toleranse og respekt for identitets- og meningsmangfold.

To kriterier var utgangspunkt for rekruttering til utvalget. For det første ønsket jeg å rekruttere elever i programfaget Politikk og Menneskerettigheter (POM) på tredje trinn i videregående skole. Disse elevene ville kunne bruke hele videregående skoleløp som erfaringsgrunnlag for intervjuet, potensielt også fra deltagelse i samfunnskunnskap, sosiologi og sosialantropologi der fenomenene jeg fokuserer på mer eksplisitt er inkludert i kompetansemål. Ved noen skoler i Oslo øst har flertallet av elevene foreldre som er født i land utenfor Norge, Norden og Vest-Europa. Det motsatte er tilfellet i Oslo vest (SSB, 2019). Det er blant annet dette Jørn Ljunggren (2017) viser til når han beskriver Oslo som en *delt* by. For det andre ønsket jeg

derfor å rekruttere elever fra Oslo øst og Oslo vest basert på en antagelse om at elever herfra ville omtale *ulike* grupper når det gjelder hvem det er mest utbredte fordommer mot i deres nærmiljøer.

For å rekruttere informanter kontaktet jeg to lærere jeg kjenner og som underviser POM ved skoler i Oslo øst og Oslo vest. De godtok forespørselen om å observere undervisningen og signerte tredjeparts samtykkeskjemaer som inkluderer informasjon om studiens tematiske fokus og formål. Slik fungerte lærerne som «portvakter» som ga meg tilgang til informasjon jeg ønsket (Fangen, 2011). Før observasjonene utformet jeg i tillegg til ovennevnte kriterier atferdsmessige rekrutteringskriterier. Disse var at elevene deltok muntlig i undervisning eller oppførte seg på måter som kunne tolkes som at de hadde meninger, men ikke uttrykte dem. Selv om rekrutteringen av skoler og klasser gikk via mitt sosiale nettverk og kan anses å være rekruttert av bekvemmelighetshensyn (Jacobsen, 2005), er valget av *informanter* strategisk. Dette fordi det ble antatt at de basert på egne erfaringer «kunne uttale seg på reflekterte og ulike måter» om fenomenene som studeres (Tjora, 2012, s. 145).

Fordi kvalitative studier har som formål å innhente dybdeinnsikt om begrensede temaer, argumenterer Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2017, s. 149) for fordelene med en «mindre kan være mer»-tilnærming med et fåtall deltagere i utvalget. Dette er fordi store utvalg kan resultere i «tynne» og overfladiske beskrivelser og hemme dybdeanalyser av dataene. Med Kvale og Brinkmanns begrunnelse (2017), anser jeg at valget om å rekruttere fire informanter har styrket mine analysemuligheter og analysenes validitet. Informantene er rekruttert på basis av deres antatte innsikt i og erfaringer med fenomenene som undersøkes, men studien vil ikke gjengi informasjon fra elevene som objektive «fakta», men analysere deres måter å tolke, forstå og forklare fenomenene som undersøkes og deres erfaringer med dem. Dette er fordi kritisk konstruktivistiske blikk på «fordommer», «rasisme» og «diskriminering», «undervisning» og «erfaringer» med dem innebærer at ingen av dem anses som objektive og statiske «sannheter». Blikket innebærer derimot at meningsinnholdet som individer tilskriver egne erfaringer og fenomener, skapes av, skaper og endrer, sosiale, historiske, politiske, ideologiske, strukturelle og kulturelle kontekster som individer lever og inngår i (Kincheloe, 2008). Det omfatter en tro på at mennesker kan redusere både utbredelse og erfaringer med dem gjennom møter, dialog og diskusjon med hverandre.

### **3.2.1 Beskrivelser av de observerte klassene og informantene**

I denne delen beskrives de to klassene jeg har observert og informantene jeg har rekruttert. Jeg har valgt å anonymisere skolene ved å betegne dem med byområdet de ligger i. Fordi det finnes utbredte negative fordommer mot Oslo øst, Oslo vest og menneskene som bor der (Ljunggren, 2017), særlig av Oslo øst og elever som går på skoler der, har jeg vært påpasselig med ikke å fremstille karikerte «elevtyper». Elevene er 18 år, og anonymiserte med fiktive navn som de selv fikk velge.

#### **Beskrivelse av klassen i Oslo øst og Baha og Sarah**

I forkant av første observasjonstime i Oslo øst, fortalte læreren at elevene pleide å bråke ganske mye. Da jeg kom inn i klasserommet, introduserte jeg meg på nytt og læreren startet undervisningen. Denne besto av en gjennomgang av fagstoff. Ganske snart begynte det jeg opplevde som en konstant summing av stemmer i klasserommet samtidig som læreren underviste, tidvis så høyt at det var utfordrende å høre hva læreren sa. Læreren ba ved flere anledninger elevene stoppe å prate og å følge med, men det tok ikke lang tid før summingen begynte igjen. Dette, og at læreren benyttet timene til gjennomgang av fagstoff, preget alle de observerte undervisningsøktene med unntak av en dobbeltøkt hvor elevene spilte et rollespill om fredsforhandlinger i Jemen. De to elevene rekruttert herfra er anonymiserte som Baha og Sarah. Begge deltok muntlig i POM-undervisningen. Baha var den som var vanskeligst å få i tale om POM- og skolerelaterte spørsmål. Han fremsto som mer åpen i sine fortellinger om erfaringer med og tanker om fordommer, rasisme og diskriminering. Sarah fremsto på sin side å fortelle åpent om begge deler.

#### **Beskrivelse av klassen i Oslo vest og Cornelia og Peter**

I forkant av første observasjonstime i Oslo vest fortalte læreren at elevgruppen er svært stille, at flere av elevene er lite engasjerte og at læreren forsøker å få dem til å delta muntlig ved å be dem lese høyt fra læreboken eller utskrifter. Også her introduserte jeg meg på nytt og læreren startet med å introdusere fagstoff. Læreren stilte spørsmål til klassen hvorav bare én av elevene rakk opp hånden. På bakgrunn av sin deltagelse ble eleven rekruttert og anonymisert som Cornelia. Foruten Cornelia og et par andre elever, var klassen stille i de resterende timene jeg observerte bortsett fra en dobbelttime om frivillige organisasjoner da de arbeidet i grupper, noen utenfor klasserommet. I tillegg til Cornelia, er eleven Peter rekruttert og anonymisert. Det var lett å få Cornelia og Peter til å snakke om skolerelaterte spørsmål og

om fordommer, rasisme og diskriminering. Peters sa dessuten en god del om innvandring og integrering. Peter, som omtaler sine meninger som høyredreide, sa imidlertid tre ganger at han var glad for å være anonym og at studien publiseres etter at han er ferdig på skolen.

### 3.3 Kvalitative metoder for datainnsamling

Ifølge Euris L. Everett og Inger Furseth (2012, s. 128) er metode «hvilket som helst middel [en forsker] bruker som fremgangsmåte for å [innhente] ny kunnskap». Som med andre metodiske valg, vil det være både fordeler og ulemper med de datainnsamlingsmetodene man velger (Everett og Furseth, 2012). Dette gjelder også i denne studien der fokus på dybdeforståelse utelukker breddeinnsikt. Jeg anvender semistrukturerte dybdeintervjuer som den primære datakilden og supplerer disse med data fra klasseromsobservasjoner. Metodetriangulering omtales under 3.5 Krav til vitenskapelig arbeid.

#### 3.3.1 Semistrukturerte dybdeintervjuer

Som en fenomenologisk forankret datainnsamlingsmetode, omtales semistrukturerte intervjuer som særlig egnede for «å skaffe fyldige beskrivelser om informanternes livsverden», «deres erfaringer, tanker og følelser» og «fortolkninger av meningen med fenomenene som beskrives» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22; Dalen, 2011). Med erfaringer fra pilotintervjuet og en intervjuguide med åpne og temasentrerte spørsmål slik Catherine K. Riessman (2008) tilrår, har jeg kunnet nærme meg tematikken med åpenhet, spontanitet og tilrettelegge for elevenes fortellinger. Som Kvale og Brinkmann (2017) anbefaler, opptrådte jeg lyttende og sensitivt i møte med elevene og erfaringer de fortalte om. Dette og intervjuformen gjorde det mulig for meg å styre samtalen tilbake til studiens tematikk når det opplevdes nødvendig.

Det fremstår som at disse valgene bidro til at elevene opplevde det som trygt å dele *noen* erfaringer og tanker. Dette betyr ikke at erfaringene og tankene de delte er upåvirket av studiens tematiske fokus, spørsmål jeg stilte og andre samhandlingsfaktorer (Riessman, 2008). De samme forhold viser maktasymmetrien som kan true intervjudataenes validitet, trass tiltak for å sikre størst mulig åpenhet. Dette er fordi innsikt i studiens fokus kan ha ledet informantene til å svare slik de tror jeg ønsket (Kvale & Brinkmann, 2017) og at det er «intervjueren som setter i gang intervjusituasjonen, stiller spørsmål og beslutter hvilke svar



som er [‘verdt’] å følge opp, og som avslutter samtalen» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 48). Spørsmålene jeg stilte og elevenes svar reflekterer dessuten lokalt og samfunnsdiskursivt meningsinnhold som har vært tilgjengelig for og «forhandlet» av dem og meg frem til og underveis i intervjuene (Holstein & Gubrium, 2003; Alvesson & Sköldbberg, 2009).

Slik Kvale og Brinkmann (2017) anbefaler, forsøkte jeg å ikke avbryte informantene med annet enn utdypings- og oppklarings spørsmål. Disse ble stilt for å sikre at jeg i så stor grad som mulig forsto det de sa slik de hadde ment. Dette omtales som en form for «member-checking», hvilket Yvonne S. Lincoln og Egon G. Guba (1985) anser som forskerens viktigste teknikk for tolkningsvalidering. Likevel vil tolkningsvaliditeten aldri være komplett fordi kunnskapen som genereres med intervjuer, både ut fra spørsmål i intervjuguiden og oppklarings spørsmål av typen «skjønner jeg deg rett hvis...?», skapes relasjonelt via ulikt tenkende og fortolkende individers *aktive* deltagelse (Holstein & Gubrium, 2003). Dette innebærer også maktasymmetri fordi mine tolkninger aldri vil være helt i overensstemmelse med elevenes egne forståelser av det de har sagt. Selv om elevene har krav på innsyn i mine tolkninger av deres utsagn, har jeg praktisk talt monopol på å fortolke og fremstille disse. I en studie der tematikken kan anses som sensitiv og mine tolkninger kan anses som belastende for elevene og lærerne som omtales er det særlig viktig at jeg er tydelig på dette.

Fordi tematikken kan anses sensitiv, og for å skape så stor trygghet som mulig, valgte jeg individuelle intervjuer. Gruppeintervju kan gi innsikt i flere informanternes erfaringer, men kunne resultere i at enkelte ville holdt tilbake informasjon som de, forutsatt anonymitet, ville dele i individuelle intervjuer. Valget viste seg nyttig da informantene fortalte om opplevelser av at klassemiljø er til hinder for at meningsmangfoldet blant elevene kommer til uttrykk. Opplevd trygghet er en forutsetning både for å behandle kontroversielle spørsmål og temaer i undervisningen (Sætra, 2019), og i en ny situasjon som å delta i et forskningsintervju.

### **3.3.2 Klasseromsobservasjoner**

Tilsammen har jeg observert åtte dobbelttimer POM-undervisning, fire i hver klasse, i tillegg til timene da jeg introduserte prosjektet og meg selv. Observasjonene og intervjuene ble gjennomført i november og januar i Oslo øst og i januar og februar i Oslo vest. Både i innledende kontakt med lærerne og da de signerte tredjeparts samtykkeskjema fortalte jeg dem at jeg ønsket å observere undervisning der de anså det som mulig at diskusjoner ville

oppstå, også om de fenomenene jeg undersøker. Begge sa at de skulle tilrettelegge for dette med utgangspunkt i deres årsplaner. For å strukturere observasjonene utformet jeg noen kriterier om «konkrete situasjoner og typer interaksjon» (Tjora, 2012, s. 70) mellom lærere og elever og elever imellom. Disse er «diskusjon», «avbrytelser» og «tematisering av innvandring, integrering, fordommer, rasisme og/eller diskriminering». Innvandring og integrering ble inkludert i kriteriet fordi de kan resultere i tematisering og diskusjoner om de tre andre. En validitetstrussel mot observasjonsdataene er at de ble notert på PC og ikke tatt opp med lydopptaker. Derfor er de ikke nødvendigvis nøyaktige gjengivelser. Min tilstedeværelse i klasserommene, og informasjonen jeg ga til lærerne og elevene forut for observasjonene kan også ha innvirket på observasjonsdataenes validitet. Som omtales av Katrine Fangen (2011) og Marte Blikstad-Balas (2017), kan slike faktorer medføre reaktivitet – altså at deltagerne, både lærerne og elevene, opptrer annerledes enn de ville gjort uten min tilstedeværelse og bevissthet om mitt forskningsfokus.

### **3.4 Analyse av materialet**

Analyse omfatter alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av materialet, fra transkribering, koding, kategorisering og temautledelse til fortolkning av datamaterialet. Dette er ikke en rettlinjert prosess og det har vært vekslet mellom nivåene på ulike stadier i arbeid med studien.

#### **3.4.1 Transkribering, koding, kategorisering og temautledelse**

Intervjuene varte i mellom 52 og 80 minutter, med et gjennomsnitt på 64 minutter. Intervjuet med Peter varte lengst og intervjuet med Baha kortest. Derfor er det skjevhet i datamengden fra intervjuene. Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker lånt av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Etter hvert intervju, skrev jeg umiddelbart ned mine inntrykk om informantene og deres uttalelser. Deretter hørte jeg på opptakene og skrev ned flere refleksjoner. Refleksjonsnotatene har fungert som nyttige utgangspunkt for transkriberings- og analysearbeid. Transkriberingen innebærer «å endre informantenes muntlige tale til skriftlig tekst» (Riessman, 2008, s. 29). Med unntak av noen slengord som anses som sentrale for analysen og drøftingen, valgte jeg å representere deres muntlige tale som én sosiolekt for å unngå stigmatisering (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2019). Etter at intervjuopptakene var transkribert,

leste jeg dem og skrev induktive eller tekstnære koder ved ulike avsnitt i tekstmaterialet. Eksempler på slike koder er «lærerne bryr seg ikke» og «den populære meningen». Selv om induktiv koding ligger tettere på datamaterialet enn teoridreven eller deduktiv koding, er heller ikke denne kodingsformen «objektiv» fortetting og systematisering av datamaterialet. I prosessen har jeg snarere fortolket erfaringer som de allerede har fortolket (Geertz, 2000). For ikke å gå glipp av relevant informasjon, kodet jeg hele datamaterialet induktivt. I tillegg leste jeg gjennom datamaterialet på nytt og, basert på teori lest frem til dette stadiet, å kode deler av datasettet deduktivt. To slike koder er «taushetsspiraler» og «antagonisme». Jeg endte opp med femti tekstnære og femten teoridrevne koder som danner kodesettet tilknyttet datamaterialet fra elevene i Oslo øst og sekstitte tekstnære og tjue teoridrevne koder tilknyttet datamaterialet fra elevene i Oslo vest. På dette stadiet var målet å «identifisere trekk ved datamaterialet som fremstår interessant for analytikeren og vurderes som meningsfulle i tilknytning til fenomenene» som undersøkes (Boyatzis, 1998, i Braun & Clarke, 2006, s. 88, min oversettelse). Derfor ble koder som anses som mindre relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene ekskludert. De resterende kodene ble samlet i grupper og danner over- og underordnede kategorier hvilket Tjora (2012) bruker synonymt med «temaer».

Temaene «Diskusjon i POM» og «Erfaringer med fordommer, rasisme og diskriminering» er utledet fra flest koder. «Tematisering uten medvirkning» er utledet fra flest som undertema til «Diskusjon i POM». Det var overraskende at mange koder, blant annet «sanksjonering», også passet inn i underkategorien «Læringsmiljø». «Gjensidig grensedragning» er utledet fra flest koder som underkategori til «Erfaringer med fordommer, rasisme og diskriminering».

### **3.4.2 Induktiv analyse**

Som første ledd i fortolkningen av informantenes fortellinger gjennomførte jeg induktive tematiske analyser av relevante utdrag fra hvert intervju med utgangspunkt i ovennevnte tema. For i størst mulig grad å sikre at ikke én informants fortelling druknet i andre data unnlot jeg på dette stadiet å analysere informantenes fortellinger parallelt med hverandre og mot observasjonsdataene. Jeg holdt meg også tett på empirien ved å fortolke informantenes fortellinger så likt som mulig som dem (Fangen, 2004). På dette stadiet endte jeg opp med aktørorienterte fortolkninger som gjorde det mulig å identifisere forståelsesmønstre hos hver informant. For eksempel brukte Peter betegnelsen «den populære meningen» tretten ganger i løpet av intervjuet, noe som på ulike stadier ble omtalt som noe «man ikke utfordrer i

klasserommet». Sarah sa «jeg føler ikke at skolen eller lærerne bryr seg» seks ganger i løpet av intervjuet. De induktive analysene har også vært viktige ved at informantenes utsagn vitner om opplevelser som ligner hverandre og fordi deres omtale av undervisningserfaringer utfyller heller enn motsier hverandre.

### 3.4.3 Narrativ tematisk analyse

Med utgangspunkt i de detaljerte beretningene intervjuene resulterte i, den innledende databehandlingen og den induktive tematiske analysen, presenteres og analyseres relevante intervjudata med en *tematisk* narrativ tilnærming. Ifølge Riessman (2008), Sveinung Sandberg (2009) og Lieblich (1998, i Holstein & Gubrium, 2009), er analyseformen egnet i utforskende studier som denne der tematikken er understudert og elevenes fortellinger om erfaringer ikke bare forstås som fortellinger, men også som ledd i identitetskonstruksjoner og subjektposisjoneringer mot ytre faktorer som normer, diskurser, verdier og andre forhold. Slik kan fortellingene i seg selv og behandlingen av dem, som Sandberg (2009) argumenterer, gi innblikk i elevenes og sosiale miljøers normer, verdier og idealer. Fokus på elevenes posisjonering i forhold til egne erfaringer med fenomenene innebærer blant annet at jeg inkluderer og analyserer deres posisjonering opp mot *andres* fordommer, men også det som tolkes å være deres *egne*. Selv om elevene ble informert om at dette var del av fokus da de signerte samtykkeskjemaene, innebærer denne typen fremstilling av disse *utvalgte* elevene særskilte forskningsetiske hensyn. Jeg anser imidlertid at innsyn i og fremstilling av informasjonen er viktig for lærere og andres forståelse for at dette er noe elever *har* tanker om og erfaringer med.

I tråd med et av de få prinsippene for narrativ analyse (Riessman, 2008; Holstein & Gubrium, 2009) ble sentrale hendelser i elevenes fortellinger ordnet kronologisk etter når de inntraff i deres liv. Dette var mulig på grunn av det første spørsmålet jeg stilte elevene: «kan du fortelle meg om området du har vokst opp i?» Å finne «brudd» i deres fortellinger om erfaringer med fenomenene (Holstein & Gubrium, 2009), har vært nyttig analytisk for å avdekke skifter i deres oppfatninger og identitetskonstruksjoner som elever og individer. Det fremkommer at de alle har tanker om og erfaringer fenomenene som fokuseres på i studien. Dette tolkes å innvirke på ulikt vis i deres identitetskonstruksjoner som *individer*. Det fremkommer også at de i ulik grad opplever muligheter for å uttrykke sine syn i POM-undervisning, noe som tolkes å innvirke på deres identitetskonstruksjoner som *elever*. Det er uenighet om hvordan

intervjumateriale bør behandles med denne analysetilnærmingen. Der Riessman (2008) advarer mot å bryte opp informanters fortellinger, følger jeg James A. Holstein og Jaber F. Gubriums og tilrådning om å gjøre dette fordi det gjør det mulig «å finne likheter og forskjeller i informanters måter å forstå, forklare og posisjonere seg i forhold til fenomener og erfaringer de forteller å ha hatt med dem» (2009, s. 21, min oversettelse). Likevel har jeg også valgt å inkludere lengre intervjuutdrag når disse er relevante og når de anses å innebære informasjon som går igjen i eller kan brukes for å diskutere andre elevens svar. Slik ivaretas elevenes fortellinger i større grad enn hvis de hadde blitt brutt opp i kortere tekstsegmenter.

## 3.5 Krav til vitenskapelig arbeid

Det er sentralt at forskere søker å fremstille informasjon om alle steg i forskningsprosessen så transparent som mulig og ivaretar ulike vitenskapelige krav. Dette omfatter forskningens validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet) og overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2017). I kvalitative studier, der forskeren er et viktig forskningsinstrument, stilles dessuten særlige krav om forskerrefleksivitet (Kvale & Brinkmann, 2017). Særlig viktig er dette i studier som er inspirert av kritisk konstruktivisme (Alvesson & Sköldberg, 2009). Min rolle og valideringsgrep har vært omtalt fortløpende i kapittelet, men blir det også under.

### 3.5.1 Validitet

Validitet dreier seg om hvorvidt de forskningsfunnene som fremstilles samsvarer med virkelighetene de beskriver. Bestrebelse for å sikre validitet må gjennomsyre alle faser i forskningsprosessen. Det er imidlertid ingen metode som kan sikre *fullstendig* validitet. Det vi skriver, måten vi skriver på og utvelgelse av empiriske data er alltid «a reflection of our own interpretations based on the cultural, social, gender, class and personal politics that we bring to research» (Creswell, 2013, s. 215). For å unngå «ubegrunnede tolkninger og slutninger [...] som kan oppleves belastende av [elevene og lærerne] som studeres» stilles det derfor «strengt krav til dokumentasjon» (Fangen, 2015). Det stilles også krav til utarbeidelse av så «tykke» beskrivelser som mulig, hvilket innebærer «å se og beskrive hendelser og utsagn i deres sosiale og verdiladede sammenheng for å kunne dømme deretter» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 101). Dette gjelder særlig fortolkningsbaserte studier som skrives med inspirasjon fra kritiske perspektiver der forskeren forsøker å motvirke hegemoniske syn og diskurser (Kincheloe, 2008; Alvesson & Sköldberg, 2009).

Som nevnt, er dataene i denne studien samlet inn med metodetriangulering der intervjudata suppleres med observasjonsdata. Ifølge Johnson (2013) er metodetriangulering en viktig valideringsteknikk fordi man, ved å bruke forskjellige metoder, kan påse at funnene man sitter igjen med er så virkelighetsnære *som mulig*. For det første reflekterer ikke elevenes fortellinger «the truth of experience [but] are reflections *on* – not *of* – the world (Riessman, 2008, s. 188). Uten klasseromsobservasjonene ville det vært umulig å vurdere «gyldigheten» ved informantenes fortellinger om undervisningserfaringer. Å observere var også viktig for å sikre at lærerne fremstilles så korrekt som mulig. Beskrivelsene av de to klassene, er utledet fra «førstegradsfortolkning der [jeg] bare har konstatert det jeg har observert og hørt» om klassene fra lærerne (Fangen, 2004, s. 209). Hadde ikke elevene blitt intervjuet, ville jeg ikke hatt mulighet til å forstå *hvorfor* elevgruppen i Oslo øst bråker og elevgruppen i Oslo vest er stille og jeg kunne bidratt til å forsterke den negative diskursen om «bråkete elever i Oslo øst» og «disiplinerte elever i Oslo vest». I intervjuene fremkom det at elevene forstår bråket og stillheten som reaksjoner på lærernes temautvelgelses, monologer og/eller diskursive kontroll. Dette behandles ytterligere i analysekapittel 4.2.

### **3.5.2 Reliabilitet**

Ifølge Kvale og Brinkmann, har «reliabilitet med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre» (2017, s. 276). I kvalitative studier, og særlig hermeneutisk fokuserte, utgjør forskers subjektivitet en trussel mot funnene og analysenes troverdighet. Denne trusselen har jeg forsøkt å bøte på med beskrivelser av de ulike leddene i forskningsprosessen, ved å redegjøre for egen subjektivitet og rolle som forskningsinstrument og ved å vektlegge at det ikke er objektive «sannheter» som fremstilles men *fortolkede* virkeligheter. Selv om heller ikke mine observasjoner er objektive, har jeg søkt å sikre studiens reliabilitet ved at jeg i analysekapittelet påpeker tilfeller der mine observasjoner ikke er i overensstemmelse med informantenes uttalelser. Det vil også påpekes når de er i overensstemmelse.

### **3.5.3 Overførbarhet**

I denne studien har jeg rekruttert fire elever, to elever fra to skoler. I hver av klassene er det litt over tjue elever. Selv om elevenes opplevelser og erfaringer med fenomenene kan ligne andres, er ikke mine funn uttømmende og kan heller ikke generaliseres til å omfatte deres

medelever, andre elever ved skolene eller mennesker som bor i deres lokalmiljøer. Det kan være diskrepanser mellom de åtte dobbeltimene jeg observerte og andre timer som, om de hadde blitt observert, kunne gitt andre funn. Det kan følgelig ikke slutes fra mine funn alene om, og eventuelt hvilke, pedagogiske tiltak som vil bidra til elevers demokratiske beredskap mot negative gruppefordommer, rasisme og diskriminering. Funnene analyseres og diskuteres imidlertid med teoretiske bidrag, empiriske studier med lignende tematikk og dokumenter tilknyttet LK2020 i kapittel 4 og 5.

### 3.6 Forskningsetiske refleksjoner

Everett og Furseth (2012, s. 136) påpeker at «all forskning som gjøres med mennesker har etiske implikasjoner». Det gjelder ikke minst i denne studien der fenomenene som undersøkes kan anses som sensitive og informantene er relativt unge. I tillegg til krav om at forsker redegjør for sin rolle, hvilket er gjort fortløpende i dette kapitlet, omtaler Kvale og Brinkmann (2017) tre forskningsetiske prinsipper som forskere må forholde seg til i behandling av intervjudata. Disse er *informert samtykke*, *konfidensialitet* og refleksjoner omkring mulige *konsekvenser* av å delta i studien.

I Norge er det lovpålagt å melde forskningsprosjekter der personopplysninger behandles til NSD. Fordi jeg skulle anvende lydopptaker for å registrere intervjudata, meldte jeg inn prosjektet, søkte og fikk godkjenning for studien fra NSD (Appendiks B). I denne forbindelse utviklet jeg også et samtykkeskjema til elevene (Appendiks C) og et tredjeparts samtykkeskjema til lærerne som skulle observeres (Appendiks D). Disse beskriver studiens tematiske fokus, overordnede mål, hva deltagelse innebærer og at de anonymiseres. Samtykkeskjemaene ble gjennomgått med og signert av lærerne forut for observasjonene og av elevene forut for intervjuene. Slik ble informert samtykke innhentet fra både elevene og lærerne. Samtidig oppfordret jeg elevene til ikke å snakke med andre enn eventuelt familien om egen deltagelse for at både deres, klassenes og skolens anonymitet skulle sikres. I tråd med NSDs retningslinjer, har elevene, lærerne og skolene vært anonymiserte i hele arbeidsprosessen. I tillegg, også for å unngå stigmatisering, har jeg valgt å omtale *lærerne* og å bytte ut elevenes bruk av kjønnspronomen i læreromtale med den kjønnsnøytrale betegnelsen «lærer». I tråd med retningslinjer fra NESH (2019) ble lydopptak oppbevart på en

kryptert minnepinne lånt fra ILS og destruert etter at transkripsjonene var fullført. Både anonymisering og denne håndteringen av intervjudata har bidratt til studiens konfidensialitet.

Sist, men ikke minst, er det viktig å vurdere mulige konsekvenser det kan ha for elevene å ha deltatt i studien. Som studiens forfatter, er det jeg som har makt til å velge ut hvilke av og hvordan intervjudataene analyseres og fremstilles. Dette innebærer at jeg også har makten til å velge ut hvilke av elevenes uttalelser som blir mest definerende for hvordan de fremstår for leseren. Verken utvelgelsen, analysen eller fremstillingen er objektiv. Med tematikkens sensitivitet og forskningsetiske krav om at «forskere ikke skal fremstille informanter på måter som kan legge grunnlag for stigmatisering» (Befring, 2016, s. 33), har utvelgelsen vært utfordrende fra et tillitsmessig og forskningsetisk perspektiv. Nettopp derfor har det vært viktig at informantenes og lærernes anonymitet har vært sikret til enhver tid. Elevene som er intervjuet og observert vil være ferdige på skolen når denne masteroppgaven er sensurert og publisert. Derfor vil ikke det de forteller eller forslagene som presenteres med utgangspunkt i deres fortellinger kunne ha noen innvirkning på deres skolehverdag. Etter innlevering vil jeg imidlertid gå gjennom resultatene med de respektive lærerne og snakke med dem. Dette kan eventuelt ha innvirkning på deres undervisningspraksis overfor kommende elever.



## 4 Analyse

I de to foregående kapitlene har jeg redegjort for studiens teoretiske og metodiske grunnlag. I dette kapitlet presenteres, analyseres og diskuteres dataene som er valgt ut for å gi svar på studiens problemstilling:

*Hvilke erfaringer har et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest med fordommer, rasisme og diskriminering, og hvordan beskriver de sine muligheter for å delta i og utforske disse fenomenene i samfunnsfaglige plenumsdiskusjoner?*

Som påpekt, er problemstillingen tredelt og følgende tre forskningsspørsmål utforskes og analyseres med utgangspunkt i teorier, intervju- og, som supplement, observasjonsdata:

- 1) Hvilke erfaringer har et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest med fordommer, rasisme og diskriminering?*
- 2) Hvordan beskriver et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest sine muligheter for å delta i samfunnsfaglige plenumsdiskusjoner?*
- 3) Hvordan beskriver et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest sine muligheter for å utforske fordommer, rasisme og diskriminering i samfunnsfaglige plenumsdiskusjoner?*

Denne tredelingen danner strukturen for presentasjonen, analysen og diskusjonen av datamaterialet. Som omtalt innledningsvis har jeg valgt en samlet fremstilling på grunn av valgt analyseform der narrative, også tematisk fokuserte, analyser tjener på å holde seg tett på empirien (Riessman, 2008). Hovedfunn fra analysene drøftes i kapittel 5 opp mot skolens demokratiske mandat og føringer i styringsdokumenter som trer i kraft med LK2020.

### 4.1 Erfaringer med fordommer, rasisme og diskriminering

For at utdanningsmyndighetene, skolene og lærerne skal «treffe» riktig i arbeidet for å fremme demokrati og medborgerskap og elevenes beredskap mot negative gruppefordommer, rasisme og diskriminering, er det viktig å forstå elevene og få innsyn i noe av deres bakgrunn og erfaringer med fenomenene. Slik innsikt har også vært avgjørende for meg i arbeidet med

denne oppgaven. I 4.1.1 legger jeg i hovedsak Cornelia og Peters erfaringer til grunn for analysen, mens det er en hovedvekt av Sarah og Bahas erfaringer som benyttes i 4.1.2.

#### 4.1.1 Negativ begrepsbruk og fordommer

Samtlige informanter uttrykker at de selv har opplevd eller sett andre bli utsatt for negative fordommer, rasisme eller diskriminering. Cornelia i Oslo vest forteller at bruken av begrepet «neger» er utbredt blant hennes jevnaldrende, men at det ikke brukes på skolen. Peter sier at han synes «hele ordet er en uting». Elevene i Oslo øst forteller om erfaringer med at «homo» og «jøde» brukes som skjellsord. Baha forteller at noen bruker «jøde» som skjellsord på grunn av forholdene i Palestina, men at de er i et mindretall. Samtlige elever sier at det kan være forskjell mellom avsenders intensjon og mottakers opplevelse av til- og omtaleformen og at det ikke nødvendigvis ligger hat til grunn for begrepsbruken. Cornelia og Peter forteller at bruken like gjerne dreier seg om ungdommelig fleip, noe som fremkommer følgende utdrag fra intervjuet med Peter:

**Jeg:** Har du erfaringer med at det finnes negative holdninger til etniske og religiøse befolkningsgrupper?

**Peter:** Ja, absolutt. Selv om vi har kommet veldig langt i Norge når det gjelder rasisme og diskriminering, finnes det negative holdninger og fordommer blant mange etnisk norske mot ikke-etnisk norske. Det er jo også et spørsmål om det de sier reflekterer det de mener. Ofte er det sånn at man sier noe for å være morsom, men så blir det feil og du merker at det er mange fordommer hos dem. Det er ikke direkte rasistiske mennesker man snakker om og man er innforstått med at det ikke er innfor med bemerkninger om hudfarge. Samtidig snakker man veldig mye om rase fortsatt og jeg mener det burde vært mer fokus på kultur for det er det folk er uenige om og har fordommer mot nå til dags. Man må lytte til det folk faktisk sier for når man snakker om kultur så snakker man om en kultur og ikke en rase.

**Jeg:** Mhm. Men hvis en person sier «hei, det er ikke noe gøy så slutt». Hva skjer da?

**Peter:** Jeg tror du bare får høre at du tok det for seriøst for det er ganske mange som ikke egentlig mener det de sier. Det er mer noe de liker å tulle med for å underholde hverandre eller noe.

I utdragene uttrykker Peter opplevelser av at rasisme og diskriminering basert på menneskers hudfarge og andre fysiske trekk er mindre utbredt i Norge enn før og forklarer dette med at den sosiale aksepten for «direkte» og åpenbar rasisme på basis av slike trekk er borte. Likevel uttrykker han opplevelser av at «etnisk norske» har fordommer mot «ikke-etnisk norske»,

men hevder at de har basis i «kultur» og ikke «rase». Gullestad (2002), Wren (2001) og Rogstad og Midtbøen (2009) finner et tilsvarende skifte i fordommers «legitimitet». Der Peter fremstår å operere med et klart skille mellom fysiske og kulturelle trekk som basis for rasisme og diskriminering, argumenterer forskerne at fysiske og kulturelle trekk alltid har samvirket i sosial grensedragning og befolkningshierarkiseringer. Ut fra Peters uttrykte opplevelse av fordommers fundament, kan det antas at «spøkene» han omtaler har basis i essensialistiske syn på identitet og atferd som «kulturelt» betinget og at dette oppleves *mer*, men ikke helt, legitimt enn om de hadde vært uttrykket med eksplisitt referanse til fysiske trekk som hudfarge.

Det kan dessuten fremstå som at Peter har internalisert deler av «godhetsnarrativet» og tanken om at det ikke finnes særlig rasisme og diskriminering å snakke om i Norge. Utover at Gullestad (2002) og Rogstad og Midtbøen (2009) argumenterer at et slikt tankegods kan bidra til dannelse av slike normative forestillinger og «selvtilfredshet», anser de at det kan gjøre det vanskelig for mennesker som ikke nødvendigvis skjønner at de er i en privilegert posisjon å enes med og forstå at andre blir støtt eller krenket av det de sier som «spøk». Dette kan Peters utsagn om at «jeg tror du får høre at du tok det for seriøst» ses som uttrykk for.

I motsetning til Peter, uttrykker Cornelia at hun opplever at befolkningen ikke har kommet så langt og at hudfarge fremdeles brukes for å oppvurdere og nedvurdere mennesker, om enn på «skjulte» måter. Dette fremgår av hennes omtale av innvandrings- og integreringsdebatter:

**Cornelia:** Jeg føler at de er veldig polariserte og at folk er rasistiske. På NRK spiller debattdelegere fort på kulturforskjeller når det virker som om de egentlig snakker om hudfarge. Når noen blir konfrontert med det sier hun kanskje «nei, jeg gjør ikke det», men så skjønner folk at «jo, det du prøver å få frem er at hun er utlending, at hun ikke har like gode verdier som du har». Jeg føler at hvilken farge du har på huden faktisk har en del å si for hvordan folk oppfatter deg, mer enn man skulle ønske. Hvis du for eksempel skal på et møte så tror jeg det er flere som tenker «oi, han er svart. Ja, okay, men da trenger jeg ikke å ta det han sier så seriøst» kontra at du hadde vært hvit. Jeg tror det bare ligger i vår natur å dømme folk med en gang vi ser dem.

**Jeg:** Diskuterer dere dette i Politikk og Menneskerettigheter eller andre samfunnsfag?

**Cornelia:** Nei, vi har hatt om dette eller diskutert det til nå.

Som med Peters uttalelse, kan Cornelias beskrivelse av TV-debatter tjene som eksempel på hvordan «kultur» har erstattet «rase» som «legitim» annengjøringsfaktor og at deltagere kan

kamouflere og bortforklare rasistiske ytringer ved å understreke at de vektlegger kulturelle og ikke fysiske forskjeller. Fra uttalelsen kan det imidlertid fremstå som at Cornelia opplever at fysiske og kulturelle trekk *samvirker* i sosial hierarkisering, slik Prieur (2002), Gullestad (2002) og Rogstad og Midtbøens (2009) anser at er tilfellet. Cornelia fremstår å ha et tilsvarende inntrykk som Rogstad og Midtbøen (2009) av at «kulturrasisme» er vanskeligere å avdekke, men at individer likevel forsøker å bevise at andre «er» rasister og at debatter som hadde *tematiske* fokus skifter til å omhandle debattantenes forsøk på å bevise eller å motbevise av de er rasister. Hess og McAvoy (2015) skriver at slike debattklima kan resultere fra polarisering om kontroversielle spørsmål som innvandring og integrering hvor man, heller enn å behandle andre som meningsmotstandere, gir hverandre merkelapper over moralsk aktverdighet og eventuelt, som også Mouffe (2005) legger til grunn, gjør hverandre til fiender. Av denne grunn omtaler Rogstad og Midtbøen (2009) at slike debattklima og individualiserte rasismefokus svekker potensialet for effektivt samarbeid om å motvirke rasialisering og strukturell rasisme. Som Trygvasson (2018), tar også de til orde for at fokus heller bør være på bevisstgjøring om hvordan identitetsmarkører essensialiseres og bidrar til befolkningens samfunnsmessige over- eller underordning.

Cornelia omtaler også opplevelser av at rasistisk og fordomsbasert hierarkisering med utgangspunkt i fysiske trekk som hudfarge er mer utbredt enn «man skulle ønske». Hun viser til arbeidsmarkedet og har inntrykk av at «hvite» møtedeltagere har negative forestillinger om «svarte» møtedeltagere og at de derfor «ikke trenger å ta det de sier så seriøst». Baha forteller om tilsvarende inntrykk basert på nyhetsartikler om diskriminering av arbeidssøkere og kritiserer dette: «jeg synes det er ganske dårlig at det er mye vanskeligere å få jobb når en person søker med utenlandsk navn enn hvis man har norsk navn». Som Baha, fremstår også Cornelia å være kritisk til praksisene hun uttrykker opplevelser av, men forteller også at hun opplever at det «ligger i vår natur» å dømme mennesker når vi ser dem. Noe lignende omtaler Iversen (2018) som skriver at menneskets evolusjon har medført at vi plasserer andre i «inn»- og «ut»-grupper automatisk ut fra grad av fysisk og forestilt kulturell og verdimeslig likhet. Iversen (2018) og Trygvasson (2018) skriver at det er essensielt at elever blir bevisste og får utforske automatikken og mulige konsekvenser den kan ha. Cornelia forteller imidlertid at de verken har hatt om eller diskutert fenomenene i POM eller annen samfunnsfagundervisning.

Selv om Peter uttrykker opplevelser av at «vi har kommet langt i Norge», viser hans, Baha og Cornelias utsagn at elever har tanker om og erfaringer med fordommer, «skjult» og «ikke-intensjonell» rasisme, rettet mot fysiske og/eller kulturelle trekk, og diskriminering i dagens Norge. Utsagnene utfordrer «godhetsnarrativet» og retorikk om at «nordmenn» er tolerante og antirasistiske, hvilket Gullestad (2005) hevder preger samfunnsdiskursen og at kan hindre offentlige diskusjoner om samfunnsproblemer som rasisme og diskriminering i norsk samtid. Dette gjelder også i skolen (Svendsen, 2014). Narrativet og retorikken utfordres også i det følgende om elevenes selvposisjonering ut fra grensedragning mellom «oss» og «dem».

#### 4.1.2 Grensedragning og annengjøring

Det er påfallende hvor ofte Cornelia, Sarah og Baha bruker betegnelsene «nordmenn» og «utlendinger» i intervjuene. Hos alle tre fremkommer begrepsbruken i omtale av negative erfaringer med eller inntrykk av «de andre», men bare Sarah og Baha reflekterer over skillet opprinnelse og mulige konsekvenser. Cornelia fremstår å være mindre bevisst at hun konstruerer et skille mellom seg selv og «utlendinger» og tillegger «utlendinger» negative karaktertrekk når hun bruker betegnelsen for å forklare at hennes familie flyttet fra en bydel i Oslo øst til en del av Akershus:

Vi valgte å flytte fordi det var så mange utlendinger der og på skolen ble det fort sånn at de som var flinke i norsk måtte lære de som ikke var så flinke i norsk så jeg fikk ikke fokusert så mye på det faglige. Det var mer sånn at jeg måtte lære de som var utenlandske det norske språk. Ordforrådet der er jo helt tragisk. Det er sånn «ass» og «wolla» og mange sånne uttrykk som man gjerne bruker på den siden av byen. Og det var veldig dårlig miljø og mye mobbing. Jeg ble mobbet selv og skolen tok ikke fatt i noe av det som skjedde. Da vi flyttet aksepterte folk deg og det var åpenbart at folk på [første bosted] var oppdratt på en helt annen måte fordi de har en helt annen bakgrunn.

Selv om Cornelia ikke spesifiserer hvor mange medelever hun hjalp med norsk, fremstår hun å generalisere fra at hun hjalp *noen* og noen, muligens ikke alle, medelevers bruk av ord som «wolla» til at «ordforrådet på den siden av byen er tragisk». At hun beskriver medelevenes ordforråd som tragisk med betegnelsen «tragisk» kan synes å springe ut av erfaringer hun har hatt i oppveksten og et ønske om å distansere seg fra dem som mobbet henne. De negative erfaringene fremstår også å ha bidratt til at hun konstruerer et generaliserende skille langs kulturelle linjer mellom «bakgrunnen og sosialiseringen» til *alle* jevnaldrende «utlendinger» på «den siden av byen» og jevnaldrende der hun og familien bor nå. Selv om Cornelia ikke

bruker betegnelsen «nordmenn» eksplisitt om de som bor der, kan det antas at hun viser til norskfødte med norskfødte eller én innvandrerforelder. Dette fordi hun sier at de flyttet «fordi det var mange utlendinger der [og at] det var åpenbart at folk hadde en helt annen bakgrunn». Med Laclau og Mouffes begrepsapparat (2001), kan skillet tolkes som at Cornelia bruker forestilte kulturforskjeller for å artikulere meningsinnhold til «nordmenn» og «utlendinger» og å hierarkisere dem. Der Mouffe (2005) skriver at antagonisme ikke trenger å resultere i antagonistiske *relasjoner*, kan Cornelias fortelling tolkes som et uttrykk for at slik relasjonell «fiendtlighet» utviklet seg og at dette fortsatt preger hennes syn på «de andre».

Det fremkommer kritiske metarefleksjoner omkring begrepsbruken «utlending», dens mulige opprinnelse og mulige konsekvenser i intervjuene med Sarah og Baha. Begge uttrykker at «utlending» brukes som motstykke til «de norske» og «potet», hvilket de omtaler som mer «ufarlige» betegnelser, og mer negativt ladede betegnelser som «gora» og «hviting»:

**Sarah:** Hvis jeg hadde hengt med bare norske jenter så sier de «hva skjer med deg, har du blitt gora eller? Har du blitt hviting?» Det er bare en kort kommentar, men den har en betydning. Da ser man ikke på deg som noe bra.

**Jeg:** Nei, hva er det som er dårlig hvis du er gora?

**Sarah:** Jeg mener ikke at det er noe dårlig med det, men jeg tror at de tenker «du er utenlandsk, vær utlending» og det er feil. Men foreldre kan være en av grunnene til at jenter og gutter som er født her ikke klarer å komme seg ut i samfunnet på en enkel måte for de kan si sånn «du kan ikke gå ut der hvis onkelen din ser deg». Når folk hindrer deg fra å gjøre så mye, endres tankegangen og man begynner å tro at «nei, man kan ikke gjøre ditten eller datten og jeg kan ikke gå på fest». Når man da ser at andre gjør det og man ikke får lov selv så tenker man «hvorfor gjør han sånn? Er han gora?» Man sier noe frekt for å ikke føle seg dårlig om ting man ikke får gjøre selv.

**Jeg:** Så det handler mye om hva man ser andre gjøre?

**Sarah:** Ja, men det er grunn for alt man sier og gjør, føler jeg. Altså selv om vi er født i Norge så føler vi oss jo ikke hundre prosent norske fordi vi aldri har blitt fortalt at vi er det eller blitt akseptert som norske av samfunnet. Jeg får hele sånn «Hvor er du fra?» «Jeg er fra Norge», «Nei, hvor er du egentlig fra? Hvor er foreldrene dine fra?» Det er det de er interessert i. Og når man har de erfaringene i oppveksten så skjer det [at begrepene brukes].

Her forteller Sarah at «gora» og «hviting» brukes for å uttrykke misnøye når andre unge med minoritetsbakgrunn anses å opptre på «norske» måter og i strid med normer for medlemskap i

den «utenlandske» inn-gruppen. Noe tilsvarende fant Eriksen (2017, s. 35) på en skole der det «å ha innvandrerbakgrunn er regelen, snarere enn unntaket [og] elevenes utenlandskhet, både fysiske og kulturelle, er en måte å vise at de er [...] annerledes, men like i sin annerledeshet og «insidere» i gruppen». Årsaken til misnøyen og sanksjoneringen mot «norsk» oppførsel kan forstås som todelt. For det første sier Sarah at foreldres uttrykte forventninger til barnas oppførsel kan bidra til at de utvikler negative fordommer mot «norsk» atferd. Dette kan da forstås å ha basis i at jevnaldrende faktisk ikke godtar for eksempel festdeltagelse *eller* i ønsker om å føle seg bedre med at de ikke selv får lov til å ta del i slike ungdomsfellesskap.

Begrepsbruken innebærer imidlertid ikke bare at det trekkes grenser mellom «norsk» og «utenlandsk» ungdomskultur, men også, fordi de viser til hudfarge, mellom «hvite» og mennesker med andre hudfarger. For det andre, og fordi hun påpeker at «det er en grunn for alt man sier og gjør», kan det fremstå som at Sarah opplever at «gora» og «hvitning» brukes som *konsekvens av* «hvites» gruppefordommer, rasisme, diskriminering og/eller negative omtale av mennesker med fysiske og/eller kulturelle trekk som ligner deres. Sarah vektlegger at hun ikke synes det er noe galt med «norsk» oppførsel. Samtidig kan det fremstå som at hun forstår begrepsbruken blant sine jevnaldrende som deres forsøk på å vise hvem de er og *ikke* er og som bevisste eller ubevisste forsvar mot «de hvite» som de opplever at ikke aksepterer dem som «norske» og heller ikke som likeverdige medlemmer av fellesskapet. Sarah har også kjent på slik manglende aksept og forteller at følelsen springer ut fra ut fra at ingen har fortalt henne at hun er norsk og spørsmål som «nei, hvor kommer du *egentlig* fra?» når hun sier at hun kommer fra Norge. Antirasistisk senter (2017) finner at mange som får dette spørsmålet og som ikke har «hvit» hud eller «norsk utseende» opplever det som en konstant påminning om annerledeshet og at andre *tar* makten til å konstruere og definere deres identitet som ikke-norske selv om de juridisk sett er det. Thomsen og Rafiqi (2017) skriver at slike opplevelser kan resultere i subjektive følelser av fremmedgjorthet og at de som føler seg nedvurdert danner nye kollektive identiteter ut fra fysiske og kulturelle trekk som ellers ikke favoriseres.

Thomsen og Rafiqi (2017) skriver også at kollektive identitetsdannelser *ofte* resulterer i favorisering av egen «inn-gruppe» og, særlig uten interaksjon på tvers av «gruppene», at negative fordommer kan utvikles om «ut-gruppene» og sementeres som fiendebilder eller gjensidige ønsker om å unngå hverandre. Dette fremkommer i intervjuet med Baha når han omtaler bruken av begrepet «gora»:

**Baha:** Gora er hviting og som man pleier å si til hvite folk. I Norge så er det mot de norske. Man pleier å bruke det mer for å ha skiller. Folk liker å ha skiller. Det er hvite og så er det utenlandske, det er det folk pleier å gjøre. Jeg personlig synes ikke det er greit å ha sånne skiller.

**Jeg:** Men du sier at de liker å ha skiller, hvorfor det?

**Baha:** Fordi det skillet mellom norske og utenlandske er ikke noe man kan skjule. Det er ikke bare de utenlandske som mener noe om de norske, det er også sterke meninger hos de norske. De mener for eksempel at alle utenlandske på østkanten er kriminelle og at «vi burde holde oss unna dem». Det er dårlig. Når samfunnet lager sånne skiller blir folka sånn «vet du hva, jeg skal også ha min egen..., jeg skal ikke like hvite folk, norske folk» Og så starter man med sånne ord.

**Jeg:** Ja, er det for å verne litt om egen identitet eller?

**Baha:** Ja, det er for å vise at «jeg er utenlandsk. Jeg skal ikke ha noe med deg å gjøre. Du er norsk, du har ikke noe med meg å gjøre».

Av disse utdragene kan det tolkes at unge norskfødte med innvandrerforeldre mer eller mindre bevisst opplever at de tvinges til å forhandle sine identiteter utfra det hegemoniske meningsinnholdet som den «hvite» majoriteten tillegger *deres* fysiske og kulturelle markører og forstår som noe negativt annerledes. Selv om også «hvite» kan oppleve at de må forhandle sine identiteter ut fra andres syn på seg selv og sosiale og kulturelle betydninger som tillegges fysiske trekk som kjønn og alder, skriver Prieur (2002) at «hvites» forhandlingsrom og -makt er større i Norge enn for individer med «mørkere» hudfarger. Slike begrensninger kan bidra til at folk som ikke ser ut som «majoriteten» ikke kan unnsnippe identitetene og egenskapene de blir eller opplever å bli tilskrevet, heller ikke når de selv ønsker det (Prieur, 2002; Eriksen, 2010). Ifølge Sarah og Baha, kan slike opplevelser resultere i motreaksjoner. Dette fremstår å omfatte forsøk på å ta eierskap over og positiv reartikulering av betegnelsen «utlending», grensedragende stolthet i markører for «utenlandskhet» og å uttrykke lojalitet med «utlendinger». Denne reartikulasjonen kan i sin tur forklare sanksjoneringen av «for norsk» oppførsel og reelle eller *forestilte* forsøk på å «ta avstand fra» «annerledesheten» som danner basis for den kollektive identiteten «utlending». Baha og Sarah stiller seg kritisk forstående til at deres jevnaldrende ved skolen og nærmiljøet i Oslo øst bruker betegnelsene. Særlig Baha er urolig for konsekvensene denne formen for grensedragning kan ha for dem som omtales og omtaler seg selv som «utlendinger».



### 4.1.3 Konsekvenser av annengjøring og grensedragning

I forlengelse av Baha beskrivelse av bruken av «gora» og «hviting», spurte jeg ham hvordan skillene «vi er oss og de andre er dem» og «de får bedre sjanser til jobb» kan innvirke på de som tenker sånn sitt syn på samfunnsdeltagelse.

**Baha:** Det blir dårlig hvis man har sånt skille for det er jo flere millioner norske og en ganske liten andel utenlandske. Hvis man har en sånn holdning vil man aldri få jobb for man kommer til å tenke «vet du hva, det er en norsk person, jeg skal ikke samarbeide med den personen, jeg hater personen» uten at man kjenner personen. Og sånn kan det gå begge veier, utenlandske mot norske og norske mot utenlandske.

**Jeg:** Føler du at den tanken om at man ikke skal ha noe med hverandre å gjøre er utbredt? Hvis du skal lage et estimat eller prosentandel.

**Baha:** Den er ganske høy, ganske høy.

**Jeg:** Hva vil det si?

**Baha:** På skolen, åtti og oppover i prosent.

**Jeg:** Diskuterer dere dette her i for eksempel Politikk og Menneskerettigheter?

**Baha:** Nei, det blir ikke diskutert i timer, men i vennegjengen pleier vi å diskutere det.

Her uttrykker Baha en opplevelse av at konsekvensene av negativ omtale av, annengjøring og gjensidig grensedragning mellom «utlendinger» og «nordmenn» vil være mest negative for jevnaldrende med innvandrerforeldre sammenlignet med de som har norskfødte foreldre. Han fremstår å oppleve at dette er fordi egenskaper «de norske» tilskriver «utlendinger» ikke trenger å endres bare fordi norskfødte med innvandrerforeldre reartikulerer sine fysiske og kulturelle markører som positive. Med Laclau og Mouffe (2001) kan fravær av slikt endringspotensiale forstås ut fra at befolkningen har ulik grad av makt til å fylle betegnelser med hegemonisk meningsinnhold og, med Klafki (2018), fordi slike reforhandlinger, for å ha befolknings- og samfunnsendrende effekt, avhenger av at et befolkningsflertall forstår og bruker betegnelsen på den reartikulerte måten. Gitt befolknings sammensetningen anser Baha mulighetene for dette som små. Som det fremgikk i 4.1.1 er Baha bevisst og kritisk til at mennesker med «utenlandske» navn diskrimineres på arbeidsmarkedet. Han anser imidlertid at det vil bli særlig utfordrende for norskfødte med innvandrerforeldre å få jobb og å delta i samfunnet dersom de i tillegg, ut fra egen grensedragningsmentalitet, ikke *ønsker* å samhandle eller samarbeide med «hvite» med norskfødte foreldre.

I utdraget uttrykker Baha også en opplevelse av at så mange som 80 prosent av elever ved skolen har utviklet ønsker om sosial avstand til «de norske» og at dette har rot i erfaringer med å bli tilskrevet negative karaktertrekk. Som Cornelia, har heller ikke Baha erfaringer med at slike tanker eller årsakene til dem diskuteres i POM eller andre timer. Dette diskuterer heller Baha og hans venner *etter* timen. Mulige konsekvenser av dette diskuteres i 4.2.2. I det følgende analyseres informantenes opplevde muligheter for å diskutere i POM generelt (4.2.) og for å diskutere fordommer, rasisme og diskriminering i norsk samtid (4.3); problemer som dette delkapittelet har vist at samtlige av de fire elevene har tanker om og erfaringer med og i ulik grad fremstår å anse at innvirker på deres og andres selvforståelse.

## **4.2 Muligheter til å delta i diskusjon i Politikk og Menneskerettigheter**

Som omtalt i teorikapittelet, fremmer flere utdanningsforskere og -teoretikere elevaktive diskusjoner om temaer som de opplever at relaterer til deres liv som potensielt styrkende for elevers politiske selvbylde, engasjement og toleranse og for deres dannelse som demokratiske medborgere med evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Hess & MsAvoy, 2015; Stray & Sætra, 2018; Freire, 2018; Biesta, 2013; Klafki, 2018). Dette i kontrast til lærermonologen, som forskere anser at kan bidra til elevers passive kvalifisering og sosialisering til opprettholdelse av verden «som den er» og svekket tro på eget aktør- og medborgerskap (Biesta, 2013; Freire, 2018; Klafki, 2018).

Ved sammenligning av intervjudataene, fremkommer det at samtlige av elevene opplever at plenumsdiskusjoner i POM forekommer sjeldent. Dette samsvarer med forskningsfunn som ble omtalt over (Klette, 2016; Nystrand et al., 1997; Liljestrands, 2002). Elevenes opplevelser stemmer med mine observasjoner og det kan synes å være samsvar mellom funn i denne studien og Liljestrands funn om at lærere dominerer taletiden selv i timer der de har planlagt for diskusjoner (2002). På den annen side kan det være diskrepanser mellom elevenes opplevelser og lærerens forsøk, og mellom undervisningsopplegg i timene jeg observerte og andre timer. Fokus er imidlertid ikke bare på diskusjoner igangsatt av lærerne, men også de som oppstår fra elevinnspill.

Det er ikke nødvendigvis slik at *alle* elever ønsker å delta i diskusjoner og dette også må aksepteres av lærere og elever (Liljestrand, 2002). De fire elevene forteller imidlertid at de opplever at det er andre og delvis overlappende årsaker til at plenumsdiskusjoner er sjeldne i de to klassene. Disse årsakene brukes for å strukturere dette delkapittelet. Elevene forteller at de ulike faktorene har negativ innvirkning på «ytringsklimaet» og brukes som forklaringer på at medelever, og også de selv, kan vegre seg mot eller avstå fra å ytre egne meninger, tanker og holdninger. En ytterligere mulig konsekvens er at fravær av ytringer reduserer klasserommets flerstemmighet, og slik også læringsmulighetene og styrket kritisk tenkning, jamfør Dysthe (1995). Forut for elevenes syn på disse årsaksfaktorene, presenteres og analyseres deres syn på formålet med, verdien av og prinsipper for diskusjonsdeltagelse. I tillegg til å bygge på deres erfaringer, inngår også egne observasjoner i analysen.

#### 4.2.1 Diskusjoners verdi og formål

Samtlige informanter ble spurt om de anser enighet for å være diskusjoners formål. Dette avkrefter de på ulike måter, selv om Baha også anser at *delvis* enighet burde foreligge ved diskusjoners slutt:

**Baha:** Det er jo egentlig meningen at man skal komme til enighet, man skal bli enige om noe i bunn, kanskje ikke begge er helt enige om det samme, men noe er man enige om så da avslutter man egentlig diskusjonen.

Bahas syn tilsvarer det Mouffe (1999) skriver om at diskusjonsparter bør enes om at eksempelvis visse verdier er viktige, men at de ellers også kan være uenige i verdienes meningsinnhold og rollen de skal spille i samfunnet. Et tilsvarende syn på diskusjoners utfall fremgår i intervjuet med Sarah:

**Jeg:** Tenker du at man skal bli enige når man diskuterer?

**Sarah:** Nei, faktisk ikke. Alle må ikke bli enige fordi folk er jo forskjellige og det er helt okay. Men man får flere synspunkter på en sak og begynner å reflektere litt og kan endre synspunkt og ikke låses fast i et tankesett.

I tillegg til å dele Bahas syn på at diskusjoner ikke trenger å resultere i enighet mellom partene, peker hun på at enighet kan være vanskelig *fordi* «folk er forskjellige». Individens forskjellighet, selv om den er sosialt konstruert og forestilt og ikke en statisk og objektiv realitet (Laclau & Mouffe, 2001), utgjør også kjernen i Mouffe (1999) og Youngs (2000)

kritikk mot Habermas' tro på mulighet for å nå objektivt rasjonelt begrunnet konsensus. På samme måte som verken Mouffe (1999) eller Young (2000) tar til orde for essensialistiske identitets- og meningsforståelser, fremstår heller ikke Sarah å uttrykke et slikt syn selv om hun ved første øyekast kan fremstå å korrelere menneskers forskjellighet med at de har ulike meninger. Førsteintrykket svekkes av at Sarah uttrykker at diskusjoners verdi er at de tilrettelegger for meningsmangfold og at deltagere som i utgangspunktet er «innstilt på noe» kan få innsikt i, forståelse for og mulighet til å «reflektere litt» over egne og andres meninger og slik også *endre* mening. Sarah oppfatter at dette potensialet ved deltagelse i diskusjoner er det som kan forhindre at mennesker låses fast i ett tankesett. Et lignende syn fremkommer i intervjuene med Cornelia og Peter:

**Cornelia:** [...] det som er greit med diskusjoner er at det er delte meninger og at ikke alle trenger å sette seg ned og si «ja, den er rød». Det kan være at den er rød, blå og grønn. Poenget med diskusjoner er jo å få frem hva folk tenker om forskjellige ting og komme med forskjellige meninger. Det har hendt at vi har diskutert en ting og så har jeg stått på mitt, men så har jeg hørt på argumentene til andre, tenkt over dem og byttet mening. Så det er det jeg synes er fint med å ha diskusjoner.

**Peter:** For min del handler diskusjoner om å utforske flere meninger og synspunkter. Hvis man har en mening og noen presenterer deg for en ny mening og du bruker logikken din til å gjøre en slutning om at den meningen er korrekt eller ikke så får du kanskje et nytt poeng som du ikke har tenkt på før. Hvis du klarer å endre mening på grunnlag av det så er du et intelligent menneske. Da klarer du å lære ting og ikke bare stå fast med dine meninger og være bastant.

Som Sarah, forteller Cornelia og Peter at de verdsetter diskusjoner fordi de muliggjør meningsmangfold, perspektivutforskning og -utvikling og åpner for at de selv kan skifte mening etter å ha hørt andres argumenter. Peter er den eneste som eksplisitt knytter det å endre mening til logikk og «intelligens», hvilket kan peke mot et mer habermask grunnsyn der rasjonalitet og evne til å oppfatte og skifte mening i møte med «det rasjonelt bedre argument» står sentralt. Det fremstår imidlertid ikke som at Peter henviser til et «rasjonelt bedre argument» som er fremforhandlet med tilsynelatende konsensus av andre utenfor ham selv, men heller om deltageres *selvstendige* evne til å kritisk vurdere meningers «sannhet» ut fra egen kunnskap, forståelse og dømmekraft som er utviklet forut for en gitt diskusjon. Fordi de bruker begreper som «å reflektere» og «tenke» over andres synspunkter og argumenter, fremstår Sarah og Cornelia å ha en lignende forståelse som Peter av evnene som deltagere bør ha for ikke å passivt la seg overbevise av andres perspektiver.

Med utgangspunkt i disse intervjuutdragene og tolkningene, fremstår det som at Sarah, Cornelia og Peter forstår diskusjoner tilsvarende som i *Overordnet del* (KD, 2017) og Bakhtin (1981, i Dysthe, 1995) der forståelses- og meningsutvikling omtales som relasjonell og dialogisk praksis. Elevene fremstår også å anse diskusjoner som forutsatt av og styrkende for deltageres evne til kritisk vurdering, forståelse, og kunnskapsutvikling om et gitt tema og om andres meninger, perspektiver og holdninger. Disse utfallene harmonerer med dem som nevnes av Bridges (1979) og som Klafki (2018) og Freire (2018) omtaler at kan styrke individers kritiske subjektivering og evne til å stå imot mer eller mindre bevisste forsøk på å kontrollere deres tanker og meninger. Fastlåsing av tanker og ytringer i tilsynelatende konsensus anses å kunne bidra til undertrykking og som hemmende for individers og samfunns utvikling (Klafki, 2018; Bakhtin, 1981; Freire, 2018; Mouffe, 1999; Ezzati & Erdal, 2018) og er blant det skolen skal motvirke hos elever.

#### 4.2.2 Diskusjon i POM-undervisning

Ingen av elevene sier at undervisningen preges av *ren* lærermonolog, men det fremstår, basert blant annet på deres syn på diskusjoners formål og verdi, som at «det dialogiske potensialet finnes uten at det utnyttes», slik Dysthe (1995, s. 67) også finner. I det følgende fokuserer jeg på de få erfaringene som Baha og Sarah forteller at de har hatt med diskusjoner og inkluderer observasjonsdata fra POM-undervisning i Oslo øst som supplement til intervjudataanalysene. Uten observasjonene kunne nedenstående ytring fra Baha blitt unnlatt oppfølgingsspørsmål og tolket som at det dialogiske potensialet *blir* utnyttet og at det blir det ofte:

Vi har hatt øvelser der læreren tar et nytt tema og så pleier [lærer] å stille oss spørsmål og så når noen sier sin mening så bygger vi på det den personen mener og diskuterer det og hvorfor det er riktig og hvorfor det er galt.

Fra dette sitatet fremstår det som at Baha har erfaringer med en type diskusjoner som ligner diskusjonene Nystrand et al. (1997) anser at kan resultere fra at lærere stiller autentiske spørsmål med flere mulige svar og som preges av at elever diskuterer en gitt tematikk fra deres ulike perspektiver. Diskusjonsformen fremstår også å være preget av «opptak» (Nystrand, et al., 1997) fordi Baha forteller at de ikke bare gjør seg ferdig med ett og ett elevinnspill, men «bygger videre på det personen mener og diskuterer hvorfor det er rett [og] galt». Baha omtaler slik en undervisningsform som tilrettelegger for *elevenes* flerstemmighet (Dysthe, 1995) og ikke lærermonolog og -evaluering av om svarene er «korrekte» slik Hess

(2015), Nystrand et al. (1997) og Klette (2016) finner at preger helklasseundervisning. For å kontrollere denne tolkningen, spurte jeg Baha om han opplever at læreren tilrettelegger for at han og hans medelever kan uttrykke og diskutere egne tanker og meninger med hverandre. På dette svarte han at «vi bruker ikke mye tid på diskusjoner i timen for læreren må fortsette med undervisningen, men vi har en sånn oppgave. Hvis noen som har sterke meninger om noe fra timen diskuterer vi det egentlig etter at den er ferdig».

Jeg spurte ikke Baha om hva «en sånn oppgave» er. Basert på kommunikasjon mellom lærer og elever i en av de observerte timene anser jeg det som mulig at han viser til «dialogspillet». I øvelsen leste læreren opp én og én påstand om temaet «aksjonsmakt» som var gjennomgått tidligere i timen. Elevene posisjonerte seg så ved lapper på gulvet med påskriftene «enig», «vet ikke» og «uenig». Selv om aktiviteten resulterte i enkelte elevers muntlige deltagelse, tolker jeg ikke dialogene som fulgte som åpne, utforskende og flerstemmige slik Bakhtin oppfordrer til (1984 i Dysthe, 2016) eller av at ulike perspektiver ble *testet mot hverandre* slik Habermas (2006) legger til grunn for dialogers deliberative potensialer. Dette fordi læreren kun ba to elever, én på «enig» og én på «uenig», om å begrunne sitt valg uten at svarene ble fulgt opp av medelevers responser med annet enn «enig» og «samme her». Responsene kan tolkes som at en slags «konsensus» ble oppnådd, men også som uttrykk for fraværende elevengasjement. Tolkningen av elevresponsene ville imidlertid vært sikrere om læreren eller medelever hadde stilt opptaksspørsmål som «hvorfør er du enig?», hvilket også kunne bidratt til utforskning av flere elevers perspektiver (Nystrand, et al., 1997).

I motsetning til de fleste timene i Oslo øst som var preget av mye uro, fremsto majoriteten av elevene i dobbelttimen med rollespill om Jemen-fredsforhandlinger å ha fokus på *faglig* muntlig deltagelse. Elevene var tildelt hvert sitt land og bedt om å forberede et muntlig innlegg med argumenter for det tildelte landets Jemen-politikk. Læreren inntok rollen som ordstyrer og FNs generalsekretær og var formelt kledd for anledningen. Samtlige elever holdt sine innlegg og underveis satt de fleste av de andre elevene rolig og fulgte med. Noen skrev også ned motargumenter til andre «landrepresentanters» uttalelser og fremsatte disse i plenum etter å ha tegnet seg til innlegg, replikk og motinnlegg i time to. I mer eller mindre overensstemmelse med de reelle interessentene, deltok åtte «landrepresentanter» særlig aktivt i debatten som fulgte. Mot slutten av time to oppsummerte læreren hovedforslagene og «landrepresentantene» stemte frem en resolusjon.

Denne timen ble observert etter at intervjuene med Sarah og Baha var gjennomført. Det følgende er derfor kun mine tolkninger basert på observasjon. Det at alle elevene deltok med faglige innspill oftere i denne timen enn i de andre timene, tolkes som et uttrykk for elevenes engasjement. Jamfør Hess og McAvoy (2015) syn på best practice-diskusjoner, kan engasjementet tolkes å være resultat av at elevene var trygge på egen deltagelse fordi de hadde blitt bedt om og lest seg opp på temaet i forkant. Det kan også, som Hess og McAvoy (2015) vektlegger betydningen av, forklares med at elevene var forberedt på og opplevde at det var de i fellesskap og ikke læreren som skulle dominere talerommet og at deres bidrag var avgjørende for diskusjonens kvalitet. Aktiviteten innebar også at elevene fikk delta som andre enn seg selv, noe Iversen (2018) skriver at kan gjøre det enklere å ytre kritiske vurderinger og motargumenter fordi man da ikke trenger å være emosjonelt tilknyttet disse eller å tro på deres «sannhetsverdi». Sist fremstår det som at rollespillet ga elevene erfaring med problemløsningsrettet undervisning om en kompleks situasjon med samtidsrelevans og medvirkning i og medansvar for egen læring. Slike erfaringer omtales av Klafki (2018) som sentrale for elevers dannelse til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Rollespillet kan anses å ha hatt et idealtypisk deliberasjonsutfall av det habermaske slaget der «den beste løsningen» ble stemt frem etter at alle parter hadde lagt frem sine argumenter. Rollespillet eksemplifiserer også hvordan diskusjonsfokuserende undervisningsformer om samtidsrelevante temaer vekker elevengasjement og vilje til å lytte til andres perspektiver (Klafki, 2018; Liljestrand; 2002; Børhaug & Borgund, 2018). Fordi man i rollespill ikke trenger å ytre egne eller å få innsyn i andres faktiske meninger, kan rollespilledtagelse anses som et *første* steg for elevers utvikling av evner til kritisk perspektivtagning og til deltagelse i plenumsdiskusjoner. Ut fra Sarah og Bahas refleksjoner, og i tråd med observasjonsbaserte inntrykk, fremstår det imidlertid ikke som at slike diskusjoner om norske samtidsproblemer har preget POM-undervisning frem til intervjuene ble gjennomført i november i 2018.

Baha forteller også at han og medelever diskuterer seg imellom *etter* timens slutt dersom noen av dem har *sterke* meninger om det som har vært tematisert i timen og potensielt også om andre temaer som opptar dem. Som det fremgikk i 4.1 opptar temaene «fordommer mellom 'norske' og 'utenlandske'» og «mulige negative utfall av å ikke ville ha noe med hverandre å gjøre» Baha og hans venner. Ifølge Baha tematiseres eller diskuteres slike temaer verken i

POM eller annen undervisning. Hvis dette stemmer, betyr det at elevene diskuterer temaer som kan være sterkt emosjonsvekkende uten at POM- eller andre lærere er tilstede for å veilede og bidra til at diskusjonene er læringsfremmende og foregår i tråd med prinsipper tilsvarende de som omtales av Bridges (1979) og Englund (2006). Selv om de diskuterer slike temaer uten lærers tilstedeværelse uansett, fremstår det, på basis av Bahas påfølgende resonnering om at «det hadde jo vært nyttig å ta det i klassen sammen med flere, men [...] timen [er] bare nitti minutter», som at han ønsker å diskutere dette i timen med veiledning fra læreren og med flere syn, men opplever at tidsbegrensninger hindrer dette.

Dersom elevene ikke har lært om og tilsluttet seg diskusjonsprinsipper tilsvarende Bridges (1979) og Englund (2006), kan dette, i ytterste konsekvens, medføre at diskusjonene får antagonistiske preg. Sarahs opplevelser i det følgende kan tolkes som et uttrykk for elevenes fraværende opplæring i og tilslutning til slike prinsipper:

Jeg elsker å diskutere når man har ordentlige argumenter og ikke argumenterer for å krangle, men fordi saken engasjerer. Men jeg føler ikke at man får tenke seg om før man svarer og det blir heller ikke satt fokus på det man argumenterer for eller imot. Det er mer sånn at folk sier mye frekt og at man beefer hverandre på tvers i klassen og er sånn «okay, hun sa det. Da må jeg si noe annet». Selv om jeg alltid har turt å si det jeg mener så tror jeg andre lar være å gjøre det på grunn av alt det frekke, men det virker ikke som at lærerne bryr seg og tar det seriøst. De er så vant til de frekke kommentarene at de heller tar det som vitser.

Bahas omtale av «diskusjon» i POM-undervisningen som nevnes innledningsvis i dette underkapittelet, kan tolkes å tilsvare diskusjonsformen som Sarah etterspør, men som hun opplever at *ikke* preger POM- eller annen undervisning. Når hun sier at «det ikke blir satt fokus på det man argumenterer for eller imot» kan det tolkes som at hun opplever at verken *POM-* eller de andre *lærerne* bruker sin autoritet for at elevenes skal fokusere på dette eller for at diskusjonene foregår i tråd med prinsipper tilsvarende Bridges (1979) og Englunds (2006). Sarahs inntrykk av at «lærerne bryr seg ikke og tar det ikke seriøst [fordi] de er så vant til de frekke kommentarene at de heller tar det som vitser» kan anses å bekrefte denne tolkningen. Sarah fremstår også å bruke opplevelsene av lærerens manglende fokus på og forståelse av medelevers «frekkhet» som forklaring på at diskusjoner, når de først oppstår, blir av det fiendtlige slaget (Mouffe, 1999) der det handler mer om å «ta» hverandre enn å *argumentere* for eller mot innholdet i meningsmotstanderes argumenter.



I dette bildet forteller Sarah at hun selv «er en av dem som alltid har turt å si det jeg mener». Særlig gjelder dette hvis temaet interesserer og engasjerer henne. Hun har imidlertid inntrykk av at «ikke alle tør å si det de mener [fordi] det er så mange som har så mye frekt å si». Dette inntrykket har også Baha som forteller at «jeg er ganske sikker på at noen i klassen har meninger og holdninger som de ikke tør å si fordi de ikke vet hvordan reaksjonene kommer til å være [...] og hvordan de vil bli behandlet resten av året». Ut fra omtalen av seg selv, fremstår Sarah å forstå og konstruere sin identitet som «fryktløs». I tråd med Prieurs (2002) beskrivelser av identitetsdannelse, fremstår hun å gjøre dette på relasjonelt vis ved å stille sin atferd i kontrast til medelever som hun opplever at lar være å si det de mener «av frykt for å få indirekte hat på seg selv». Noe lignende uttrykkes av Cornelia og Peter og behandles senere i analysen.

Utover Sarah og Bahas diskusjonserfaringer som er omtalt her, uttrykker både de og Peter og Cornelia at de opplever at det finnes flere årsaker til at plenumsdiskusjoner er sjeldne i POM-undervisningene i deres klasser. De fire elevenes dels overlappende forståelser behandles i det følgende.

### **4.2.3 Tematisering og undervisningsformer uten medvirkning**

Cornelia og Peter i Oslo vest forteller at de, frem til intervjuene ble gjennomført, har hatt POM-undervisning om politiske partier, EU, flertallsregjering og Trump. Undervisning om andre temaer ble også observert i Oslo vest, men ble ikke omtalt av Cornelia og Peter før de ble spurt direkte om deres erfaringer med denne undervisningen. Disse temaene og Cornelias syn på undervisningen om dem behandles i 4.3.1. I Oslo øst forteller Baha og Sarah at de har hatt om politiske partier, særlig Høyre og Arbeiderpartiet. Som omtalt har jeg også observert undervisning om aksjonsmakt og et rollespill om Jemen-fredsforhandlinger i deres klasse.

Med tanke på kompetansemålene som danner basis for undervisning i POM (Udir, 2019) og flere av temaenes aktualitet da observasjonene og intervjuene ble gjennomført, er det forståelig at lærerne har valgt ut og undervist om disse. Elevene anser imidlertid verken temaene eller måten de undervises på som engasjerende, diskusjons- eller læringsfremmende. Derfor ble samtlige informanter stilt spørsmålet «hvordan kan læreren gå frem for å få flere svar og tanker?» De fire er samstemte i sine svar og uttrykker at lærerne burde snakke om temaer som interesserer elevene og som de opplever som relevante. Dette funnet samsvarer

med Børhaug og Borgund (2018) og Liljestrand (2002) som finner at elever sier at de blir mer engasjerte til samfunnsfaglig diskusjonsdeltagelse når de opplever at det som tematiseres angår dem. Baha bruker manglende temainteresse som forklaring på uro i klasserommet:

De fleste som du ser at snakker med sidepersonen er enten folk som kjeder seg eller så har de noe å si som de ikke vil dele med hele klassen. Elevene burde ta bedre initiativ og slutte å snakke, men hvis læreren velger temaer som alle synes er litt interessante så vil de fleste følge med. Sånn det er nå vil folk bare avslutte timen og gå fortrest mulig ut av klasserommet.

Lærere har hovedansvaret for at klasseromforholdene slik legger til rette for elevenes læring. Baha oppfatter at elevene har *medansvar*, men at de ikke tar det grunnet lite eller ingen interesse for det tematiske fokuset. Baha anser at valg av «interessante» tema vil styrke læringsmiljøet i form av elevenes faglige fokus. På samme måte trekker Peter og Sarah fram betydningen av *måten* læreren velger temaer. Peter og Sarah forteller at de opplever at deres meninger om og forslag til andre temaer eller undervisningsformer ikke verdsettes eller innvirker på POM-lærernes valg. De forteller at disse erfaringene har hatt negativ innvirkning på deres vilje til og tro på verdien av å uttrykke sine ønsker for egen skolehverdag.

**Peter:** Vi har hatt om hvor dårlig Trump er i et år nå i politikk og menneskerettigheter og ja, han er en forferdig mann, men samtidig har vi ikke fått andre sider av hvem han er eller hva han gjør. Sånn er det ellers også og fremstillingene er såpass venstredreid at det ikke blir nyansert.

**Jeg:** Etterspør du eller dere dette eller spør du «kan vi diskutere det her?»

**Peter:** Jeg har prøvd, men gidder ikke lenger for selv om du har lyst til å utforske et tema eller å se en sak fra flere sider så får du litt munnbind og «sånn er det».

Samtidig som Peter og Cornelia har fortalt om flere tema det har blitt undervist i, virker Peter å sitte med en *opplevelse* av et uforholdsmessig stort og negativt fokus på Trump i POM-timene og at fagstoffet generelt formidles på unyanserte og venstredreide måter. Peter sier at hans forsøk på å utforske andre syn ikke aksepteres, men heller avfeies med at «sånn er det» av læreren. Der styrking av evne til kritisk tenkning vektlegges i skolens styringsdokumenter, og vil det i LK2020, fremstår Peter å oppleve at det ikke er elevenes selvstendige og kritiske utvikling av *egne* meninger POM-læreren fokuserer på men heller deres ukritiske tilslutning til populære tankesett om temaer som er valgt ut for dem. Kombinert med opplevelsen av å få «munnkurv», har opplevelsen medført at Peter ikke lenger spør læreren om de kan undersøke

saker fra flere sider eller at han tar initiativ til det selv. Senere i delkapittelet fremgår det at dette ikke bare handler om at han ikke «gidder», men at han har *valgt* dette strategisk.

I *Overordnet del* (2017, s. 7) fremkommer at «etablerte ideer må granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis [for] at ny innsikt skal vokse frem. I tråd med dette, og elevenes syn på verdien av å delta i diskusjoner, sier Sarah at hun opplever at variert tematisering og undervisningsformer tilrettelegger for at elevers perspektiver ytres og brynes mot hverandre og derved kan bidra til at deres tankesett endres. Hun opplever imidlertid at undervisningen preges av lærerens monolog om «unødvendige» temaer:

**Sarah:** Jeg føler at de sløser bort tiden. Tror du at elever kommer til å følge med når lærerne skal snakke i to timer?

**Jeg:** For du føler at lærerne snakker mer enn...

**Sarah:** Mer enn at vi diskuterer eller jobber. Jeg føler at man lærer mye mer av å høre forskjellige meninger enn når bare læreren snakker om partier. Vi burde heller ha om saker som er nye, ting vi ikke har kunnskap om. Det er jo sånn folk endrer tankegang, men vi har bare om unødvendige temaer og det virker som at alt skal være faglig, men ikke menneskelig.

**Jeg:** Så hva er nødvendige temaer slik du ser det?

**Sarah:** Nødvendige temaer er problemer som oppstår i hverdagen som rasisme og fordommer. Jeg synes det er så viktig at jeg har sagt at jeg vil ha om det og diskutere det flere ganger, men jeg føler ikke at lærerne bryr seg så jeg orker ikke si noe lenger.

Sarah synes å ha en lignende opplevelse som Peter av at elevenes rolle er redusert til å lytte til og ta til seg faginnholdet som læreren formidler. Der Freire (2018) omtaler monologisk undervisning – det han kaller bankundervisning – som passiviserende, fremstår ikke passivitet å prege klassen i Oslo øst. Ut fra Sarah og Bahas beretninger, kan «støyen» og manglende fokus heller forstås som elevenes *aktive* motstand mot det de opplever som monologisk, repetitiv og tematisk «uinteressant» fremstilling av fagstoff. Både støyen og det manglende fokuset, kan også forstås som motstand mot å være forhindret fra å dele meninger om temaer og fenomener som de selv har erfaringer med og som er relevante i deres liv. Dette ses i at Sarah opplever at «alt skal være faglig, men ikke menneskelig». Fra uttalelsen fremstår det også som at Sarah anser at tematisering av og diskusjoner om fordommer og rasisme er nødvendig *fordi* de oppstår i hverdagen og, som det fremgår i 4.1, er erfaringsnære for henne. At Sarah nevner «rasisme», «fordommer» og «diskusjon» kan være resultat av at hun ble

informert om studiens fokus forut for intervjuet og sa det hun trodde jeg ville høre. Hennes ønsker og opplevelse av at temaene ikke relaterer til henne, av ikke å bli lyttet til eller å få medvirke i egen skolehverdag fremsto imidlertid å være ektefølt.

I teorikapittelet ble det argumentert at de empirisk forankrede funnene til Liljestrand (2002) og Børhaug og Borgund (2018) støtter oppunder Klafkis tese om at «det didaktisk endnu ikke kvalifiserede [...] bliver først et undervisningstema når det er relateret til eleverne (2018, s. 306). Det samme kan sies om funnene som presenteres her hvor informantene opplever at det som tematiseres i POM ikke er interessant eller relevant for dem og at undervisningsformene ikke innbyr til elevdeltagelse eller medvirkning. Samlet kan funnene fremstå å innskrenke temaene som lærere burde inkludere i undervisningen og dermed også deres autonomi som profesjonelle yrkesutøvere. På den annen side kan funnene også tale for at lærere burde få og ta seg frihet, kompetansemål til tross og *basert på* deres profesjonelle skjønn og relasjoner til elevene, til å la elever medvirke i valg av temaer og undervisningsformer. Ifølge Solhaug og Børhaug (2012, s. 126) kan slik medvirkning gi elever erfaring med «demokratisk innflytelse på [...] uformelle avgjørelser i skolehverdagen» hvilket kan anses som en type handlings- og deltakelsesfokuseret opplæring for og gjennom demokrati som Koritzinsky (2014) og Stray (2012) skriver er begrenset i norsk skole. Slike tiltak kan være særlig viktige i klasser som preges av støy, taushet eller manglende fokus blant elever fordi dette kan hemme elevenes muligheter til å diskutere, lære og å utvikle sine medborgerskapelige evner. Tiltaket nevnes av Sarah, som er den eneste som gir konkrete forslag til hvordan læreren kan få innsyn i og eventuelt ta elevs interesser og ønsker i betraktning når temaer og undervisningsformer skal velges. I følgende sitat uttrykker Sarah at dette ikke handler om å oppløse lærerens autoritet, men heller at elevene skal få erfare medvirkning og at dette kan styrke deres faglige fokus:

[Læreren] kan jo spørre «hva interesserer dere i politikk og menneskerettigheter?»  
Altså læreren kan jo velge selv, men hvis [læreren] ser at «å ja, det er flest som vil ha om det her og på denne måten. Kanskje vi kan prøve det neste gang». Å bygge det opp sånn. Hvis det er noe nytt og interessant så begynner kanskje folk å bry seg.

#### **4.2.4 Lukkede spørsmål og sanksjonering**

Som omtalt, fremstår det i intervjuene som at det er dialogisk potensiale i begge klasser, men at dette ikke utnyttes av POM-lærerne. I omtalen av de observerte timene i Oslo øst er det påpekt et betydelig skille mellom elevenes deltagelse i timen med dialogspillet og timen med

rollespillet der «problemet» kunne bli forstått og løst på *mangfoldige* vis. I tillegg til støy, opplevelse av lærermonolog og at temaene anses som lite engasjerende, kan skillet forstås ut fra åpenhetsgraden ved spørsmål elevene skulle ta stilling til. Det samme fremgår i intervjuet med Cornelia som forklarer stillheten som preger undervisningen i Oslo vest ut fra at spørsmål som stilles gjerne har fasitsvar og at dette, kombinert med medelevers sanksjonering, kan hemme diskusjoner:

**Cornelia:** Vi hadde noen som hadde foredrag om jøder og de spurte ‘hvor mange jøder tror dere det bor i Norge?’ og da var det ingen som svarte. Folk bare satt der.

**Jeg:** Ja, fordi folk ikke vet svaret?

**Cornelia:** De vet ikke og er kanskje redd for å drite seg ut eller svare noe vilt feil og at folk skal tenke «å du er dum» og så sitter læreren der i tillegg.

**Jeg:** At de skal tenke det eller si det?

**Cornelia:** Tenke det. De sier det ikke, men begynner kanskje å le fordi noen sier noe feil. Det er bare sånne småting, men som hemmer diskusjoner. Jeg har opplevd at folk har ledd av det jeg har sagt og det er ikke noe koselig, men jeg har innsett at jeg aldri kommer til å bli en sekserelev og at det er feil å sammenligne seg med alle andre så jeg sier det jeg mener likevel. Men det er synd at ikke flere deltar for hvis de hadde gjort det hadde det vært lettere. Det er jo sånn med meg at hvis hele klassen er stille så kan jeg også synes at det er vanskeligere.

Her fremstår Cornelia å konstruere sin identitet på tilsvarende relasjonelle vis som Sarah i kontrast til flertallet av sine medelever som en som uttrykker egne meninger *trass* «subtil» sanksjonering som latter fra medelever. At Cornelia forklarer dette med at hun uansett ikke har ambisjoner om å bli en sekserelev eller, indikerer også en opplevelse av at lærer påvirkes mer av innholdet i svaret enn å verdsette deltagelse i diskusjon når det skal settes karakterer. Latter nevnes også av Sarah, men hun og Baha nevner også mer direkte sanksjonering som «frekke kommentarer» og at «feil» ytringer kan resultere i at meningsytteren behandles dårlig «resten av skoleåret». Dette nevner ikke Cornelia, men de tre omtaler opplevelser av en korrelasjon mellom medelevers negative reaksjoner og fraværet av bred elevdeltagelse og *plenumsdiskusjoner* slik Bridges (1979) også hevder. Noe som ikke nevnes av Sarah og Baha, men som Cornelia omtaler er at lukkede spørsmål kan redusere hennes og potensielt også medelevers muntlighet. Dette fordi de bare har ett riktig svar (Nystrand, et. al., 1997). Cornelia uttrykker at disse aspektene, sammen med et sanksjonerende klassemiljø, kan resultere i frykt blant medelevene for «å svare noe vilt feil» og at de forblir tause. Deres

taushet, forteller hun, kan medføre at hun, som ellers «sier det [hun] mener», opplever det som *vanskeligere* å ytre seg, men ikke umulig.

Med utgangspunkt i inntrykkene til Baha og Sarah, slik disse ble omtalt over, og Cornelia kan det antydes tendenser til det det Noelle-Neumann (1974) omtaler som taushetsspiraler i begge klasser og at disse dannes fordi elever, som kanskje egentlig vil, lar være å ytre seg fordi de er redde for å stå alene i følelsen av å bli ansett som «dum» eller å bli sanksjonert på annet vis av læreren eller medelevene. Dette er tilfellet for Peter, som i intervjuet oppgir at slik frykt har medført at han unnlater å ytre sine *egentlige* meninger om ulike temaer, særlig om kontroversielle politiske spørsmål slik som «multikulturalisme», innvandring, integrering og likestilling. Peters forklaringer på egen taushet behandles under.

#### **4.2.5 Lærers autoritet og diskursivt kontrollerende undervisning**

Både Baha og Peter forteller at de ikke utfordrer sine POM-lærere, men årsaken fremstår imidlertid å være ulik. I klassen i Oslo øst, er Baha blant elevene som snakker imens POM-læreren gjennomgår fagstoff. Selv om dette kan oppfattes som en måte å yte motstand, sier han at «man utfordrer ikke det læreren sier [...] som kan så mye». Fra dette kan det antas at det ikke er meningsinnholdet i det læreren formidler Baha og hans medelever øver motstand mot, men, og som omtalt over, det som tematiseres og måten det tematiseres på. Utover dette, kan Bahas oppfatning om at man ikke utfordrer læreren være et uttrykk for at han ser læreren som en autoritetsperson og at han ser seg selv som en som har mindre kunnskap, forståelse og evne til dømmekraft enn POM-læreren. I det minste fremstår dette å være tilfelle i forbindelse med behandling av fagstoff, noe som kan svekke hans oppøvelse av evne til kritisk tenkning.

I motsetning til Baha, fremstår Peter å forstå og konstruere seg selv som en *aktivt* og kritisk vurderer læreren og andres tankesett ut fra egen kunnskap, forståelse og tidligere erfaringer. Dette fremkommer i følgende intervjuutdrag:

**Peter:** Det er jo normalt at ungdom gjør mer enn det foreldrene gjorde ved bare å drikke alkohol hvis du skjønner hva jeg mener og i den forbindelse har jeg vært en del i kontakt med Oslo øst-miljøet. Så jeg vet en del om hvilke kulturer som finnes og at det er mye kriminalitet. Når jeg gjentatte ganger har erfart ting som ikke er så bra og kommer på skolen og lærer at det ikke er noe feil med multikulturalisme og at åpenhet

for alle er perfekt [...] så har jeg en annen virkelighetsoppfatning. Altså hvis jeg hadde vært en elev som ikke visste noe utenfor skolen og sugde opp all informasjonen herfra så ville jeg ha regnet med at det var sant. Derfor er jeg glad for å ha sett ting som andre som sitter isolert inne i vestkant-leilighetene sine kanskje ikke har sett. Det åpner opp for at jeg kan se ting fra flere perspektiver og ha mine egne meninger og ha litt pondus når jeg snakker om ting som innvandring og multikulturalisme.

I dette sitatet fremstår Peter å generalisere fra sine erfaringer til å mene at han forstår Oslo øst-«miljøet», i spesifisert entallsform, «kulturene» i Oslo øst og mulige negative utfall av «åpenhet for alle» og multikulturalisme og, derigjennom, å uttrykke «counterscripts» mot POM- og andre lærere som han anser at fremmer det motsatte synet på ensidige måter. Peter oppfatter at erfaringene gir ham bedre evne til å forstå og vurdere ulike perspektiver, det Todd (2007) omtaler som «dømmekraft», enn andre som ikke har oppholdt seg i eller interagerert med mennesker fra Oslo øst. I tilknytning til dette fremstår Peter å konstruere sin identitet relasjonelt med og i kontrast til medelever som han anser som isolerte fra mindre positive utfall av «multikulturalisme» og «åpenhet for alle». Dette er en isolasjon som, ifølge ham, kan gjøre medelever mer mottagelige for å internalisere meningsinnholdet de konfronteres med på skolen. I forlengelse av dette fremstår han også å oppfatte seg selv som en som har nok kunnskap, erfaringer og dømmekraft til å delta i plenumsdiskusjoner om kontroversielle temaer som innvandring, integrering og multikulturalisme. Selv om Peter uttrykker disse meningene i intervjuet og fremstår å oppfatte seg selv på disse måtene som *individ*, er han den eneste av de fire som sier at han *ikke* deler sine meninger i POM. Dette er ikke fordi han frykter medelevers sanksjonering slik Cornelia har erfart, men på grunn av opplevelser av at POM-læreren evaluerer hans ytringer som *elev* ut fra sitt eget syn på hva som er «riktig» å mene:

**Peter:** Det er så åpenbart hvor [POM]-læreren står politisk og ofte føler jeg at skolen ikke er stedet for å tenke, men heller å lære holdningene som reflekterer det som er populært i samfunnet. En gang skrev jeg om at det er utfordringer hos menn som ikke belyses like godt når man snakker om feminisme og at debatten har blitt litt ensformig og hvor jeg merket på politikk-læreren at det var upopulært. Jeg ville bare utforske det, men det var ikke var lurt så jeg har ikke skrevet noe litt utfordrende senere.

**Jeg:** Hva mener du med det?

**Peter:** Altså jeg har jo noen høyredreide meninger så når jeg er på skolen og blir bedt om å utforske flere synspunkter så er det ikke det de egentlig vil så jeg skriver ting jeg absolutt ikke mener av og til, men som jeg vet er bra å si. Du har jo lyst til å bli likt av

læreren og få god karakter siden det avgjør muligheter du får i fremtiden. Så ja, jeg føler at jeg først kan ha mine meninger når jeg kommer utenfor skolens område.

Med inspirasjon fra henholdsvis Hannah Arendt og Bakhtin, skriver Todd (2007) og Gutierrez et al. (1995) at læreres fremføringer av diskursive manuskript kan resultere i elevers ukritiske tilslutning til meningsinnholdet som formidles og at de passiviseres til svekket dømmekraft. Dette synet utgjør kjernen i Freires kritikk mot «bank-undervisning» der læreres autoritative påfylling av egen kunnskap i elever anses å kunne bidra til deres «passive aksept for rollen de tvinges inn i og tilpasning til tilværelsen som den er» (2018, s. 56). Peter fremstår ikke som passivt å akseptere meningsinnholdet i det læreren sier eller tilværelsen som den er, verken i samfunnet eller i klasserommet. Snarere fremstår han å ha tatt et aktivt og strategisk valg om å holde sine «høyredreide» meninger for seg selv basert på opplevelser av at ytringer av dem kan medføre lavere karakter og fordi han oppfatter at POM-læreren underviser på diskursivt kontrollerende måter hvor bestemte måter «å ordlegge seg og tenke på anses som aksepterte og kvalifiserende for å spille ‘riktig’ rolle i [klasserommet], mens andre ikke er det» (Gee, 1990, i Gutierrez et al., 1995, s. 448, min oversettelse). Peters atferd er i tråd med McAvoy og Hess (2013) og Sætras (2019) funn om at lærers uttrykk for egne meninger kan, ikke nødvendigvis vil, svekke elevenes opplevde ytringsrom. Selv om Peters atferd kan anses å stå i kontrast til Cornelia, indikerer begge en opplevd sammenheng mellom ytringers innhold og karakterer.

Basert på det som har fremgått i 4.1 og her i 4.2, fremstår Peters identitetsforhandlingsfrihet å være større enn den Sarah og Baha omtaler. Som elever fremstår forhandlingsfriheten deres å være like begrenset, noe de i ulik grad bemerker. Sarah og Peter fremstår å være de av elevene som kjenner mest tydelig på dette, jamfør deres omtale av opplevd medvirkning og innvirkningen opplevelsene har hatt på deres ønsker om å ta initiativ. Cornelia er den av elevene som fremstår å oppleve at hun har mest frihet. For at elevene skal oppleve muligheter til å delta i klasseromdiskusjoner, kan en delkonklusjon være at elever bør få medvirke i temautvelgelse og oppleve at det som tematiseres er eller gjøres relevant for dem, at de får delta i meningsutveksling som foregår i tråd med prinsipper tilsvarende de Bridges (1979) og Englund (2006) legger til grunn, at det er felles innsats mot sanksjonering og samtidig for et utvidet rom for meningsmangfold, og at de får utforske temaer på måter som kan bidra til å destabilisere essensialistiske identitetsforståelser (Trygvasson, 2018). Basert på det som har fremgått i dette delkapittelet fremstår deres opplevde muligheter for dette som begrensede, men undersøkes nærmere i 4.3.



## 4.3 Mulighet for å utforske rasisme, fordommer og diskriminering i klasseromsdiskusjoner i POM

Jeg har i delkapittel 4.1 synliggjort at elevene har tanker om og erfaringer med fordommer, rasisme og diskriminering og har i 4.2 omtalt elevenes opplevde muligheter for å delta i diskusjon i POM. I delkapittel 4.2 fremgikk dessuten at Sarah, Peter og Baha diskuterer ovennevnte og tilknyttede fenomener som innvandring og «multikulturalisme» med venner, men opplever at det ikke finnes muligheter til dette i POM eller andre (samfunns)fag. I Oslo øst samsvarer elevenes opplevelser med observasjonene fordi samfunnsproblemene verken ble tematisert eller diskutert. I Oslo vest ble fenomenene tematisert i en av timene. I denne var Peter stille, mens Cornelia deltok. Fokus i 4.3.1 er derfor på Cornelias atferd i og omtale av timen. I 4.3.2 analyseres elevenes erfaringer med at fenomenene tematiseres. Fordi de opplever få muligheter til å diskutere fenomenene blir delkapittelet kortere enn de andre.

### 4.3.1 Utnyttet dialogisk potensiale

Den første POM-timen i Oslo vest omhandlet «mediemakt» og blant annet Sylvi Listhaugs tur til Rinkeby og de politiske budskapene som ble uttrykt av henne og andre i media i etterkant av besøket. I forbindelse med dette stilte læreren et spørsmål som, jamfør Nystrand et al. (1997) og Hess' (2009) syn, kvalifiserer som åpent, autentisk og diskusjonstilretteleggende: «Hva synes dere? Innvandrere i Norge? Er det greit eller er de for mange?» Cornelia var den eneste som rakk opp hånden og fikk ordet:

Det er jo veldig viktig at vi tar inn immigranter, men det er jo også viktig at man fokuserer på integreringen for man plasserer veldig mange innvandrere i forlatte bygninger og det blir liksom ghettoer og de har ingen rettigheter. Det er så mange innvandrere som ikke har noe å gjøre her for de får ikke gå på skole eller jobbe. Det er det som leder til kriminalitet og sånt.

Denne uttalelsen kan anses å bestå av en rekke *antagelser* om hvordan innvandrings- og integreringspolitikken føres i Norge, hvilke konsekvenser den har for bosetningsmønstre og årsaker til kriminalitet. Derfor kunne Cornelias uttalelse blitt benyttet som et gyllent utgangspunkt for eksempelvis å utforske om medelever har like eller andre oppfatninger, og å la dem utforske og sjekke ulike kilder som tar for seg yringsinnholdet og relaterte fenomener. Imidlertid fulgte læreren opp med følgende spørsmål til Cornelia: «tar Norge inn veldig mange innvandrere eller asylsøkere?» og Cornelia svarte: «man burde ha en prosent per

innbyggertall så blir det lettere». Verken læreren eller medelever responderte på dette og læreren foreleste videre om «mediemakt». Det at lærer stilte spørsmål gir grunn til å tro at det i utgangspunktet var planlagt for diskusjon, uten at dette rommet ble benyttet der og da. Det er uvisst om ytringens innhold ble tematisert i en annen time. Om ikke, kan interaksjonen anses å støtte oppunder funnet til Nystrand et al. (1997) om at det ikke alltid er nok med åpne og autentiske spørsmål for å tilrettelegge for klasseromdiskusjoner, men at også det også kan være nødvendig å spille videre på og be elever kommentere på elevytringer for diskusjon.

Der Cornelia uttrykte disse tankene i timen, uttrykte Peter lignende syn i intervjuet med ham:

Peter: Jeg mener at multikulturalisme er en vakker ting og at det er nødvendig å kunne leve sammen med andre mennesker, men at vi gjør det feil i Norge. Vi er dårlige på å integrere mennesker. Vi tar dem inn og gir dem en leilighet på Tøyen sammen med mange andre fra deres nasjon og integrerer dem ikke noe særlig. Det virker som at man lukker øynene for alt som faktisk foregår og bare skal snakke om åpenhet for alle og bruke veldig flotte og store ord. Sånn er det i POM-timene også hvor vi lærer å akseptere argumenter i samfunnsdebatten som er styrt mer på følelser enn logikk.

Som Cornelia, opplever Peter at norske myndigheter ikke integrerer nyankomne godt nok. Intervjuet med Peter fant sted etter den aktuelle timen. Utsagnet viser at Peter har relevante tanker og meninger om innvandring og integrering som han unnlot å ytre i POM-timen der dette, basert bare på observasjon, kan anses å ha blitt åpnet for av læreren. Om Peter hadde delt disse tankene i timen der Cornelia uttrykte sine, kunne dette potensielt ha bidratt til flere elevers deltagelse og diskusjon, som det fremgikk i 4.2.1 at både Peter og Cornelia verdsetter. Slik diskusjon kunne også bidratt til tematisering og diskusjon om fordommer, rasisme og diskriminering, hvilket de begge har tanker om og til å utfordre essensialistiske identitetssyn. Peters unnlattelse kan imidlertid forstås ut fra hans omtale av sanksjonering og viser at det ikke er nok å inkludere kontroversielle spørsmål for at det dialogiske potensialet skal kunne utnyttes dersom andre faktorer slik som de omtalt i 4.2 innvirker på elevers opplevde ytringsrom.

### **4.3.2 Tematisering av fordommer, rasisme og diskriminering**

Som redegjort for i teorikapittelet, finner forskere at fordommer, rasisme og diskriminering, når det først tematiseres og diskuteres i norske klasserom, legges til andre steder og andre tider (Vesterdal, 2016; Svendsen, 2014). Der Baha sier at «vi har ikke hatt om det hittil i fag,

men vi kommer sikkert til å ha om det», er Cornelia og Sarahs syn i overensstemmelse med forskning på feltet. Cornelia sier at det særlig er i engelskfaget at fenomenene undervises om:

**Cornelia:** Det er mye mer om fordommer, rasisme og diskriminering i engelsken. Der så vi *12 Years a Slave* og den gjorde sterkt inntrykk. Jeg synes det er bra at vi kan se tilbake på det og tenke «okay, sånn her vet vi i hvert fall at vi ikke skal gjøre igjen».

**Jeg:** Ja, så dere har snakket om rasisme i USA. Snakker dere noe om fordommer, rasisme og diskriminering i Norge i dag?

**Cornelia:** Nei, det gjør vi ikke i det hele tatt. Det er alltid fokus på utlandet.

**Jeg:** Tror du det kunne vært interessant å ha om det og diskutere det?

**Cornelia:** Jeg vet ikke om vi trenger det. Folk er jo ganske klar over det fra før så det hadde egentlig bare blitt repetisjon av det jeg vet fra før.

I delkapittel 4.1 forteller Cornelia at hun opplever at hudfarge ligger til grunn for fordommer og diskriminering av mennesker i Norge i dag og at rasisme fremdeles er et samfunnsproblem som har negativ innvirkning på menneskers liv. I dette kan hun anses å utfordre det Gullestad (2005) omtaler som det nasjonale «godhetsnarrativet». I sitatet over, uttrykker Cornelia at hun anser at samfunnsfaglige klasseromsdiskusjoner om fenomenene ikke nødvendigvis vil bidra til annet enn å bekrefte det hun allerede vet og hun ser derfor heller ikke deres verdi. Uansett årsak, skiller dette synet Cornelia fra de andre informantene og særlig Sarah og Baha som er de av elevene som uttrykker at de kjenner samfunnsproblemene mest på kroppen.

At samfunnsproblemene legges til andre steder og andre tider, gjerne i engelskfaget, kan leses i følgende utdrag fra intervjuet med Sarah som omtaler «The Civil War»:

**Sarah:** Hvis vi lærer om rasisme er det bare om det som skjedde i USA med The Civil War. Vi lærer ikke om det skjulte og at det fremdeles eksisterer. Man må jo finne ut hva som er grunnen til at fordommer og rasisme oppstår og diskutere derfra, men vi starter et sted midt i med «da og der var det sånn og nå er det ikke sånn»

**Jeg:** At det er et tilbakelagt kapittel og noe som skjer andre steder?

**Sarah:** Ja, og det er det jo ikke. Hvis vi hadde snakket om det og hatt om det på andre måter enn nå og samtidig lært mer om hverandre så kan vi kanskje lære å respektere hverandre og akseptere at vi er forskjellige. Man må jo ikke være like for å forstå hverandre og leve sammen.

Som omtalt i 4.1, anser Sarah at det er viktig å lære om og diskutere fordommer, rasisme og diskriminering fordi de «oppstår i hverdagen» og preger hennes hverdag utenfor skolen. I 4.1 ble det også omtalt at hun har uttrykt ønsker om at fenomenene inkluderes i undervisningen, men, fordi hun opplever å ikke ha fått gjennomslag, at hun ikke lenger «gidder» å ta slike initiativ. I sitatet her gir Sarah implisitt uttrykk for at hennes svekkede vilje til å ta initiativ ikke har innvirket negativt på hennes syn på betydningen av dybdeløring om fenomenene og deres opprinnelse, en læringsform som Ludvigsen-utvalget (KD, NOU 2015:8, s. 41) tilrå kombinert med elevers medbestemmelse, da med anerkjennelse av læreres begrensede tidsressurser.

I sitatet over uttrykker Sarah et opplevd behov for å «lære *om* hverandre» og fremstår slik å opprettholde skillet mellom «oss» og «dem». Kumashiro (2002) skriver at fokus på kunnskap i skolen kan forsterke samfunnsmessig undertrykkelse og marginalisering. Dette er imidlertid om kunnskapen formidles på stereotypiske og normoppretholdende måter og ikke innebærer lærer og elevers makt- og normkritiske undersøkelser av privilegering og marginalisering ut fra mer eller mindre positive hegemoniske konnotasjoner som tilskrives visse fysiske og/eller forestilte kulturelle trekk i et gitt samfunn (Kumashiro, 2002). Ut fra sitatet, tolkes Sarah å ytre kritikk mot innholdet i «godhetsnarrativet» og «likhetslogikken» som Gullestad (2002; 2005) argumenterer at preger samfunnsdiskursen, som Rogstad og Midtbøen (2009) skriver at kan resultere i dannelsen av «selvtilfredse» og «eksklusive vi» og Seeberg (2003) og Svendsen (2014) anser at preger undervisning i norske klasserom. I forlengelse, fremstår Sarah å ta til orde for at innsyn i menneskers verdensanskuelser og liv og *kritiske* og undersøkende diskusjoner om lokalt og samtidsrelevante problemstillinger kan bidra til at elever ikke låser seg fast i bestemte tankemønstre og utvikler aksept og respekt for «annerledeshet». Sist, men ikke minst, fremstår Sarah å ta til orde for at *alle* innbyggers utvikling av slike holdninger kan styrke samholdet i samfunnet.

## 5 Implikasjoner av hovedfunn

I dette kapitlet, og på veien mot *LK2020*, anvendes elevenes tanker om og erfaringer fra egen hverdag i og utenfor skolen for å foreslå praktiske tiltak som kan bidra til å realisere formål som følger med fagfornyelsen. Det demokratiske mandatet særlig samfunnsfagene vil fortsette å ha omtales kort i tilknytning til det samtaledemokratiske perspektivet på elevers medborgerskapelige dannelse som studien tar utgangspunkt i. Først gjentas noen hovedfunn fra analysen i 4.1.

### 5.1 Grensedragning og annengjøring som personlig og demokratisk problem

Intervjuene har vist at de fire elevene opplever at det finnes betydelige forestillinger om skiller mellom «oss» og «dem» basert på fysiske og/eller kulturelle identitetstrekk i dagens Norge. Som vist i 4.1, trenger ikke individer, på tross av bevissthet om dette, å oppleve at grensedragning mellom «oss» og «dem» har negativ innvirkning på eget liv, men kan det. Et av de viktigste funnene anses å være at Baha opplever at flere enn 80 prosent av elevene ved skolen i Oslo øst har utviklet ønsker om å holde sosial avstand til norskfødte med norskfødte foreldre. Baha stiller seg kritisk forstående til dette ønsket og forklarer ønsket med at jevnaldrende ved skolen har sett seg lei på at de møter negative fordommer, at de nedvurderes, at de, allerede før endt skolegang, vil kunne møte et arbeidsmarked der de ikke er ønsket og at de fremstilles som utfordrende befolkningssegmenter i media og av mennesker med fysiske og kulturelle trekk som privilegeres i Norge. Baha anser at dette ønsket kan ha særlig negative konsekvenser for hver av dem som tenker slik fordi det vil gjøre det vanskelig for dem å få jobb og på annet vis delta i samfunnet og dets utvikling. Selv om Bahas opplevelse ikke nødvendigvis stemmer med virkeligheten, er opplevelsen like fullt et tydelig signal om at ikke bare skolen, men også journalister, politikere og andre har en jobb å gjøre for at *alle* innbyggere skal føle seg inkludert og verdsatt som likeverdige medlemmer og bidragsytere i fellesskapet.

## 5.2 Skolens demokratiske mandat

Fordi den når ut til alle barn og unge, har skolen fått mandat til å bidra til at elever utvikler kunnskap, evner, verdier og holdninger som gjør dem i stand til aktiv demokratisk deltagelse sammen med andre i et sosialt, kulturelt og politisk sammensatt samfunn som det norske (KD, 2017; Koritzinsky, 2014; Stray, 2012). Med innføringen av LK2020 omfatter dette ifølge *Overordnet del* at «skolen skal skape respekt for at mennesker er forskjellige, [...] fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering, [...] legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (KD, 2017, s. 5-9). Selv om alle fag skal bidra til disse og andre formål (KD, 2017), er det samfunnsfagene som mest eksplisitt har fått ansvar for å bidra til nevnte formål. Dette ses i formålsformuleringen for samfunnskunnskap som trer i kraft med LK2020. Der står følgende: «samfunnskunnskap skal bidra til sosial inkludering i et mangfoldig fellesskap [og] at elever blir aktive demokratiske medborgere som ivaretar og viderefører grunnleggende demokratiske verdier som medbestemmelse, likestilling, ytringsfrihet og respekt for menneskerettigheter» (Udir, 2019).

I tråd med synet det sosialkonstruktivistiske synet på elevers dannelse i *Overordnet del* (2017, s. 10), har det i denne studien vært lagt til grunn at lærere kan bidra til realiseringen av nevnte mandat dersom elever får delta i utforskende diskusjoner om fenomenene som fokuseres på i denne studien og relaterte fenomener. Dette ut fra perspektiver på medborgerskapelig dannelse der det fremmes at elever kan utvikle kunnskap, forståelse og derigjennom toleranse og respekt for andre som de anser som mer eller mindre like seg selv om de inngår i dialog og diskusjon med mennesker med ulike bakgrunner, erfaringer og meninger (McAvoy & Hess, 2013; 2015; Iversen, 2018; Trygvasson, 2018).

## 5.3 Praktiske implikasjoner for demokrati- og medborgerskapsopplæring

I intervjuene fremkommer det at de fire elevene verdsetter å delta i diskusjoner. Sarah, Baha og Peter også om fenomenene som fokuseres på i studien og tilknyttede fenomener. Disse diskuterer de imidlertid bare utenfor klasserommet. Ettersom samtlige av elevene omtaler at tematisering og læringsmiljø innvirker på deres ønskede og opplevde ytringsrom omtales mulige praktiske tiltak angående dette i det følgende.

### 5.3.1 Relevans og tematisering gjennom medvirkning og medansvar

Lærere skal påse at kompetansemål blir dekket. På grunn av dette, og som Baha trekker frem, kan tidspress begrense lærers opplevde muligheter til å sette i gang eller å la elever ta initiativ til diskusjon og medføre at de heller fokuserer på å komme seg gjennom fagstoff på planlagte måter. I intervjuene fremkommer det imidlertid at samtlige av elevene etterspør temaer som er eller gjøres relevant for dem fordi dette kan vekke deres interesse for det faglige innholdet og ønske om å delta mulig, noe Liljestrand (2002) og Børhaug og Borgund (2018) også finner. Basert på dette fremstår det som viktig at lærere, ut fra profesjonelt skjønn, relasjoner med og innsyn i livene elevene lever *utenfor* skolen, forsøker å aktualisere og å gjøre pensum relevant for elevene.

De fire elevene har erfaringer med og tanker om grensdragning mellom «oss» og «dem», fordommer, rasisme og diskriminering. Sarah og Cornelia forteller at fenomener som fordommer, rasisme og diskriminering, når de inkluderes i undervisningen og da gjerne i engelskfaget, omhandler «andre steder» og «andre tider». Dette kan medføre at tematiseringens lokale og samtidsrelevans er fraværende. I teorikapittelet ble det omtalt at et slikt fravær kan resultere i elevers aksept for og internalisering av det Gullestad (2005) omtaler som et «godhetsnarrativ» om at det ikke finnes særlige utfordringer med fordommer, rasisme og diskriminering i norsk samtid. På den annen side har det også blitt omtalt at et slikt fravær kan bidra til at elever har egne erfaringer med eller ser andre bli utsatt for fordommer, rasisme og diskriminering, opplever at dette ikke er noe man snakker om på skolen eller, som Sarah uttrykker en opplevelse av, at lærerne «ikke bryr seg».

Som omtalt i teorikapittelet med henvisning til Seeberg (2003) og Svendsen (2014), er det ikke nødvendigvis lett for lærere som selv kan være sosialisert inn i «godhetsnarrativet» og «likhetslogikken» å inkludere fordommer, rasisme og diskriminering på lokalt og samtidsrelevante måter i undervisningen. Ei heller er det nødvendigvis lett for lærere å la elever ta initiativ til å snakke om, utforske eller diskutere disse potensielt erfaringsnære fenomenene i helklasse fordi dette kan kjennes ubehagelig og diskusjonene kan oppleves som vanskelige å «kontrollere» (Hess, 2015). For å bøte på slik sosialisering og å styrke læreres tålegrense for ubehag, sett at ubehaget kan være læringsfremmende og bidra til inkludering i både klasserommet og samfunnet (Røthing, 2019), kan det som, Djupedal-utvalget (KD, 2015) tilrå, være gunstig å inkludere normkritiske perspektiver på lærerutdanningene. Dette

kan eksempelvis omfatte lærerstudenters opplæring i hvordan å lede sokratiske dialoger og/eller diskusjoner om disse og tilsvarende sensitive temaer med siktemål om å utfordre hegemoniske tankesett og tilsynelatende «naturlige» «oss»- og «dem»-skiller. Inklusjonen av normkritiske perspektiv på lærerutdanningene kan tenkes å bidra til at lærerstudenter, som selv kan ha internalisert hegemoniske tankesett på ubevisste måter, blir bevisste egne fordommer og måter de drar grenser mellom seg selv og andre. Ved å bli bevisst og jobbe effektivt med dette hos seg selv, kan de slik være bedre rustet til målrettet arbeid for elevers respekt for menings- og identitetsmangfold.

Læreren vil være sikrere på å treffe riktig overfor en gitt elevgruppe om vedkommende åpner opp for at elevene får være bidragsytere med henhold til hva de ser som interessante og relevante vinklinger til et gitt tema eller kompetansemål. Som det foreslås av Sarah, og i tråd med Børhaug og Solhaugs argument (2012), kan lærere spørre elever hva de ønsker å lære om og ta dette i betraktning når de velger hva som skal tematiseres. Dette gjelder også ved utvalg av tema for å dekke gitte kompetansemål. Slik medvirkning vil kunne gi elever opplevelser av eierskap til og medansvar for egen skolehverdag og, potensielt, engasjere til muntlig deltagelse og å åpne for diskusjon (Liljestrand, 2002; Børhaug og Borgund, 2018). Dette betyr ikke at elevene *alltid* må diskutere eller alltid ha medbestemmelsesrett i alle skolehverdagens henseender, men at de bør få erfare dette i tilstrekkelig grad for å oppleve at det de anser som interessant, uforståelig og/eller urettferdig lyttes til og tas på alvor og at deres ønsker har innvirkning på fellesskapet de er del av her og nå som elever. Dette kan bidra positivt på deres syn på seg selv som individer og medborgere og også på evner til å si ifra på egne og andres vegne etter endt skolegang.

### **5.3.2 Læringsmiljø**

Datamaterialet har vist, læreres gode intensjoner til tross, at det ikke nødvendigvis er nok å ikke dominere talerommet, å stille åpne spørsmål eller å tematisere noe elevene anser som relevant for at de skal dele tanker, meninger og erfaringer og for at diskusjoner oppstår. Helt avgjørende er elevenes opplevelse av at ytringsklimaet er åpent og klassemiljøet godt.



## ***Forventningsavklaring***

Det fremkommer både i intervju- og observasjonsmaterialet at klassene preges av henholdsvis elevenes støy og stillhet og at årsakene til dette er delvis overlappende. I slike tilfeller er det viktig at lærer tar et skritt tilbake og spør seg selv «hvorfor er det sånn?» og reflekterer over hvorvidt egen praksis kan være en delforklaring. Læreren kan også stille dette spørsmålet til elevene. Hvorvidt vedkommende lærer får svar på dette spørsmålet vil imidlertid avhenge av at elevene føler seg frie til å dele sine meninger og ikke frykter sanksjoner fra lærer eller medelever om de ytrer dem.

For å tilrettelegge for gode lærings- og klassemiljø og for at de skal bli kjent med noen av hverandres tanker og meninger, kan det argumenteres at lærere bør starte hvert skoleår med forventningsavklaringer sammen med elevene der elever får uttrykke hva de ønsker å få ut av deltagelse i faget, og lærer uttrykker sine forventninger til elevene. Dette kan gi elevene en umiddelbar opplevelse av at læreren ser dem og bryr seg om deres tanker og ønsker og at de opplever verdi og innflytelse i fellesskapet de er en del av slik Børhaug og Solhaug (2012) vektlegger som betydningsfullt. Samtalene kan omfatte at lærer og elever forhandler og avklarer spilleregler og språkbruk som aksepteres i klasserommet generelt og i diskusjoner spesielt og potensielt resultere i prinsipper tilsvarende Bridges (1979) og Englund (2006). Med inspirasjon fra intervjuene med Cornelia og Peter, som begge omtalte debattklimaet i samfunnet som polarisert, kan slike samtaler ta utgangspunkt i hva elevene opplever at preger debatter i samfunnet og hva som kan være konsekvenser av dette for innbyggers opplevd ytringsrom. En slik samtidsrelevant basis for å finne frem til hvordan de ønsker å ha det i klasseromsfellesskapet kan potensielt også oppleves som givende for elevene og bidra til at de deltar på tilsvarende måter i debatter etter endt skolegang.

Verken lærers evner til å lede eller elevs evne til å delta i diskusjoner kommer av seg selv. Et tiltak som kan anses som gunstig for dette formålet er rollespill. Rollespillet i Oslo øst eksemplifiserer hvordan diskusjonsfokuserende undervisningsformer om samtidsrelevante temaer vekker elevengasjement og vilje til å lytte til andres perspektiver (Klafki, 2018; Liljestrand; 2002; Børhaug & Borgund, 2018). Nettopp fordi rollespill innebærer at man ikke trenger å ytre seg som seg selv, kan rollespilledtagelse anses som et *første* steg for elevs utvikling av evner til kritisk perspektivtaging og til deltagelse i diskusjoner om mer eller mindre samtidsrelevante og erfaringsnære fenomener.

Å opprettholde gode klasse- og læringsmiljø må ses som en prosess som både lærer og elever må jobbe med gjennom hele skoleløpet. For at læringsmiljøet skal være så godt som mulig på tvers av fag, kan det anses som en styrke at lærerkollegiet også avklarer sine forventninger til elevene og hverandre om eksempelvis hvilken språkbruk som aksepteres. Dette er fordi én lærers innsats mot grensedragende språkbruk blant elevene ikke nødvendigvis vil ha effekten som søkes dersom en annen lærer bruker samme betegnelser som elevene.

### ***Sanksjonering***

Analysen av intervjudataene har vist at samtlige av elevene opplever at meningsytringer sanksjoneres og at dette kan hemme elevers opplevde ytringsrom. Det er imidlertid forskjell på hvem elevene omtaler at utøver sanksjoneringen. Peter opplever at hans syn sanksjoneres av læreren med dårligere karakterer. I dette synliggjøres maktforskjellen lærer og elever imellom og, som McAvoy & Hess (2013) argumenterer, fremstår som at lærere burde være varsomme med å dele mange av sine egne politiske syn og reflektere over hvorvidt egen dette og praksis potensielt kan innvirke negativt på elevers opplevde ytringsrom og dermed også det Dysthe (1995) omtaler som klasserommets potensielle flerstemmighet. Om lærere ønsker å delta i diskusjoner med egne syn fremstår dette å forutsette etablering av noe tilsvarende det Gutierrez et al. (1995) omtaler som «et tredje rom», omtalt i 2.3.2. Cornelia opplever at medelevene står mest for sanksjoneringen, at den er subtil og tar form av latter. Baha og Sarah i Oslo øst forteller at det er elever som sanksjonerer hverandres meningsytringer, og at den tar form som frekke kommentarer og/eller at man blir behandlet dårlig utenfor klasserommet om man sier noe «feil».

Selv om elevene har medansvar og lærere ikke kan styre utfallet av egen innsats, har lærere i utgangspunktet mer makt enn elever og det overordnede ansvar for å bidra til at elevene anser læringsmiljøet som godt og ytringsrommet som åpent. Innsats for respekt og toleranse for tanke- og meningsmangfold betyr ikke at hatefulle ytringer skal tolereres eller at elevene kan forvente medhold i tanker og meninger de ytrer, men at uenigheter skal ytres på respektfulle måter. Dette innebærer blant annet at lærere og andre ansatte ved skolene ikke burde avfeie det elever kan anse som vonde kommentarer som vitser. Som det har fremgått av intervjuene med Sarah, Baha og Cornelia, kan slike kommentarer ha reell og langvarig innvirkning på elevers ønske om å ytre seg og syn på seg selv og andre. Motsatt kan det antas at de opplever

at innsats for gode læringsmiljø og åpne ytringsklima kan bidra til elever vil utvikle positive syn på seg selv og andre og innvirke positivt på ønsker om å ytre tanker og meninger. Dette har det fremgått at Sarah, Peter og Cornelia anser at kan ha verdi for personlig selvutvikling fordi de da har flere syn å vurdere egne tanker og meninger opp mot slik Dysthe, (1995) også finner i sin forskning.

Jeg håper tiltak som er foreslått kan inspirere til tiltak for at elevers tanker og erfaringer kan ytres, utforskes og utfordres *i* klasserommet. Dette vil kunne ha betydning for det de lærer både faglig og sosialt og tar med seg *ut* av klasserommet.

## 6 Avslutning

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i at skolen og særlig samfunnsfagene *har* og vil ha et særlig ansvar for å bidra til at «alle elever får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» [ved å] fremme demokratiske verdier som motvekt til fordommer, [rasisme] og diskriminering» (KD, 2017, s. 6-7) når fagfornyelsen trer i kraft neste år. Ut fra et kritisk konstruktivistisk og samtaledemokratisk perspektiv på demokrati- og medborgerskapslæring har jeg også tatt som mitt utgangspunkt at lærere kan bidra til dette ved å legge til rette for og la elever ta initiativ til å diskutere sine tanker og meninger om og potensielt også egne erfaringer med fordommer, rasisme og diskriminering. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest med fordommer, rasisme og diskriminering, og hvordan beskriver de sine muligheter for å delta i og utforske disse fenomenene i samfunnsfaglige klasseromsdiskusjoner?*

For å svare på denne problemstillingen og å synliggjøre det komplekse samspillet mellom det elever bringer med seg inn i klasserommet og potensielt også tar med seg ut av klasserommet, har jeg benyttet tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke erfaringer har et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest med fordommer, rasisme og diskriminering?*
- 2) Hvordan beskriver et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest sine muligheter for å delta i samfunnsfaglige klasseromsdiskusjoner?*
- 3) Hvordan beskriver et utvalg elever ved skoler i Oslo øst og Oslo vest sine muligheter for å utforske fordommer, rasisme og diskriminering i samfunnsfaglige klasseromsdiskusjoner?*

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn

Med det første forskningsspørsmålet har jeg ønsket å belyse og undersøke elevers erfaringer med og tanker om årsakene og implikasjonene av fordommer, rasisme og diskriminering i dagens Norge. Elevintervjuene viser at samtlige av de fire har erfaringer med selv å bli utsatt for og/eller å se andre bli utsatt for fordommer, rasisme og diskriminering. Funnet i intervjuene vitner om at elevene har ulike forståelser av årsakene til og implikasjonene av fordommer og essensialiserende grensedragninger mellom «oss» og «dem» i norsk samtid. Peter uttrykker at

vitser med fordomsfull basis blant hans venner gjerne kan ha funksjon som underholdning og at en som uttrykker misnøye med dem vil få høre at «du tar det for seriøst». Sarah og særlig Baha, opplever på deres side at jevnaldrende ved skolen har utviklet fordommer mot, ønsker om sosial avstand fra og sanksjonerer «norskhet». Disse fordommene og sanksjonene forstår de å ha basis i opplevelser blant av å bli omtalt som utfordrende «grupper» og at mennesker med fysiske trekk som ligner deres diskrimineres og konstant påminnes sin fysiske og/eller forestilte kulturelle «annerledeshet». Dette forteller imidlertid Sarah og Baha at de og venner bare diskuterer utenfor klasserommet.

Samtlige av elevene omtaler at de verdsetter å delta i diskusjoner fordi det betyr at de kan få innsyn i egne og andres meninger og, som Sarah sier, hindre at de låses fast i ett tankesett. Baha, Peter og Sarah forteller imidlertid at de bare deltar i diskusjoner om temaer som opptar dem, og for Peters del med egne meninger, utenfor klasserommet. I tråd med dette, uttrykker samtlige av elevene at klasseromsdiskusjoner generelt forekommer sjeldent i POM. Selv om det kan være forskjell i POM-lærernes intensjon og elevenes opplevelser, samsvarer deres uttalte inntrykk med mine tolkninger ut fra klasseromsobservasjoner. De ulike årsaker som elevene oppgir til at diskusjoner er sjeldne, peker i retning av det samme som Hess (2015) og Nystrand et al. (1997) omtaler at kan innvirke negativt på elevers opplevde ytringsrom. To av elevenes svar indikerer dessuten at opplevelsen av begrenset ytringsrom og medvirkning har resultert i opplevelser av at lærerne ikke verdsetter deres tanker og meninger som bidrag i klasseromsfellesskapet. Fra et samtaledemokratisk syn på medborgerskapsopplæring (Trygvasson, 2018; Iversen, 2018; Bridges, 1979; Klafki, 2018) og selv om elevene synes å tenke kritisk uten deltagelse i *klasseromsdiskusjoner*, kan fraværet medføre at de ikke får oppøvd toleranse og respekt for tanke- og menings- og erfaringmangfold før endt skolegang. I det minste kan det fremstå som at elevene opplever at skolen ikke bidrar til dette.

Utover lærermonolog, resitering av lærer og andres tanker og lukkede spørsmål, indikerer elevenes svar at lærers valg av tema som elever opplever som relevante, herunder lokalt og samtidsrelevante problemstillinger, og målrettet samarbeid med elever for et godt lærings- og klassemiljø er av avgjørende betydning for at flerstemmige klasseromsdiskusjoner oppstår. Dette samsvarer med annen empirisk forskning (Liljestrand, 2002; Børhaug & Borgund, 2018; Hess & McAvoy, 2015).

## 6.2 Implikasjoner for lærerutdanningene og skolen

Fordommer, rasisme og udemokratiske holdninger må motvirkes i skolen uavhengig av hvem de rettes mot. Likevel indikerer funnene om elevenes syn på årsakene til, utbredelsen av og implikasjoner av fordommer, rasisme og diskriminering en forskjell i privilegier og bevissthet ut fra ulik grad av makt til å tilskrive verdimeessig meningsinnhold til fysiske og/eller forestilte kulturelle trekk. Ut fra dette, kan det fremstå som at norm- og maktkritiske perspektiver bør inngå i programfag i politikk, individ og samfunn, i andre fag på ungdomsskolen og i videregående opplæring og tverrfaglig i lærerutdanningene. Det sistnevnte anses som særlig viktig fordi diskusjoner om andregjøring, fordommer, rasisme og diskriminering kan oppstå i alle fag og ikke bare samfunnsfagene og at lærere da vil være bedre rustet til å håndtere mulig ubehag som føler med tematikken og elevers ytringer om dem på læringsfremmende måter. Dette er i tråd med Djupedal-utvalgets tilrådning for at *alle* skal føle tilhørighet i fellesskap både på skole- og samfunnsnivå.

Hvilke pedagogiske og fagdidaktiske tiltak lærere bør benytte seg av for å tilrettelegge for utforskende klasseromsdiskusjoner og for å styrke elevers demokratiske beredskap mot gruppefordommer, rasisme og diskriminering varierer fra elevgruppe til elevgruppe. Selv om praktiske implikasjoner allerede er omtalt i kapittel 5, er det derfor ikke min intensjon å presentere en allmenngyldig oppskrift. Her kan det synes tilstrekkelig å konkludere at bevisste og elevgruppetilpassede tiltak fra lærers side kan legge grunnlaget for at elevene skal oppleve at de har anledning til å utforske, diskutere og kritisere det de selv eller sammen erfarer som interessant, relevant, urettferdig og/eller uforståelig. Om dette foregår i tråd med prinsipper tilsvarende Bridges (1979) og Englands (2006), kan slike opplevelser innvirke positivt på elevers utvikling som selvstendige, samfunnsbevisste og engasjerte medborgere som har opplevd andres respektfulle behandling av deres tanker, meninger og bakgrunner og kanskje nettopp derfor vil gjøre det samme i møte med andre både i og etter endt skolegang.

## 6.3 Videre forskning

Denne studien utgjør en del førstegangskullet som skriver masteroppgaver med Dembra-relatert tematikk. Til sammen er vi over ti studenter fra ILS og Menighetsfakultetet som har skrevet oppgaver rettet mot å bidra til at lærere kan motvirke fordommer, rasisme og andre udemokratiske holdninger blant elever. Samlet utgjør oppgavene et betydelig bidrag til et nytt

felt innen norsk utdanningsforskning. Kommende masterstudenter med en interesse for feltet oppfordres til å velge lignende tematikk. Ikke bare er det nyttig med flere bidrag, men, basert på egne erfaringer, kan arbeid med tematikken også gi innsikt og forståelser som er nyttige å ha med i egen praksis som kommende lærer.

# Litteraturliste

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (2. utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Antirasistisk Senter; Wasvik, M. (red.) (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» – *En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. Oslo: Antirasistisk Senter
- Arendt, Hannah (2012). *Vita activa – Det virksomme liv*. Oslo: PAX Forlag
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin and London: University of Texas Press.
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol.21 (1), s. 33-46
- Biseth, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? I J. Madsen og H. Biseth (red.). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*, s. 25-45. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of fusing video when investigating social practices in education: contextualization, magnification and representation. *International Journal of Research Methods in Education*, Vol. 40 (5).  
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3 (2), s. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bridges, D. (1979). *Education, democracy, & discussion*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Børhaug, K. & Borgund, S. M. (2018). Student motivation for social studies: Existential exploration or critical engagement. *Journal of Social Science Education*, Vol. 17(4), s. 102-115. <https://doi.org/10.4119/jsse-902>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.



- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De forente nasjoner (1948). *Verdenserklæringen om menneskerettigheter*. Hentet 6. mai 2019 fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Dewey, J. ([1937] 1987) *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim Forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2016). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap og praksis. I R. J. Krumsvik & R. Säljød (Red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 38(5), s. 503-520. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eriksen, T. H. (2010). *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*, (3. utg.). London: Pluto Press
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ezzati, R. T. (2018) Grenser for fellesskap: Mangfold og uenigheter i lys av 22. juli. I H. Syse (red.). *Norge etter 22. juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn*, s. 47-65. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ezzati, R. T. & Erdal, M. B. (2018). Do we have to agree? Accomodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*, Vol. 18(3), s. 363-384. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/1468796816684145>
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I A-M Sellerberg & K. Fangen: *Mange ulike metoder*, s. 37-56. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fangen, K. (2015). *Kvalitativ metode*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/fbib/introduksjon/metoder-og-tilnæringer/kvalitativ-metode/>

- Forskningsstiftelsen FAFO, (2019). FAFO-rapport: «Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge».
- Freedom House (2018). *Freedom in the world 2018. Democracy in Crisis*. Hentet fra [https://freedomhouse.org/sites/default/files/FH\\_FITW\\_Report\\_2018\\_Final\\_SinglePage.pdf](https://freedomhouse.org/sites/default/files/FH_FITW_Report_2018_Final_SinglePage.pdf)
- Freire, P. (2018). *De undertryktes pedagogikk*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Geertz, C. (2000). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books, Inc.
- Giddens, A. ([1991] 2016). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Cambridge Polity Press
- Gobo, G. (2004), Sampling, Representativeness and Generalizability. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (red.): *Qualitative Research Practice*, s. 405-426. Sage Publications, Ltd.
- Grannäs, J. & Ljungqvist, S. (2015). Berättelsen som forum för kontroversiella frågor i lärarutbildningens värdegrundskurser. I C. Ljunggren, T. Englund & I. Unemar-Öst (red.). *Kontroversiella frågor Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*, s. 149-168. Malmö: Gleerups.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne – kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2005). Normalising racial boundaries: The Norwegian dispute about the term 'neger'. *Social Anthropology* 13(1), s. 27-46.
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, Vol. 65(3), s. 445-471. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh384>
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (2006). Religion in the Public Sphere. *European Journal of Philosophy*, Vol. 14 (1). Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.2006.00241.x>
- Hegna, K. (2018). Har ungdomsholdninger til medborgerrettigheter endret seg fra 2009 til 2016? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(1), s. 75-97. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2997>
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.

- Hess, D. (2015). Discussion in social studies: Is it worth the trouble? I W.C. Parker (red.). *Social Studies Today: Research and Practice*, (2. utg.) s. 257-265. New York: Routledge
- Hess, D. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.
- Hess, D. E. & Posselt, J. (2002). How High School Students Experience and Learn from the Discussion of Controversial Public Issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 17(4), s. 283-314.
- Hoffmann, C. & Moe, V. (red.) (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017*. Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). Hentet fra [https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/hl-rapport\\_29mai-web-%282%29.pdf](https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/hl-rapport_29mai-web-%282%29.pdf)
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2003). *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2009). *Analyzing narrative reality*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på Demokratisk Samhandling* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsfaglig metode*. Oslo: Høyskoleforlaget
- 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*, s. 277-316. SAGE Publications
- Johnson, L. & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, Vol. 21 (1), s. 77-96. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/09585170903560444>
- Kaya, M. (2014). Hvordan håndterer 2. generasjons innvandrere sin identitet i Norge? *Sosiologisk tidsskrift*, Vol. 22 (2), s. 146-177. Hentet fra [https://www.idunn.no/st/2014/02/hvordan\\_haandterer\\_andregenerasjonsinnvandrere\\_s\\_in\\_identitet](https://www.idunn.no/st/2014/02/hvordan_haandterer_andregenerasjonsinnvandrere_s_in_identitet)
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Constructivism*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Klafki, W. (2018). *Dannelsessteori og didaktik – nye studier* (3. utg.). Århus: Forlaget Klim

- Klette, K. (2016). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: "Queer" Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer
- Kunnskapsdepartementet (2015a). NOU 2015:2. *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2015b). NOU 2015:8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (2. utg.). London: Verso.
- Lidén, H. (2007). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I Lien, E. M., Lidén, H., Vike, H. (Red.). *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 68-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena* (Doktoravhandling) Örebro universitet. Örebro universitetsbibliotek.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE Publications, Inc.
- Ljunggren, J. (red.), (2017). *Oslo - ulikhetenes by*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, Vol. 43(1), s. 14-47. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- McInerney, D. M., Brown, G. T. L., Liem, G. A. D. (2009). *Students perspectives on assessment: what students can tell us about assessment for learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Midtbøen, A. H. & Rogstad, J. (2012). *Diskrimineringens omfang og årsaker. Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv*. Rapport 1/12 Institutt for samfunnsforskning. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D. & Sund, A. (2001) *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land. Civic Education Study Norge 2001*. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/mikkelsen-fjeldstad-sund-ellingsen-buk-berge.pdf>
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, Vol. 66(3), s. 745–758. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/40971349>
- Mouffe, C. (2005) *On the political*. New York: Routledge
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Noelle-Neumann, E. (1974). The Spiral of Silence. A Theory of Public Opinion. *The Journal of Communication*, Vol. 24(2), s. 43-51. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00367.x>
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringslova>
- Parker, W. (2003). *Teaching Democracy. Unity and Diversity in Public Life*. New York: Teachers College Press.
- Prieur, A. (2002). Frihet til å forme seg selv?: en diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *KONTUR*, nr. 6, s. 4-12. Hentet fra: <https://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Prieur.pdf>

- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Rogstad, J., & Midtbøen, A. (2009). *Rasisme og diskriminering: Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Oslo: Forskningsrådet.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, Vol 6(1), s. 40-57. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/fleks/article/view/3309/3157>
- Rydgren, J. (2007). The Sociology of the Radical Right. *Annual Review of Sociology*, Vol. 33, s. 241-262. Hentet fra <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.33.040406.131752>
- Samuelsson, M. P. og Bøyum, S. (2015). Education for deliberative democracy: Mapping the field. *Utbildning og Demokrati*, Vol. 24(1), s. 75-94. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2015/nr-1/martin-samuelsson--steinar-boyum---education-for-deliberative-democracy---mapping-the-field.pdf>
- Sandberg, S. (2009). *Symbolic capital and linguistic practice in street culture*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with Difference: Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view* (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). NOVA-rapport 18/2003. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data* (4. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Solhaug, T. og Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Statistisk sentralbyrå. (2019): Undersøkelse *Holdninger til innvandrere og innvandring*, 17. desember 2018. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvhold>
- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift–Norwegian Journal of Geography*, Vol. 71(4), s. 193–207. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>
- Stray, J. H. (2011). Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Vol. 95(1), s. 8-29. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/01/art03>

- Berge, K. L. & Stray, J. H. (red.) (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I J. H. Stray & L. Wittek: *Pedagogikk – en grunnbok*, s. 651-664. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering - Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic Studies in Education*, Vol. 36(4), s. 279-294. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning och demokrati*, Vol. 27(1), s. 99-113. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2018/nr-1/heldal-och-satra---skole-for-demokrati.pdf>
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of “race”. *European Journal of Women’s Studies*, Vol. 21(1), s. 9–24. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Sætra, E. (2019) Kontroversielle spørsmål kan være velegnet for elevenes demokratiopplæring. *Bedre Skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2019/januar/kontroversielle-sporsmal-kan-vare-velegnet-for-elevenes-demokratilaring/>
- Thomsen, J. P. F. og Rafiqi, A. (2017). The Contact-Prejudice Relationship Among Ethnic Minorities: Examining the Facilitative Influence of Religiosity. *Social Science Quarterly*, Vol. 98(5), s.1571-1586. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/ssqu.12368>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Todd, S. (2007). Teachers judging without scripts, or thinking cosmopolitan. *Ethics and Education*, Vol. 2(1), s. 25-38. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/17449640701302750>
- Tryggvason, Á (2018). Democratic Education and Agonism: Exploring the critique from deliberative theory. *Democracy & Education*, Vol. 26(1), Art. 1. Hentet fra <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss1/1/>.
- Utdanningsdirektoratet (Udir.) (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK2020)*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Vesterdal, K. (2016). Human rights education through the lens of violation: Developing critical, active citizenship or constructing national identity? I C. Lenz, S. Brattland &

L. Kvande (red.) *Crossing Borders - Combining Human Rights Education and History Education* (s.151-173). Berlin: Lit Verlag.

Wike, R., Stokes, B. & Simmons, K. (2016). *Europeans Fear Wave of Refugees Will Mean More Terrorism, Fewer Jobs*. Washington: Pew Research Center.

Wren, K. (2001): Cultural racism: something rotten in the state of Denmark? *Social & Cultural Geography*, Vol. 2(2), s. 141–162. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/14649360120047788>

Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press



# Vedlegg

Appendiks A: Intervjuguide

Appendiks B: Godkjenning NSD

Appendiks C: Informasjon og samtykkeskjema - elever

Appendiks D: Informasjon og samtykkeskjema tredjeperson – lærere

## Intervjuguide

- Takk for at du har sagt deg villig til å være med.
- Innhenting av informert samtykke ved gjennomgang av infoskrivet.
- Ved innhentet samtykke: Er det greit for deg at jeg tar lydopptak av samtalen?
- Understreking av fullstendig anonymitet, forklare hvordan denne sikres.
- Fortelle om undersøkelsens tema og potensielt årsak hvis dette spørres om. Det står også omtalt i infoskrivet.
- Legge vekt på at det er informantens mulige holdninger jeg er opptatt av og at ingenting er feil i den sammenheng. Jeg er dine personlige betraktninger jeg er opptatt av.
- Spørsmål før vi starter?
  
- Kan du fortelle litt om området du vokste opp i?
- Har du erfaringer med at det finnes fordommer mot noen grupper av mennesker der du vokste opp?
- Er det noen fordommer du opplever at er mer utbredt enn andre? Hva er innholdet i fordommene?
  - o Hvis ja, hva tror du utbredelsen skyldtes? (potensielt her at de selv er rettet fordommer mot)
    - Anses fordommene som legitime der du vokste opp?
  - o Har du inntrykk av at innholdet i disse fordommene har endret seg over tid og at noen fordommer var vanligere før?
    - Hvis ja: hvorfor?
    - Hvis nei: hvorfor?
- Hva tenker du om skillet i fordomsutbredelse?
  - o Hvordan tror du andre opplevde skillet?
  
- Hvordan er reaksjonene på fordommer? Sanksjonerende eller aksepterende? Hvordan forholder du deg til negative holdninger hvis du hører dem?

- Kan du fortelle meg om ytringsklimaet i klassen du går i? Hvordan opplever du ytringsklimaet i klassen din?
- Har dere om temaer som rasisme, fordommer og diskriminering i politikk og menneskerettigheter?
- Hvis ja: Hvordan opplever du dette?
- Hvis nei: Hvorfor tror du at det ikke er noe fokus på tematikk som dette?
  - o Hvordan opplever du at det ikke er fokus på tematikk som dette?
  - o Kunne det vært nyttig?
- Kan du fortelle litt om hvordan du opplever helklassediskusjoner i samfunnsfag?
- Hvordan opplever du lærerens håndtering av helklassediskusjoner?
- Pleier du å delta i disse diskusjonene?
  - o Hvis ja, hvordan oppleves det for deg å delta i disse diskusjonene? Hvorfor det?
  - o Hvis nei: hvorfor ikke?

Ved avslutning av intervjuet:

- Har du noe mer du vil legge til?
- Gjenta anonymitet gjennom hele arbeidsprosessen og etterpå.
- Gjenta at elev kan få innsyn i hvilke data som anvendes om han/henne og trekke tilbake uttalelser frem til publisering.

6/13/2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Helklassediskusjoner om religiøse og etniske grupper: Potensielle holdninger blant elever på skoler i Oslo øst og Oslo vest

### Referansenummer

932568

### Registrert

03.09.2018 av Christine Lillethun Norheim - chrinorh@student.uv.uio.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Førland Erdal, s.f.erdal@ils.uio.no, tlf: 95882062

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Christine Lillethun Norheim , chrinorh@student.uv.uio.no , tlf: 99405585

### Prosjektperiode

08.10.2018 - 31.05.2019

### Status

16.10.2018 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 16.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 16.10.2018 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Helklassediskusjoner om religiøse og etniske grupper: potensielle holdninger blant elever på skoler i Oslo øst og Oslo vest»?

Dette er en forespørsel til deg om du vil delta i mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å sammenligne mulige holdninger elever på øst- og vestkantskoler har når dere diskuterer etniske og religiøse gruppers (minoriteter og majoritetens) samfunnsrolle i helklasse. I dette skrivet vil jeg informere deg om målene for prosjektet er og hva deltagelse vil innebære for deg.

#### Formål

Jeg ønsker å intervju deg om dine egne holdninger til etniske og religiøse gruppers 'samfunnsrolle' når dette er temaet i helklassediskusjoner i samfunnsfag. Jeg vil intervju elever både på din skole og en annen skole og også sammenligne deres holdninger. Jeg ønsker å finne ut hvordan du opplever diskusjoner av dette temaet og om det er noe du opplever at det ikke er greit å si eller mene. Jeg vil også høre om det er visse tilfeller hvor det fremstår som mer greit å uttrykke seg mer direkte om etniske og religiøse gruppers samfunnsrolle og om det føles mindre greit i andre.

Min masteroppgave er del av prosjektet Dembra – Demokratiberedskap mot rasisme og antisemittisme og jeg ønsker å finne ut hvordan elever ser for seg at samfunnsfaglærere kan lede helklassediskusjoner om etniske og religiøse grupper på måter som verken bidrar til å hysje ned visse holdninger, men heller ikke til å øke fordommer mot visse etniske og religiøse grupper i dagens Norge. Jeg ønsker også å høre om hvordan læreren behandler tilfeller der negative fordommer rettes mot en etnisk eller religiøs gruppe.

Opplysningene som du gir meg under intervjuene vil kun brukes til dette prosjektet og det er kun jeg og min veileder som vil diskutere deler av det du sier. Ditt navn vil aldri brukes i disse diskusjonene og jeg vil holde deg anonym i masteroppgaven.

#### Hvem har ansvar for masterprosjektet

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har ansvaret.

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

Jeg synes du sa interessante ting da jeg observerte måter dere snakket sammen på i helklassesamtaler og ønsker å høre mer om dine tanker.

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

Jeg vil intervjuer deg, altså stille noen spørsmål der det er helt opp til deg selv hvordan du vil svare. Jeg vil blant annet spørre deg om hvordan du opplever helklassesdiskusjoner i samfunnsfag om etniske og religiøse mennesker og grupper og om du har erfart at det finnes negative fordommer mot enkelte etniske og religiøse grupper. Jeg ønsker å ta opp intervjuet på lydopptaker. Intervjuet vil sannsynligvis vare i omtrent én time. Dine foreldre kan få se spørreskjemaet før du deltar dersom de ønsker det. De kan nå meg på epost: [christinenorheim2@gmail.com](mailto:christinenorheim2@gmail.com) eller på telefon: 99405585. Dersom det blir nødvendig for å stille kontrollspørsmål eller oppfølgingsspørsmål vil jeg spørre deg om du er villig til å sette av litt tid til det, men det er selvsagt frivillig.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig for deg å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil absolutt ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ønsker å trekke deg kan du si ifra til meg muntlig eller ta kontakt med meg på [christinenorheim2@gmail.com](mailto:christinenorheim2@gmail.com) eller på telefon: 99405585.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet.

- Som nevnt er det bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som du gir under intervjuet.
- For å sikre at ingen andre får vite hvem du er, heller ikke veilederen min, vil ditt navn bli endret og eventuelt bli en kode av typen E1. Skolen du går på vil også bli gitt nytt navn.
- Etter at intervjuet er gjennomført vil jeg umiddelbart sette meg og høre på opptaket og skrive ut det du har sagt (transkribere). Jeg vil slette lydopptakene umiddelbart etter at jeg har skrevet ut intervjuet.

Opplysningene som vil publiseres om deg er i hvilken del av Oslo skolen du går på ligger. Jeg vil eventuelt omtale dine erfaringer med diskriminering/fordommer på bakgrunn av religion/etnisitet hvis det er relevant for temaet som omtales. Dette vil vi absolutt kunne snakke mer om hvis du ønsker det og du kan også si at du ikke ønsker at noen slike opplysninger skal brukes om deg. Det eneste jeg må få bruke er opplysninger om hvilken del av Oslo skolen din ligger i.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019, men opplysningene om deg vil bare eksistere på opptak frem til rett etter at intervjuet er avsluttet og jeg har skrevet ut det du har sagt. Den endelige masteroppgaven vil publiseres på [www.duo.uio.no](http://www.duo.uio.no) . Du vil ikke kunne identifiseres av andre enn deg selv og meg.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Silje Førland Erdal (epost: [s.f.erdal@ils.uio.no](mailto:s.f.erdal@ils.uio.no))
- Vårt personvernombud: Morten Opsal, epost: [morten.opsal@admin.uio.no](mailto:morten.opsal@admin.uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Helklassediskusjoner om etniske og religiøse minoriteter: potensielle forestillinger blant elever på øst- og vestkantskoler», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at opplysninger om min religion/etnisitet publiseres
- at opplysninger om min skoles beliggenhet i Oslo publiseres
- at det jeg sier tas opp på båndopptaker og lagres til de er transkribert

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (mai, 2019)

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

## **Informasjonsskriv til deg som tredjeperson i forskningsprosjektet**

### «Helklassediskusjoner om religiøse og etniske grupper: potensielle holdninger blant elever på skoler i Oslo øst og Oslo vest»?

Dette er en forespørsel til deg om du er villig til å bli omtalt i min intervjubaserte masterstudie hvor formålet er å sammenligne mulige holdninger elever på skoler i Oslo vest og i Oslo øst har når dere diskuterer etniske og religiøse gruppers (minoriteter og majoritetens) «samfunnsrolle» i helklasse. I dette skrivet vil jeg informere deg om målene for prosjektet er og hva omtale av deg vil innebære for deg.

#### **Formål**

I denne masterstudien vil jeg intervju et utvalg av dine elever om holdninger de har til etniske og religiøse gruppers 'samfunnsrolle' når dette er temaet i helklassediskusjoner i samfunnsfag. Jeg vil intervju elever både på din skole og en annen skole og også sammenligne deres holdninger. Jeg ønsker å finne ut hvordan de opplever diskusjoner av dette temaet og om det er noe de opplever at det ikke er greit å si eller mene. Jeg vil også høre om det er visse tilfeller hvor det fremstår som mer greit å uttrykke seg mer direkte om etniske og religiøse gruppers samfunnsrolle og om det føles mindre greit i andre.

Min masteroppgave er del av prosjektet Dembra – Demokratiberedskap mot rasisme og antisemittisme og jeg ønsker å finne ut hvordan elever ser for seg at samfunnsfaglærere kan lede helklassediskusjoner om etniske og religiøse grupper på måter som verken bidrar til å hysje ned visse holdninger, men heller ikke til å øke fordommer mot visse etniske og religiøse grupper i dagens Norge. Jeg ønsker også å høre om hvordan læreren behandler tilfeller der negative fordommer rettes mot en etnisk eller religiøs gruppe.

Opplysningene som de gir meg under intervjuene vil kun brukes til dette prosjektet og det er kun jeg og min veileder som vil diskutere deler av det de sier. Ditt navn vil aldri brukes i disse diskusjonene og jeg vil holde deg og ditt arbeidssted anonymt i masteroppgaven.

#### **Hvem har ansvar for masterprosjektet**

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har ansvaret.

## **Hvorfor får akkurat din klasse/skole spørsmål om å delta?**

I denne samfunnsdidaktiske masteroppgaven er det et komparativt fokus og en målsetting å si noe om hvilke holdningsutordringer samfunnsfaglærere som arbeider ved skoler med ulik elevsammensetting kan treffe på og hvordan de kan jobbe kontekstspesifikt for å motarbeide spredningen av negative gruppefordommer basert på etnisitet og religion. Dette gjelder også på skoler i Oslo øst og i Oslo vest. Derfor, og av bekvemmelighet, har jeg tatt kontakt med deg som samfunnsdidaktiker.

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

Jeg vil intervjuet et utvalg av dine elever (med deres samtykke til et tilsvarende informasjonsskriv). Jeg vil blant annet spørre informantene om hvordan de opplever helklassesdiskusjoner i samfunnsfag om etniske og religiøse mennesker og grupper og om de har erfart at det finnes negative fordommer mot enkelte etniske og religiøse grupper. Jeg vil også spørre dem om hvordan de opplever at du som deres lærer tar tak i potensielt negative menneske-/gruppeholdninger knyttet til etnisitet og religion som uttrykkes i klasserommet. Jeg ønsker å ta opp intervjuet på lydopptaker. Det er i disse intervjuene at du kan bli omtalt ved navn og at din etnisitet/religion nevnes. Derfor får du dette informasjonsskrivet. Du kan nå meg på epost: [christinenorheim2@gmail.com](mailto:christinenorheim2@gmail.com) eller på telefon: 99405585. Dersom det blir nødvendig for å stille kontrollspørsmål eller oppfølgingsspørsmål vil jeg spørre deg om du er villig til å sette av litt tid til det, men det er selvsagt frivillig.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig for deg at du lar meg observere dine timer og snakke med utvalget av dine elever som har samtykket til å delta. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg, klassen og arbeidssted vil bli anonymisert. Det vil absolutt ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysninger om deg**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet.

- Som nevnt er det bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som gis om deg under intervjuene.
- For å sikre at ingen andre får vite hvem du er, heller ikke veilederen min, vil ditt navn bli endret og eventuelt bli en kode av typen Lærer1. Skolen du arbeider ved vil også bli gitt nytt navn.
- Etter at intervjuet er gjennomført vil jeg umiddelbart sette meg og høre på opptaket og skrive ut det informanten har sagt (transkribere). Jeg vil slette lydopptakene umiddelbart etter at jeg har skrevet ut intervjuet.

Opplysningene som vil publiseres om deg er i hvilken del av Oslo skolen arbeider ved ligger. Jeg vil eventuelt omtale din etnisitet/religion dersom det omtales av informantene og dersom det er relevant for temaet i denne oppgaven. Dette vil vi absolutt kunne snakke mer om hvis du ønsker det og du kan også si at du ikke ønsker at noen slike opplysninger skal brukes om deg. Det eneste jeg må få bruke er opplysninger om hvilken del av Oslo skolen din ligger i.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019, men opplysningene om deg vil bare eksistere på opptak frem til rett etter at intervjuet er avsluttet og jeg har skrevet ut det informantene har sagt. Den endelige masteroppgaven vil publiseres på [www.duo.uio.no](http://www.duo.uio.no). Du vil ikke kunne identifiseres av andre enn deg selv, meg og informanten som har omtalt deg.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Silje Førland Erdal (epost: [s.f.erdal@ils.uio.no](mailto:s.f.erdal@ils.uio.no))
- Vårt personvernombud: Morten Opsal, epost: [morten.opsal@admin.uio.no](mailto:morten.opsal@admin.uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Helklassediskusjoner om etniske og religiøse minoriteter: potensielle forestillinger blant elever på øst- og vestkantskoler», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at min rolle som lærer omtales i intervjuet med elever og anonymiseres
- at opplysninger om min religion/etnisitet publiseres
- at opplysninger om min skoles beliggenhet i Oslo (øst eller vest) publiseres

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (mai, 2019)

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)