



Uio • Universitetet i Oslo

Demokratisk medborgerskap

*Om et utvalg flerkulturelle elevers syn
på demokrati, identitet, tilhørighet og deltakelse.*

Stine Renate Håheim

Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og
skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITET I OSLO

Juni 2021

© Stine Renate Håheim

2021

Opplæring til demokratisk medborgerskap

Stine Renate Håheim

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

Sammendrag

Skolen generelt, og samfunnsfagene spesielt, har et viktig demokratimandat. Barn og unge skal gis kunnskap og erfaringer som bidrar til at de blir demokratiske medborgere. I denne oppgaven benytter jeg kvalitative intervjuer for å besvare følgende problemstilling:

Hvordan beskriver et utvalg flerkulturelle ungdommer sin forståelse av demokrati og opplevelse av medborgerskap?

Demokrati og medborgerskap er omstridte begreper. Studien bygger derfor på et mangfold av demokratiteorier, og tar utgangspunkt i Stokkes (2017) fire dimensjoner ved medborgerskap som suppleres med teorier knyttet til identitet, tilhørighet og deltakelse.

Studien bygger på et kvalitativt forskningsdesign, og søker å bidra til en dybdeforståelse av fenomenene som undersøkes. Jeg har intervjuet seks informanter med flerkulturell bakgrunn. Alle er fra det sentrale Østlandsområdet.

Et hovedfunn er at elevenes beskrivelser av demokrati i stor grad kan knyttes til liberale demokratiteorier. Det synes som at vektleggingen av valgdeltakelse, bidrar til en svekket tro på at informantene kan påvirke samfunnet fordi de ikke har stemmerett.

Informantenes beskrivelser tyder på at kontakt med opprinnelseslandet ikke påvirker tilhørighet eller deltakelse i det norske samfunnet. Det er heller ubehagelige opplevelser rettet mot deres hudfarge og bakgrunn som representerer en trussel mot tilhørighet, og i enkelte tilfeller også deltakelse. Det synes også som at informantene har en høy terskel for å omtale egne opplevelser som rasisme, og rasisme beskrives i liten grad som et strukturelt samfunnsproblem.

Flere av informantene sier de er takknemlige for å bo i Norge. Og Norge beskrives som en særlig demokratisk i kontrast til familiens opprinnelsesland. Det kan synes som det er en sammenheng mellom en takknemlighetsfølelse, og en lojalitet til eksisterende verdier og samfunnsstrukturer.

Informantene beskriver en politisk interesse, men ikke en politisk deltakelse. En mulig forklaring på dette er at kunnskap stilles opp som en betingelse for deltakelse i demokratiet.

Forord

Det var ikke en selvfølge at denne masteroppgaven skulle se dagens lys. Det siste året har jeg skrevet ferdig semesteroppgave på fødestua, levert hjemmeeksamen en uke etter fødsel og ammet meg gjennom høstens forelesninger. Når denne masteroppgaven endelig kan sendes fra hjemmekontoret og ut i verden, er det med andre ord mange som fortjener en takk for dugnadsinnsatsen.

Da Norge gikk i lock-down og ingen skoler svarte på mine henvendelser, stilte venner, bekjente og fremmede opp for å rekruttere informanter. Uten de seks informantene hadde oppgaven aldri blitt til. Takk for at dere stilte opp og delte så mye.

Takk til Guro, Sølvi og Guro for at jeg fikk dele fremskritt og frustrasjon med dere, og takk for alle innspill underveis. Takk til Hilde for en språkmektig gjennomgang av teksten. Og en stor takk til veileder Nora. Du har en imponerende kunnskap og et analytisk blikk som har lært meg enormt mye.

Det å kombinere to små barn, deltidsjobbing og masterskriving har til tider vært litt krevende. Men egentlig er jeg privilegert som har fått mulighet til å sette meg på skolebenken i voksen alder og fullføre en mastergrad. Tenk så heldig jeg er som bor i en velferdsstat med blant annet barnehager, foreldrepermisjon og Lånekasse.

Den største takken går til Adi. Verdens fineste fyr som tok hele foreldrepermisjonen for å passe på minstemann mens jeg leste og skrev. Takk for at du alltid setter ting i riktig perspektiv når det røyner på. En mastergrad er selvsagt fint å ha, men det er tross alt ikke det viktigste i livet. Det er det du, Edin og Haris som er.

Inspirasjonen til å skrive denne oppgaven er en grunnleggende tro på det flerkulturelle og mangfoldige Norge. En tro på at vi som samfunn blir rikere når ulikhet møtes med respekt og raushet. Dessverre viser både historien og samtida at det er mange som betaler en høy pris i kampen mot intoleranse, hat og rasisme. Den høyeste prisen betalte de som ikke kom tilbake fra Utøya 22. juli. De som måtte betale med selve livet fordi de engasjerte seg for en bedre verden.

Ingen nevnt, ingen glemt.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	IV
FORORD	VI
INNHOLDSFORTEGNELSE	1
1.0 INNLEDNING	3
1.1 AKTUALISERING OG BEGRUNNELSE	3
1.1.1 <i>Skolen og demokratimandatet</i>	3
1.1.2 <i>Migrasjon og polarisering</i>	5
1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING	6
2.0 TEORI	9
2.1 DEMOKRATITEORI	9
2.1.1 <i>Liberale teorier</i>	9
2.1.2 <i>Deltakerdemokratiet</i>	10
2.1.3 <i>Det deliberative demokratiet</i>	11
2.2 MEDBORGERSKAP	13
2.2.1 <i>Medborgerskap forstått som medlemskap</i>	14
2.2.2 <i>Medborgerskap forstått som rettigheter</i>	15
2.2.3 <i>Medborgerskap forstått som deltakelse</i>	16
2.3 RASISME OG DISKRIMINERING	17
2.4 OPPSUMMERING OG RELEVANS FOR STUDIEN	19
3.0 TIDLIGERE FORSKNING	20
3.1 UNGDOM OG DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP	20
3.2 MINORITETER OG DEMOKRATI	22
3.3 KUNNSKAP OG DELTAKELSE	25
3.4 OPPSUMMERING OG RELEVANS FOR STUDIEN	26
4.0 METODE	27
4.1 FORSKNINGSDESIGN	27
4.1.1 <i>Kvalitativ tilnærming</i>	27
4.1.2 <i>Forberedelser til datainnsamlingen</i>	27
4.1.3 <i>Utvalg og rekruttering</i>	28
4.2 INNSAMLING AV DATA	30
4.2.1 <i>Gjennomføring av intervju</i>	30
4.2.2 <i>Transkribering</i>	31
4.3 ANALYSE AV DATA	32
4.4 VALIDITET OG RELIABILITET	34
4.5 FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER	36
5.0 ANALYSE OG DISKUSJON	38
5.1 DEMOKRATIFORSTÅELSE	38
5.1.1 <i>Valg</i>	38
5.1.2 <i>Flertallsstyre</i>	41
5.1.3 <i>Ytringsfrihet</i>	44
5.1.4 <i>Oppsummering av demokratiforståelse</i>	46
5.2 MEDLEMSKAP	47
5.2.1 <i>Medlemskap som hudfarge</i>	47
5.2.2 <i>Medlemskap som felles verdier</i>	52
5.2.3 <i>Tilknytning til opprinnelsesland</i>	53
5.2.4 <i>Oppsummering av medlemskap</i>	56
5.3 DELTAKELSE	58
5.3.1 <i>Stemmerett</i>	58

5.3.2	<i>Politisk interesse</i>	60
5.3.3	<i>Ytringsfrykt</i>	61
5.3.4	<i>Kunnskap</i>	63
5.3.5	<i>Oppsummering deltakelse</i>	64
6.0	AVSLUTNING	67
6.1	DEMOKRATIFORSTÅELSE	67
6.2	MEDLEMSKAP	67
6.3	DELTAKELSE	70
6.4	YTTERLIGERE FORSKNING	73
	LITTERATURLISTE	75
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	85
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER	87
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE	90
	VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA NSD	93

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering og begrunnelse

1.1.1 Skolen og demokratimandater

Et demokrati er avhengige av borgernes deltakelse, men det er ingen selvfølge at nye generasjoner blir aktive deltakere (Børhaug, 2007, s. 262). Skolen spiller derfor en viktig rolle i å forberede unge mennesker på et demokratisk liv (Sloam, 2014, s. 678; Wood, 2012). Styringsdokumentene for norsk skole beskriver det viktige demokratimandater skolen har, og samfunnsfaget spesielt. Overordna del av læreplanen slår fast at opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8), og etter innføringen av Kunnskapsløftet har det vært et økende politisk fokus på å styrke demokratiopplæringen (Stray & Sætra, 2016, s. 15). I fagfornyelsen er demokrati og medborgerskap løftet frem som ett av tre tverrfaglige temaer i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24), og den nye læreplanen i samfunnsfag slår fast at «elevane skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påverke og medverke til samfunnsutforming» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Norge er et representativt, indirekte demokrati. Legitimiteten til vårt demokrati er derfor avhengig av at både velgerne og de valgte representantene gjenspeiler folket (Tronstad & Rogstad, 2012, s. 22). Vi er også et mangfoldig samfunn, og det er en demokratisk utfordring om noen grupper er systematisk underrepresentert (Nadim, 2019, s. 230). Innvandrere og personer med innvandrerbakgrunn benytter i mindre grad stemmeretten enn majoritetsbefolkningen (Tronstad & Rogstad, 2012, s. 11). Innvandrere er dessuten dårligere representert i tradisjonelle frivillige organisasjoner, politiske partier og folkevalgte verv (NOU 2017: 2, 2017, s. 134-135). Til tross for at valgdeltakelsen blant førstegangsvelgerne har gått noe opp både i Stortingsvalget i 2017 og ved lokalvalget i 2019, ligger valgdeltakelsen for unge voksne langt lavere enn hos befolkningen ellers (SSB, 2019). I denne oppgaven vil jeg derfor se nærmere på spørsmål knyttet til flerkulturell ungdom, demokrati og medborgerskap.

Selv om Norge konstitusjonelt sett er et representativt demokrati, kan demokrati forstås bredere og på andre måter enn valgdeltakelse. Jeg vil argumentere for at et bredt syn på demokrati er viktig i skolen, fordi det store flertallet av elever ikke har stemmerett og derfor ikke kan delta i valgdemokratiet. Ungdomsårene er en tid hvor barn går fra å ha et

ensidig forhold til samfunnet som umyndige, til å bli ungdommer som i større grad er forventet å bidra til samfunnet selv om de ikke har stemmerett (Atkins & Hart, 2003, s. 157; Ødegård, 2011, s. 24). Ungdomsårene er med andre ord et tidspunkt i ungdommers liv hvor gnisten til politisk interesse og samfunnsengasjement både kan tennes og slukkes. Det er derfor viktig med mer kunnskap om hvordan ungdom forstår demokrati og deltakelse.

Mye av forskningen på medborgerskap tar utgangspunkt i at elevene skal forberedes og kvalifiseres for et fremtidig samfunnsliv (Solhaug, 2013, s. 187; Wood, 2012, s. 337; Biesta, 2011bok, s. 5). Dette utgangspunktet kan bidra til å overskygge det faktum at ungdom faktisk har rett til å delta i samfunnet her og nå. FNs barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13) slår fast at barn som er i stand til å danne egne synspunkter skal ha rett til å fritt uttrykke disse, og at barnets synspunkter skal tillegges behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet. Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) slår dessuten fast at:

«Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning.»

Dette innebærer et perspektiv på barn som medborgere. Ungdom er ikke kun objekter som skal forberedes på et liv i samfunnet, de er subjekter både i skolen og i samfunnet (Solhaug, 2013, s. 188). Ungdommers forståelse av politikk og demokrati må derfor primært anses som et uttrykk for dagens samfunn, og ikke som prediksjon for fremtiden (Arensmeier, 2010, s. 198).

Selv om skolen og undervisningen er viktig for å utdanne demokratiske medborgere, er det ikke kun det elevene lærer på skolen som bidrar til å forme ungdommers syn på demokrati og deltakelse. Biesta (2011, s. 14) peker på at hva elevene lærer på skolen også er avhengig av erfaringer ungdom gjør utenfor skolekonteksten. Det er med andre ord en lang rekke forhold som påvirker hva elevene tenker om demokrati, og hvordan de utøver medborgerrollen. Det er likevel manglende forskning på hvordan flerkulturell ungdom forstår demokrati og medborgerskap (Mathé, 2019). Denne oppgaven søker derfor å bidra med kunnskap som kan belyse dette.

1.1.2 Migrasjon og polarisering

Globaliseringen og økende migrasjon har ført til mer mangfoldige nasjonalstater, og dette er særlig tilfelle i de nordiske landene (Solhaug, 2013, s. 181). Norge har vært et mangfoldig samfunn i flere hundre år, men økende innvandring fra 70-tallet har bidratt til et økt mangfold (Røthing, 2017, s. 60). Migrasjon bidrar til å bringe mennesker med ulikt verdenssyn og sosiale praksiser sammen, og tendensen i Norge er at nordmenn får stadig mer positive holdninger til innvandrere (SSB, 2020).

Samtidig er det krefter som jobber i motsatt retning. Den økende migrasjonen og globaliseringen bidrar til mer polariserte debatter om nasjonal identitet (Koopmans & Statham, 2000, s. 1), som igjen kan føre til intoleranse og diskriminering som kan undergrave tilliten til demokratiet (Starkey, 2012, s. 22). Den norske debatten knyttet til innvandring og integrering kan karakteriseres som en verdiorientert polarisering hvor innvandringen i stadig større grad problematiseres (Døving, 2010, s. 52). Den offentlige samtalen er til dels preget av stereotyper som medfører at individer blir tilskrevet egenskaper som følge av gruppetilhørighet, og konsekvensen av slike stereotyper kan føre til diskriminering og at majoritetenes stereotyper blir makt (Døving, 2010, s. 72-73).

Minoritetsungdom har større sjanse enn majoritetsbefolkningen for å oppleve diskriminering og ikke bli anerkjent som likeverdige medlemmer i fellesskapet (Erdal & Strømsø, 2018). Studier fra Norge viser at personer med innvandrerbakgrunn opplever langt mer netthets rettet mot sin identitet enn majoritetsbefolkningen, og at hatefulle ytringer i noen tilfeller representerer en sosial begrensing på ytringsfriheten til denne gruppen (Fladmoe & Nadim, 2017, s. 16). Dette er alvorlig for enkeltmenneskene som rammes. Videre representerer det en trussel mot demokratiet dersom noen stemmer forsvinner fra offentligheten.

Den ekstreme høyresiden med en rasistisk agenda har dessuten fått økende oppslutning i mange europeiske land (Osler & Starkey, 2006, s. 483). I sin trusselvurdering advarer PST (2021) om økt trusselnivå fra islamister og økt radikaliserings blant høyreekstreme. Dette er bevegelser som bruker udemokratiske virkemidler for å oppnå sine mål, og bevegelser som blant annet rekrutterer mennesker som føler seg utenfor i samfunnet.

22. juli 2011 ble Norge rammet av det dødeligste terrorangrepet i fredstid. Anders Behring Breivik tok livet av 77 mennesker i regjeringskvartalet og på Utøya. Breiviks manifest er dominert av antidemokratiske, antiislamske og antifeministiske diskurser, og et sentralt mål for terrorangrepet var å ramme det flerkulturelle Norge (Anker & von der Lippe,

2015, s. 87). I begravelsen til de to første ofrene etter 22. juli i Central Jamaat-moskeen la daværende statsminister, Jens Stoltenberg, vekt på den inkluderende norske «vi»-et:

«Vi er Norge. Våre grunnverdier er demokrati, humanitet og åpenhet. Med det som plattform skal vi respektere ulikhetene. Likeverdet. Likestillingen. Og hverandre. Vi skal tåle debattene. Ønske dem velkommen. Også de ubehagelige.» (Stoltenberg, 2011)

Stoltenberg knytter i sitatet demokrati til hvordan vi behandler forskjeller, og han slår fast at selv om vi er ulike, er vi alle like mye verd. Til tross for dette vitner både den offentlige debatten, og historier til enkeltpersoner, om en annen virkelighet. Mennesker med en flerkulturell bakgrunn ikke alltid blir inkludert i det norske «vi»-et, men heller vurdert som noen som ikke hører til her. Dersom mennesker føler at de ikke blir sett på som likeverdige medborgere, representerer dette en trussel mot tillit, sikkerhet og demokrati.

Skolen som en felles institusjon for alle barn og unge har et potensial for å fremme respekt og solidaritet mellom majoritet og minoritet fordi skolefellesskapet ofte er mer mangfoldig enn de fellesskapene elevene møter hjemme og på fritiden (Hess, 2015, s. 209). I møte med økende spenninger i samfunnet er derfor medborgerskapsutdanning blitt stadig mer relevant fordi den kan utdanne unge mennesker som kan bidra til en mer demokratisk offentlighet (McAvoy & Hess, 2013; Starkey, 2012). Men dersom skolen skal kunne bidra til en medborgerskapsutdanning som er relevant og tilpasset alle elever, er det nødvendig med mer kunnskap om hvordan flerkulturelle ungdom beskriver sin opplevelse av demokratisk medborgerskap.

1.2 Tema og problemstilling

Ofta kan man høre voksne mennesker snakke om at det er viktig å lytte til ungdom fordi de er fremtida. Slike utsagn har alltid provosert meg. Barn og ungdom lever sine liv her nå, og de blir i like stor grad påvirket av politiske beslutninger som oss voksne. En stor del av min ungdomstid har jeg derfor brukt på elevrådsarbeid, ungdommens kommunestyre- og fylkesting, i diverse organisasjoner og som aktivt medlem i AUF.

Som tillitsvalgt i AUF gjennom mange år jobbet jeg mest med internasjonale spørsmål, og deltok aktivt i flere av organisasjonens demokratiprosjekter. Den grunnleggende tanken i disse prosjektene var at ved å utveksle erfaringer og kunnskaper på tvers av

landegrenser ville begge organisasjonene få økt kunnskap og nye perspektiver på demokratisk deltakelse. Dette arbeidet lærte meg mye, men først og fremst viktigheten av å ikke ta demokratiet for gitt. 22. juli 2011 fikk jeg selv oppleve hvor skjørt vårt eget demokrati er. Som overlevende lovde jeg meg selv å aldri ta demokrati for gitt. Da jeg skulle bestemme tema til masteroppgaven, var det derfor et enkelt valg å skrive om demokratisk medborgerskap.

Demokrati og medborgerskap er omstridte begreper som fylles med ulikt innhold i forskjellige kontekster, og Arensmeier (2010, s. 198) argumenterer for at det er både viktig og interessant å studere hva den vanlige borger mener om demokrati. Tronstad & Rogstad (2012, s. 12) argumenterer dessuten for at dersom man ønsker å undersøke i hvilken grad det demokratiske systemet er inkluderende, er det trolig mest hensiktsmessig å studere de som ikke befinner seg i maktens sentrum. En slik tilnærming bygger på en tro om at den vanlige borger er politisk relevant. Likevel er det få studier som har gått i dybden på ungdommers forståelse av demokrati (Arensmeier, 2010; Mathé, 2017), og det er et særlig kunnskapshull når det gjelder etniske og religiøse minoritetsungdom (Mathé, 2019, s. 3).

I denne oppgaven vil jeg derfor undersøke flerkulturelle ungdommers sitt syn på demokrati og medborgerskap. I et mangfoldig samfunn som det norske, er det viktigere enn noen gang, at elevene, uavhengig av sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn, får kompetanse og ferdigheter som demokratiske borgere (Stray & Sætra, 2015, s. 470). Samtidig er det grunn til å anta at flerkulturell ungdom vil ha andre opplevelser og kunnskaper enn majoritetsungdom, og et relevant spørsmål er derfor om dette påvirker synet på identitet, tilhørighet, demokrati og deltakelse. Ytterligere kunnskap om dette vil kunne gi et viktig bidrag til en opplæring til demokratisk medborgerskap som forbereder alle elever på demokratisk medborgerskap. Problemstillingen min er derfor:

Hvordan beskriver et utvalg flerkulturelle ungdommer sin forståelse av demokrati og opplevelse av medborgerskap?

Problemstillingen er delt opp i følgende tre forskningsspørsmål:

- 1) *Hvilke forståelser av demokrati beskriver utvalget?*
- 2) *Hvordan beskriver utvalget sin opplevelse av tilhørighet?*
- 3) *Hvordan beskriver utvalget sin deltakelse i samfunnet?*

I oppgaven vil jeg først redegjøre for utvalgt og relevant teori knyttet til demokrati og medborgerskap. Demokrati og medborgerskap er omstridte begreper som også påvirker hverandre. Jeg vil først redegjøre for ulike teoretiske demokratiidealer, og deretter tar jeg utgangspunkt i Stokkes (2017) fire dimensjoner ved medborgerskap. Disse vil suppleres med relevante teorier knyttet til identitet, tilhørighet og deltakelse. Deretter vil jeg gi et overblikk av tidligere forskning knyttet til ungdom, identitet, tilhørighet og deltakelse. I diskusjonsdelen vil jeg redegjøre for informantenes beskrivelser av demokrati og medborgerskap, og drøfte disse opp mot teori og tidligere funn. Avslutningsvis vil jeg gi en kort redegjørelse for funn, og diskutere hvilke implikasjoner disse funnene kan få for utdanning til demokratisk medborgerskap og peke på muligheter for videre forskning knyttet til disse temaene.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for ulike teoretiske perspektiver på demokrati og medborgerskap. Formålet med diskusjonen som følger er å bringe inn perspektiver som er relevant for oppgavens fokus på flerkulturelle elevs forståelse av demokrati og medborgerskap.

2.1 Demokratiteori

Begrepet demokrati kommer fra de greske ordene *demos* (folk) og *kratos* (styre), og et demokratisk samfunn baserer seg på prinsippet om at folket skal styre. Demokrati er likevel et omstridt begrep (Biseth, 2011; Held, 2006; Westheimer & Kahne, 2004) og hvordan vi forstår demokrati vil avhenge av den sosiale, politiske, ideologiske, historiske og kulturelle sammenhengen det diskuteres i (Stray, 2011, s. 21)

Held (2006, s. 3) presenterer fire klassiske demokratimodeller: den greske modellen, republikanisme, liberalisme og det direkte demokratiet, og disse er igjen videreutviklet til en rekke ulike demokratimodeller. Dewey (2005, s. 104) argumenterer for at demokrati både kan forstås som et styresett og som en livsform. Demokrati kan med andre ord forstås som hvordan en stat styres, men også om hvordan vi mennesker lever sammen og håndterer uenighet mennesker imellom.

Jeg vil i det følgende redegjøre for tre demokratiteorier som er aktuelle for å analysere datamaterialet i oppgaven: det liberale demokratiet, deltakerdemokratiet og det deliberative demokratiet. Jeg har lagt vekt på å omtale kjennetegn ved de ulike demokratiidealene som er relevant for studiens søkelys på flerkulturelle ungdommers syn på demokrati og medborgerskap. Beskrivelsene som følger er derfor ikke utfyllende, og må leses som overordnende og relativt grove kategoriseringer.

2.1.1 Liberale teorier

Begrepet liberalisme stammer fra det latinske *liber* som betyr fri, og liberale teorier har til felles at de er individorienterte (Briseid, 2012, s. 54). Hobbes (referert i Held, 2006, s. 61) argumenterte for at dersom borgerne skulle sikres deres medfødte rettigheter, måtte de delegerer makt og myndighet til en autoritet som kunne styres på deres vegne. Borgernes friheter kunne kun sikres om staten hadde tilstrekkelig med myndighet til å garantere sosiale og politisk orden. Locke (referert i Held, 2006, s. 63) videreutviklet liberalismen ved å

argumentere for at de styrende måtte stå ansvarlige overfor de styrte, og at borgerne i siste instans måtte kunne avsette de styrende. Regjeringen som en institusjon var kun et middel for å sikre borgernes liv, frihet og eiendom. Montesquieu (referert i Held, 2006, s. 67) argumenterte dessuten for at maktfordelingsprinsippet var sentralt for å sikre borgernes frihet og bekjempe maktmisbruk. Mill (referert i Held, 2006, s. 85) argumenterte for at det i moderne og komplekse samfunn ikke er mulig for borgerne å styre direkte. Folket må derfor styre staten indirekte gjennom valg av valgte representanter, og statens rolle skulle kun være å sikre innbyggernes friheter.

I en liberal demokratitradisjon forstås med andre ord borgerne som bærere av rettigheter, og statens oppgave er å forsvare individets rettigheter og friheter så lenge de forfølger sine interesser innenfor lovens grenser. Borgernes demokratiske deltakelse har utelukkende som funksjon å legitimere utøvingen av politisk makt, og styresmaktene får sin legitimitet som valgte representanter for borgere (Held, 2006, s. 78). Borgernes primære politiske deltakelse er derfor knyttet til det å stemme ved valg og det er gjennom å påvirke representative parlament at borgerne kan gjøre sine private interesser gjeldende og samtidig kontrollere eller bytte ut statsmakten. Et argument er dessuten at borgernes interesser blir mer raffinert og satt i et større perspektiv dersom de går via et representativt parlament (Held, 2006, s. 73).

Demokrati innebærer i en liberal tradisjon dermed retten til å forsvare sine egne interesser mot staten eller andre individer (Briseid, 2012, s. 55). Interesseaggregering er med andre ord den sentrale politiske prosessen, og politisk aktivitet og deltakelse gjennom valg er en instrumentell handling for å ivareta egne friheter, interesser og rettigheter (Børhaug, 2007, s. 48-49).

Liberales teorier argumenterer for at flertallet i representative parlament skal treffe beslutninger. Flere liberale teoretikere har likevel problematisert «flertallstyranniet» hvor en fraksjon i samfunnet får flertall og ofrer både samfunnets beste og borgernes rettigheter. Kun ved å deltakelse i hemmelig valg, konkurranse mellom mulige politiske representanter, maktfordeling, ytringsfrihet og pressefrihet kan et slikt flertallstyranni unngås, og samfunnets interesser ivaretas (Bentham & Mill referert i Held, 2006, s. 75).

2.1.2 Deltakerdemokratiet

Deltakerdemokratiske teorier kritiserer de liberale teoriene for å legge til grunn at alle borgere er frie og likestilte. Pateman (1985, sitert i Held, 2006, s. 209) skriver at at «the free and equal

individual is, in practice, a person found much more rarely than liberal theory suggest». Der de liberale teoriene slår fast at alle individer har noen medfødte rettigheter, argumenterer de deltakerdemokratiske teoretikerne for at disse har begrenset verdi dersom de ikke kan realiseres i det virkelige liv. De argumenterer videre for at ulikheter i klasse, kjønn og etnisitet bidrar til en systematisk begrensning for politisk påvirkning og deltakelse (Held, 2006, s. 210).

Deltakerdemokratiet argumenterer på denne bakgrunn for at borgernes frihet ikke kan sikres ved at staten holder avstand, men heller ved å demokratisere hele samfunnet. (Pateman, 1971) argumenterer for en sammenheng mellom politisk struktur og politisk kultur, med andre ord at det er sammenheng mellom hvordan borgerne gis mulighet til å styre og deres egen tro på påvirkning. Pateman (1970, s. 104) argumenterer derfor for at demokrati må gjøres relevant i folks hverdagsliv ved å utvide den demokratiske kontrollen til nøkkelinstitusjoner hvor mennesker lever sine liv. Direkte deltakelse på flere arenaer enn valg er dermed viktig, eksempelvis i lokalpolitikken, i nabolag, fritidsorganisasjoner og på arbeidsplassen (Børhaug, 2007, s. 49).

Et hovedargument er dessuten at politisk deltakelse har en dannende effekt på de som deltar og at man lærer deltakelse gjennom å delta (Børhaug, 2007, s. 49, Held, 2006, s. 212).

2.1.3 Det deliberative demokratiet

Det deliberative perspektivet avviser ikke viktigheten av valg, sivilsamfunn eller ulike former for direkte demokrati, men kritiserer at politikken blir redusert til en aggregering av særinteresser (Børhaug, 2007, s. 51). I det deliberative demokratiet skal ikke folkevalgte, interessegrupper, aksjoner eller lokale selvstyregrupper være arenaer for interesseaggregering, men heller arenaer for deliberasjon (Børhaug, 2007, s. 53). Det deliberative demokratiet kombinerer elementer fra både det republikanske og liberale perspektivet. Republikanisme innebærer at partikulære særinteresser ikke skal gå på bekostning av fellesskapets beste, og det liberale synet at fellesskapets beste skal ikke gå på bekostning av individuell frihet (Børhaug, 2007, s. 52).

Den viktigste formen for politisk deltakelse er å delta i offentlig debatt, og det er selve deliberasjonen som legitimerer politikken (Held, 2006, s. 233). Det er nemlig kun gjennom en åpen debatt at det kan utøves kritikk og kontroll av den politiske makten (Solhaug, 2013, s. 184). For at deliberasjonen skal være legitim, må deltakerne forplikte seg til å snakke sant, være oppriktige i det de sier og det de sier må være riktig i forhold til den kontekst de

befinner seg i (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). En beslutning fattes når det beste argumentet anerkjennes av alle (Eriksen & Weigård, 1999, s. 172).

Samtidig er det ulike meninger om viktigheten av å oppnå en enighet og hvilke regler som skal gjelde for deltakerne i en deliberasjon. Enslin, Pendleburdy og Tjiattas (2001) stiller opp tre ulike deliberative modeller; public reason, diskursivt demokrati og kommunikasjonsdemokratiet. Public reason legger til grunn at deltakerne i deliberasjonen må være rasjonelle. Temaer knyttet til demokrati som institusjon eller som det er umulig å bli enige om er ikke gjenstand for debatt (Enslin et al., 2001, s. 119). Den diskursive tilnærmingen argumenterer for at den deliberative prosessen kun kan være legitim om alle deltakere har de samme mulighetene for deltakelse, at følelser må være tillatt og at alle temaer som berører mennesker skal være gjenstand for debatt (Benhabib, 1996b, s. 70). Begge disse modellene har et sterkt fokus på målet om konsensus, og Young (1996, s. 120) argumenterer for at i et mangfoldig samfunn vil det ikke alltid være slik at man kan diskutere seg frem til hva som er det et felles beste. Et mål om konsensus vil derfor kunne resultere i ekskludering. Young (1996) argumenterer derfor for en bredere tilnærming til det deliberative demokrati som hun kaller kommunikasjonsdemokrati hvor idealet er at alle mennesker skal kunne påvirke beslutninger som har betydning for eget liv. I kommunikasjonsdemokratiet er ikke konsensus som utgangspunkt eller som mål viktig, men heller en enighet om prosedyrene for deliberasjonen (Young, 1996, s. 126).

Ifølge Mouffe (1999, s. 747-748) kan deliberasjonens enighet kun være legitim om prosedyrekravene i deliberasjonen er oppfylt. Dette innebærer at samtalen må være preget av upartiskhet, likhet, åpenhet, fravær av tvang og enstemmighet. Men Mouffe (1999, s. 751-752) argumenterer for at denne ideelle samtalsituasjonen aldri kan finne sted, og at den deliberative demokratimodellen kamuflerer grunnleggende konflikter i samfunnet. Mouffe (1999, s. 753) argumenterer med at de deliberative teoriene ikke anerkjenner sammenhengen mellom legitimitet og makt fordi de argumenterer for at legitimitet skal funderes utelukkende på rasjonalitet. Mouffe (1999) argumenterer heller for en agnostisk politikk hvor konflikt er anerkjent som grunnleggende i samfunnet.

De tre demokratiidealene er oppsummert i følgende tabell:

Liberales teorier	Deltakerdemokratiske teorier	Deliberative teorier
Individ, interesser, rettigheter, frihet, valg	Direkte deltakelse, deltakelse utenom konvensjonelle politiske kanaler, lære deltakelse gjennom deltakelse	Kommunikasjon, dialog, diskusjon, rasjonell, saklig, objektiv, enighet

(Tabell 2.1 Ord og uttrykk som karakteriserer demokratiidealene)

Tabellen er inspirert av Briseid (2012, s. 56)

2.2 Medborgerskap

I likhet med demokratibegrepet er også medborgerskap et omstridt begrep, og de to begrepene henger tett sammen (Mathé, 2019). Hvordan vi forstå demokrati får nemlig konsekvenser for hvordan vi forstå begrepet medborgerskap og hvilke forventninger som knyttes til borgernes medborgerskap (Stray, 2011, s. 21; Westheimer & Kahne, 2004, s. 237)

Det engelske begrepet *citizenship* kommer fra det latinske *civic*, som betyr medlem av et borgersamfunn (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 30). Oversatt til norsk kan begrepet derfor bety både statsborger og medborger. Hung (2012, s. 38) problematiserer opplæringen til medborgerskap fordi begrepet *citizen* implisitt ekskluderer de som ikke er juridisk medlem av et samfunn. Dette gjelder særlig de som bor i Norge uten å være statsborgere, men kritikken er også aktuell i denne oppgaven fordi informantene er under stemmerettsalder og dermed ikke har fulle politiske rettigheter. Tradisjonelt har studier av medborgerskap fokusert på rettighetsdimensjonen i nasjonalstaten, men med økende innvandring og mangfold har perspektivet blitt utvidet til også å omhandle identitet og tilhørighet (Brochmann, 2002, s. 57). Brochmann (2002) skiller derfor mellom den juridiske dimensjonen i statsborgerskapet og den sosiale dimensjonen som hører til medborgerskapsbegrepet.

Medborgerskap er med andre ord et komplekst begrep som rommer ulike dimensjoner, og Stokke (2017) har utviklet en modell hvor medborgerskap forstås som medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltakelse. De fire dimensjonene er slik Stokke (2017) beskriver det kjerneelementer i medborgerskap, men hvilke som veier tyngst vil avhenge av hvilken tilnærming til demokrati man legger til grunn. McLaughlin (1992, s. 236) argumenterer dessuten for at de ulike tolkningene av medborgerskapsbegrepet kan beskrives som et

kontinuum fra en minimal til en maksimal tilnærming, og at disse igjen kan knyttes til ulike demokratisyn.

Stokkes (2017) fire dimensjoner ved medborgerskap muliggjør en bred forståelse av begrepet, og er dermed formålstjenlig i en studie av flerkulturelle ungdommers beskrivelser av spørsmål knyttet til identitet, tilhørighet og deltakelse. I denne oppgaven har jeg derfor lagt Stokke (2017) sin forståelse av medborgerskap til grunn. De fire dimensjonene må ikke forstås linjært, men heller som at de ulike dimensjonene er vevd inn i hverandre og påvirker hverandre i åpne politiske prosesser (Stokke, 2017, s. 198).

I den videre diskusjonen har jeg lagt vekt på medborgerskap forstått som medlemskap, rettigheter og deltakelse, og jeg vil supplere disse tre dimensjonene med teorier knyttet til identitet, tilhørighet, diskriminering og mobilisering. Årsaken til dette er at jeg ikke har spurt om informantenes statsborgerskap, og følgelig er dette ikke en del av analysen.

2.2.1 Medborgerskap forstått som medlemskap

Medlemskapsdimensjonen understreker at medborgerskap er fundert på en motsetning mellom de som hører til i et samfunn og de som ikke gjør det (Stokke, 2017, s. 194). Hva og hvem som utgjør dette samfunnet har variert opp gjennom historien, og har tradisjonelt vært knyttet til et nasjonalt fellesskap (Stokke, 2017, s. 194). Stokke (2017, s. 195) peker på at modellen blir utfordret av blant annet kulturell ulikhet, og studier av medborgerskap har derfor i økende grad anerkjent at fellesskap både kan være lokale, nasjonale, grenseoverskridende eller globale (Solhaug, 2013, s. 184).

Stokke (2017, s. 198) understreker at medlemskapsdimensjonen også omfatter følelsen av å høre til i et samfunn, og Stray (2011, s. 48) argumenterer for at vi kan forstå medborgerskap som en del av individets identitetskonstruksjon. Medborgerskap sier med andre ord noe om medlemskap i det aktuelle samfunnet, men også noe om individets politiske identitet (Stray, 2011, s. 48). Begrepet identitet kan forstås på ulike måter, og det skilles hovedsakelig mellom essensialistiske og konstruktivistiske identitetsforståelser (Prieur, 2002). Den essensialistiske forståelsen legger til grunn at identitet kan tilskrives et individ på bakgrunn av egenskaper som individet har, eksempelvis kjønn eller etnisitet. Som en konsekvens blir identitet derfor noe som er statisk og lite påvirket av ytre forhold (Prieur, 2002, s. 4). En konstruktivistisk tilnærming vektlegger derimot at identitet er dynamisk, relasjonell og kontekstavhengig. I denne studien legger jeg til grunn en kritisk konstruktivistisk identitetsforståelse, og i dette ligger det en anerkjennelse av at ikke alle står

like fritt til å definere og forhandle om sine egne identiteter, men at mennesker skaper og forstår sine identiteter gjennom samhandling med andre (Røthing, 2017, s. 22). Både det kroppslige og det sosiale utgangspunktet kan sette begrensninger for den enkeltes mulighet til selv definere egen identitet, og synlige markører gjør at man kan bli tilskrevet en identitet (Nadim, 2019, s. 234; Prieur, 2002, s. 10).

McLaughlin (1992, s. 236) argumenterer for at i en minimal tolkning er identitet det som blir pålagt individet ved et medborgerskap kun formelt og juridisk, mens i en maksimal tolkning blir identitet heller ansett som noe komplekst og dynamisk, og kan derfor føre til spørsmål om hvordan sosiale ulemper kan underminere medborgerskapet. Vi kan derfor skille mellom et objektivt medlemskap basert på juridiske rettigheter og et subjektivt medlemskap basert på en følelse av å høre til. Det subjektive medlemskapet kan påvirke ønsket om deltakelse. Eksempelvis kan erfart eller forventet diskriminering på den ene siden virke mobiliserende for deltakelse, og på den andre siden kan en posisjon som utestengt på en arena virke passiverende (Rogstad, 2007, s. 53). Dette understreker hvordan de ulike dimensjonene ved medborgerskap påvirker hverandre (Stokke, 2017).

2.2.2 Medborgerskap forstått som rettigheter

Rettighetsdimensjonen tar for seg rettigheter som er knyttet til medlemskap og formelt statsborgerskap, nemlig sivile, politiske og sosiale rettigheter (Stokke, 2017, s. 196). Rettigheter vil regulere individers mulighet for å delta, og i denne oppgaven er det særlig relevant at ungdommene er under stemmerettsalder og ikke har fulle politiske rettigheter i demokratiet. Som følge av at FNs barnekonvensjon gjelder som norsk lov, har de likevel krav på å bli hørt og tatt med på beslutninger som angår dem (Barne- og familiedepartementet, 2003).

I et mangfoldig samfunn er diskusjonen om individuelle versus kollektive rettigheter relevant fordi spørsmålet om rettigheter henger sammen med spørsmål om mangfold og demokrati (Biseth, 2011, s. 9). Den liberale forståelsen av medborgerskap bygger på en antakelse om territorielle stater som består av et forestilt nasjonalt og kulturelt fellesskap (Stokke, 2017, s. 198). Ordet *forestilt* er viktig i denne sammenhengen. Norge har nemlig alltid vært et innvandringsland (Gullestad, 2002), og urbefolkning og nasjonale minoriteter har bodd her lenge før nasjonalstaten ble opprettet. Kymlicka (2003, s. 149) beskriver hvordan majoritetsbefolkningen i mange nasjonalstater historisk har brukt staten for å fremme sin egen identitet, historie, kultur, litteratur og religion. Som en konsekvens av dette har

grupper som ikke har tilhørt majoritetsbefolkningen vært utsatt for både politisk og økonomisk diskriminering.

Den kulturelle vendingen innen studier av medborgerskap referer til en økende akademisk og politisk problematisering av denne forestilte enheten og diskuterer ulike gruppers krav om anerkjennelse og rettigheter (Stokke, 2017, s. 198). Young (1996) argumenterer for at det å legge vekt på viktigheten en felles identitet tilslører det faktum at medborgerskap blir definert av dominante identiteter og dermed diskriminerer andre identitetsgrupper. I forlengelsen av dette argumenterer derfor Young for at det er nødvendig med institusjonelle mekanismer som sikrer at alle grupper er representert og for egne rettigheter til de grupper som blir utsatt for undertrykking. Kymlicka (1995) argumenterer også for gruppebaserte rettigheter, men at dette kun gjelder nasjonale minoriteter. Gruppebaserte rettigheter er likevel utsatt for kritikk fordi de kan fungere som en institusjonalisering av ulikhet (Stokke, 2017, s. 199).

2.2.3 Medborgerskap forstått som deltakelse

Deltakelsesdimensjonen understreker at det å bli en medborger er noe mer enn et spørsmål om identitet, juridisk status og rettigheter. Det krever også aktiv deltakelse i et samfunn med andre borgere (Stokke, 2017, s. 197). Hvordan deltakelsesdimensjonen forstås å skulle realiseres vil avhenge av hvilket demokratisyn man vektlegger. I en minimal tolkning av medborgerskap vil deltakelse innebære å stemme i valg, mens en maksimal tolkning innebærer en bredere deltakelse i demokratiet (McLaughlin, 1992, s. 237). Dette kan knyttes til demokratiteori, hvor minimal tolkning legger vekt på et liberalt syn på demokratiet, mens den maksimale tolkningen ligner mer på deltakerdemokratiet.

Stokke (2017, s. 196) argumenterer for at medborgerskap er delt ikke bare når det kommer til medlemskap, juridisk status og rettigheter, men også når det gjelder ulike muligheter og kapasitet for politisk deltakelse. Deltakelse er ikke kun betinget av formelle politiske rettigheter, men det er en rekke faktorer som kan påvirke borgernes faktiske muligheter for deltakelse (McLaughlin, 1992, s. 237; Ødegård, 2011, s. 6). En av disse faktorene er det jeg har valgt å kalle politisk påvirkningstro. Pateman (1971, s. 298) argumenterer for at følelsen av «political efficacy» involverer tre dimensjoner: den normative (at det er forventet at borgerne er demokratiske deltakere), det psykologiske (følelsen av personlig å kunne påvirke) og det kognitive (kunnskap om og tro på den demokratiske politiske strukturen). Pateman (1971) sin overordnede argumentasjon er at disse tre

dimensjonene er avhengig av hverandre og påvirker hverandre. Ødegård (2011) mener at begrepet *empowerment* er sentralt for å forstå medborgerskapsbegrepet, og at *empowerment* bidrar til både mektiggjøring og myndiggjøring. Mektiggjøring skjer gjennom å styrke borgernes formelle og institusjonelle rettigheter (Ødegård, 2011, s. 6), mens myndiggjøring synliggjør at det ikke bare er rettigheter som er viktig, men også faktiske muligheter for deltakelse. Myndiggjøring har to dimensjoner: den responsen politisk aktive blir møtt med av de som sitter med makta, og en subjektiv dimensjon som knyttes til individenes opplevelse av egen politisk kompetanse (Ødegård, 2011, s. 7).

Et eksempel på at det ikke er kun de formelle rettighetene som styrer individers mulighet for deltakelse er ytringsfriheten. I Norge har ytringsfriheten et sterkt juridisk vern gjennom Grunnloven § 100 og av menneskerettighetene (Midtbøen, Steen-Johansen & Thorbjørnsrud, 2017, s. 28). Ytringsfriheten begrenses riktignok blant annet av straffeloven § 185 som forbyr hatefulle ytringer mot minoriteter. Men det sentrale poenget her er at det ikke kun er lovverket som regulerer individets mulighet til å ytre seg. Ifølge Lamont & Virág (2002, s. 168) kan sosiale aktører gjennom språket konstituere symbolske grenser som kategoriserer mennesker i grupper, og i den offentlige debatten kan disse symbolske grensene benyttes i kampen om hva som er ansatt som legitime meninger. Denne striden kan så skape sosiale grenser som kan ekskludere spesielle grupper eller standpunkter fra den offentlige debatten.

2.3 Rasisme og diskriminering

Minoritetsungdom har større sjanse enn minoritetsbefolkningen for å oppleve diskriminering og ikke bli anerkjent som likeverdige medlemmer i fellesskapet (Erdal & Strømsø, 2018). Dette er erfaringer som kan påvirke både følelsen av tilhørighet, samt ønsket og muligheter for å delta i demokratiet. Rasisme og diskriminering kan med andre ord virke inn på flere av Stokkes (2017) dimensjoner, og vil derfor diskuteres samlet i dette kapittelet.

Det finnes ingen omforent definisjon av rasisme i forskningslitteraturen (Gullestad, 2002, s. 143). Gullestad (2002, s. 147-149) beskriver et skifte fra den klassiske rasismen hvor rasene inngikk i et hierarki hvor «den hvite rasen» var overlegen, til en kulturell rasisme hvor det heller argumenteres for at kulturelle forskjeller er uforenlige. Det er samtidig mulig å problematisere denne inndelingen, fordi fysiske markører kan indikere hvor man er fra i verden, og dermed også en forestilling om hvilke kultur og verdier man forfekter (Prieur, 2000). Rogstad & Midtbøen (2009, s. 8) diskuterer dessuten om begrepet kulturell rasisme i

realiteten er en eufemisme fordi en kritikk av kulturelle særtrekk i realiteten baserer seg på en forestilling om biologiske forskjeller.

Rogstad & Midtbøen (2009, s. 4) argumenterer derfor for å benytte begrepet *strukturell rasisme*. Mens diskusjoner om biologisk eller kulturell rasisme ofte har et individualisert fokus, altså at målet er å identifisere hvilke individer som utfører rasisme eller diskriminering, retter den strukturelle tilnærmingen seg heller mot fenomener på samfunnsnivå. Blant annet hvordan majoritetens praksisformer på mer indirekte måter bidrar til ulikhet og utenforskap for minoritetsbefolkningen. Et eksempel på en debatt som kan bidra til å konstruere et «oss» og «de andre» er debatten om hva som utgjør norske verdier. I 1998 ble Verdikommisjonen nedsatt og begrunnelsen var blant annet at «samfunnets kvalitet er avhengig av folkets moralske ryggrad, og at vi deler et sett av felles verdier og normer» (Iversen, 2015, s. 5). Selv om Verdikommisjonens avslutningsrapport måtte konkludere med at nordmenn ikke delte noen kjerneverdier i noen særlig grad, er den norske debatten knyttet til innvandring og integrering fremdeles preget av en verdiorientert polarisering hvor krav om at innvandrerne må tilpasse seg norske verdier gjeldende (Døving, 2010, s. 52).

Iversen (2015, s. 6) omtaler tanken om at en gruppes identitet og samhørighet er avhengig av delte verdier for *retorikken om delte verdier*, og argumenterer for at denne retorikken bidrar til inngrupper av forestilte fellesskap, og at utgruppene dermed blir bærere av verdier som er dårligere. Når disse verdier knyttes til religion, arv og tradisjon, er dette et retorisk arbeid for å få fellesskapet til å fremstå som varig og naturlig. Rogstad & Midtbøen (2009, s. 2) beskriver hvordan ulikhet oppstår når disse verdiene og forestillingene favoriserer majoriteten, og at denne *normaliteten* sjelden utfordres. Den strukturelle rasismen skaper et hierarki ved at noen verdier og eller måter å leve på blir ansett som normen som alle andre måles etter. Rasisme må med andre ord ikke være intensjonell, men kan ofte være subtil og indirekte. Og den får ofte makt ved at den er skjult og ikke settes under et kritisk søkelys (Biseth, 2011, s. 84).

Kymlicka (2003, s. 150) argumenterer derfor for at mangfoldige stater kun kan fungere dersom alle borgerne anerkjenner og verdsetter mangfoldet, og at dette innebærer at alle offentlige institusjoner må bekjempe diskriminering og legge til rette for ulikhet. Kymlicka (2003, s. 151-152) viser hvordan nasjonal tilhørighet i mange land er knyttet til etnisitet eller religion, og at det den dag i dag finnes subtile spor av dette både i lovverk, politiske beslutninger og hos offentlige institusjoner.

2.4 Oppsummering og relevans for studien

Som jeg har redegjort for er demokratisk medborgerskap et omstridt begrep og jeg har i det foregående beskrevet tre idealtyper av demokrati. Bruken av idealtyper er ofte forbundet med den tyske sosiologen Max Weber, og idealtypene er ment å formidle noen hovedtrekk ved et fenomen og fungerer som analytiske redskaper ved at de kan bidra til å synliggjøre noen tendenser i det empiriske materialet (Stray & Sætra, 2019).

Jeg vil videre benytte Stokkes (2017) fire dimensjoner ved medborgerskap, og legge vekt på hvordan informantene beskriver sammenhengene mellom disse. Ettersom alle demokratier er avhengig av deltakelse fra borgerne, vil jeg særlig diskutere hvilke dimensjoner informantene beskriver som relevant deltakelse. Deltakelse kan forstås både som en bred samfunnsdeltakelse, og som en konvensjonell politisk deltakelse definert som en kollektiv handling med mål om å endre samfunnsstrukturer (Amnå & Ekman, 2014).

Som redegjort for kan rasisme defineres på ulike måter, men i denne oppgaven ser jeg det som hensiktsmessig å legge en bred definisjon av rasisme til grunn. Når jeg omtaler rasisme i det videre dreier dette seg om forståelsesmåter og strukturer som skaper og reproducerer hierarkier slik at noen grupper av mennesker forstås som og behandles som mer verdt enn andre (Røthing, 2017, s. 160). Dette kan både forstås som begrepet hverdagsrasisme som ble lansert av sosiologen Philomena Essed (referert i Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, 2020) for å flytte fokuset fra ekstreme holdninger og vold til mer trivielle praksiser og institusjoner. Eller som strukturell rasisme på samfunnsnivå (Rogstad & Midtbøen, 2009).

Hensikten med et teoretisk rammeverk er å danne et bakteppe for å diskutere informantenes beskrivelser av identitet, tilhørighet, demokrati og deltakelse.

3.0 Tidligere forskning

Jeg har i det foregående redegjort for ulike teorier knyttet til demokrati og medborgerskap, og jeg vil i det følgende redegjøre for tidligere forskning knyttet til disse temaene.

Gjennomgangen er ikke utfyllende, men konsentrerer seg om funn knyttet til ungdom, minoriteter, demokrati og medborgerskap.

3.1 Ungdom og demokratisk medborgerskap

Ulike teoretiske perspektiver peker på sammenhengen mellom forståelsen av demokrati og utøvelse av medborgerrollen, og dette bekreftes av forskning. Bengtsson & Christensen (2016, s. 235) finner at folks forståelse av demokrati påvirker både hvordan og i hvilken grad de deltok i politiske prosesser. Westheimer & Kahne (2004) redegjør dessuten for at hvilke medborgere man får vil påvirkes av hvordan man underviser om medborgerskap. Disse funnene tyder derfor for at de valgene læreren gjør i klasserommet ikke bare kan påvirke hvilke type medborgere elevene blir, men også hvordan og i hvilken grad de deltar i demokratiet.

I internasjonale studier av ungdoms demokratisyn er det særlig tre trekk som utpeker seg. For det første legges det vekt på at folket skal styre, og at dette skjer gjennom valg (Arensmeier, 2010; Avery, Levy, Simmons & Scarlett, 2012, s. 39). Det andre er viktigheten av rettigheter og friheter (Avery et al., 2012, s. 39), og her peker særlig ytringsfriheten seg ut som en sentral rettighet (Arensmeier, 2010, s. 204). Det tredje er prinsippet om like rettigheter for alle (Avery et al., 2012, s. 41). Selv om det synes som at ungdom har noen felles ideer om hva demokrati betyr, er det likevel funn som tyder på at nasjonal kontekst fører til en noe ulik vektlegging av fremtredende aspekter ved et demokrati (Avery et al., 2012, s. 39). I en norsk kontekst finner Børhaug (2007, s. 96-97) at det er valg og valgdeltakelse som dominerer både på ungdomsskolen og i videregående skole. Og Mathé (2017) undersøker hvilket syn på demokrati elever i videregående skole har. Funnene er at elevenes syn har mye til felles med liberale teorier om demokrati, men også bringer inn elementer som er i tråd med teorier om deltakerdemokratiet og det deliberative demokratiet.

I tillegg til nasjonal kontekst er det grunn til å anta at alder også vil ha betydning for hvordan ungdom beskriver et teoretisk begrep som demokrati. Alder påvirker både hva ungdommene har opplevd, og deres kognitive evner til å vurdere ulike perspektiver og tenke

abstrakt. Flanagan (2013, s. 23) argumenterer derfor for at eldre tenåringer i større grad enn yngre ser ulike perspektiver og innser at politiske fenomener er komplekse.

Forskning på ungdom og demokrati diskuterer også i hvilken grad ungdom deltar i demokratiet, og svaret på dette spørsmålet vil avhenge av hvordan man måler demokratisk deltakelse. Kahne, Crow og Lee (2013) skiller i deres gjennomgang av forskning på ungdoms politiske engasjement mellom *politikk med stor P* og *politikk med liten p*. Det samme gjør Ødegård (2011) som skiller mellom det store og det lille demokratiet. Deltakelse i det store demokratiet innebærer å delta og påvirke samfunnet og kontrollere myndighetene gjennom tradisjonelle institusjoner som partier eller valg (Ødegård, 2011, s. 7), og dette kan kobles til et liberalt demokratiideal. Mens det lille demokratiet handler om at en gruppe mennesker gjennom direkte, personlig samhandling bestemmer eller forsøker å påvirke sin egen situasjon i sine nære omgivelser (Ødegård, 2011, s. 7), og har derfor mer til felles med en deltakerdemokratisk tilnærming. Flere studier tyder på at ungdom er mindre engasjert i det store demokratiet, og heller knytter engasjementet sitt til det lille demokratiet (Kahne et al., 2013, s. 420). Samtidig argumenterer Wood (2012) for at en slik todelte forståelse av deltakelse kan bidra til at man overser den politiske deltakelsen som skjer i skjæringspunktet mellom det store og det lille demokratiet.

En kontinuerlig debatt i ungdomsforskningen er hva som kjennetegner ulike ungdomsgenerasjoner. På tidlig 2000-tall ble ungdom beskrevet som mindre opprørske og opposisjonelle enn tidligere ungdomsgenerasjoner (Øia & Vestel, 2014). Samtidig viser en analyse av de norske ICCS tallene fra 2017 at samfunnspolitisk deltakelse og engasjement blant ungdom som gruppe har økt i perioden 2009-2016, og dette gjelder særlig ungdom med innvandrerbakgrunn (Hegna, 2018). Dagens unge er dessuten blitt mer moral- og pliktorienterte (Huang, Ødegård, Hegna, Svargård, Helland & Seland, 2017, s. 113), og det er en vedvarende tendens at norske ungdommer er mer engasjert i ensaksbevegelser enn de formelle, politiske organisasjonene (Ødegård & Berglund, 2008, s. 601).

Flere av de kvantitative studiene på ungdommers deltakelse stiller opp en dikotomi mellom aktive og passive ungdommer, men kvalitative studier viser at de såkalte passive medborgere ikke er en enhetlig gruppe. I en studie av svenske ungdommer argumenterer nemlig Amnå & Ekman (2014) for at det å skille politisk interesse fra politisk deltakelse vil gi en bedre forståelse av politisk passivitet, og skiller mellom tre kategorier av politisk passive medborgere. De *uengasjerte* og de *desillusjonerte* har ulike grad av deltakelse og interesse, men begge kan karakteriseres som lav. *Standby citizen* holder seg derimot oppdatert og informert, og er villige til å delta dersom det er nødvendig. Disse kan til tross for sin

passivitet være en ressurs for demokratiet (Amnå & Ekman, 2014, s. 262). Mathé (2017, s. 20) finner i en kvalitativ studie av norske ungdommer at de som kan beskrives som passive likevel har politiske meninger som kan indikere at de anser politiske spørsmål som relevante.

Det er også flere funn som tyder på at det stilles få kritiske spørsmål til demokratiet i Norge i undervisningen. I en tekstbokanalyse finner Børhaug (2014, s. 438) at demokratiske idealer kun blir brukt for å evaluere om andre land er demokratiske og ikke for å stille kritiske spørsmål ved det demokratiske systemet i Norge. En gjennomgang av internasjonal forskning viser at menneskerettighetsutdanning har et stort potensial for kritisk å vurdere eget land, men at det er uklart om dette skjer (Tibbitts & Kirchsclaeger, 2010). Vesterdal (2014, s. 154) finner at menneskerettighetene i norske klasserom ofte blir undervist i en kontekst hvor grove brudd står sentralt, og viser til at dette kan konstruere en uheldig nasjonal identitet. En dikotomi hvor Norge fremstilles som en forsvarer av menneskerettigheter og demokrati, mens utviklingsland fremstilles som land med undertrykkende regimer som bryter menneskerettighetene, kan nemlig føre til at de som kommer utenfra kan sees på som en trussel mot demokrati og menneskerettigheter i Norge (Vesterdal, 2014, s. 164). Børhaug (2014, s. 440) argumenterer for at når maktinstitusjoner og ulike aspekter ved det norske demokratiet ikke er et tema for kritisk vurdering, kan dette bidra til å fremme en legitimitet for systemet.

3.2 Minoriteter og demokrati

Minoritetsbefolkningen i Norge deltar gjennomgående mindre i valg enn majoritetsbefolkningen og er underrepresentert i frivillige organisasjoner, politiske partier og folkevalgte verv (NOU 2017: 2, 2017, s. 134-135; Tronstad & Rogstad, 2012, s. 11). Med unntak av frivillig arbeid i lokalmiljøet, er dermed minoritetsbefolkningen mindre aktive i politikk og samfunnsliv enn majoritetsbefolkningen. En forklaring på lav deltakelse er at sosial kapital har stort betydning både for den konvensjonelle valgdeltakelsen og det generelle samfunnsengasjementet (Rogstad, 2007, s. 148). Siden innvandrerbefolkningen har lavere utdanning og lavere sosioøkonomisk status enn majoritetsbefolkningen, kan dette bidra til å forklare et lavere samfunnsengasjement.

En annen forklaring kan være at kontakt og tilhørighet med opprinnelseslandet påvirker ønsket eller evnen til å delta i demokratiet. Rogstad (2007, s. 154) sammenligner innvandrere i Danmark og Norge som innvandret fra samme region i Afghanistan, og finner at de to gruppene har ulik deltakelse i valg. Dette underbygger rapporten Human Development

Report (UNDP, 2004) sin argumentasjon om at det ikke er det landet man innvandret fra som påvirker deltakelsen, men heller at den politiske integrasjonen er et resultat av hvor godt man er integrert i andre deler av samfunnet. SSBs analyser av valgdeltakelse bekrefter i stor grad dette inntrykket når faktorer som bidrar til valgdeltakelse er statsborgerskap, hvor lenge man har bodd i Norge, alder og delvis hvilket land man har bakgrunn fra (Rogstad, 2007, s. 38-39). Deltakelse i frivillige organisasjoner og gode naborelasjoner har dessuten en klar positiv effekt på valgdeltakelsen (Tronstad & Rogstad, 2012, s. 50). Oppsummert tyder forskningen fra Norge på at de som føler en sterk tilknytning til Norge har en større valgdeltakelse (Tronstad & Rogstad, 2012, s. 52).

I et tverrfaglig forskningsprosjekt fra Sverige finner Amnå, Ekström og Stattin (2016, s. 25) at barn av foreldre som er født i land utenfor Europa har mindre politisk interesse enn majoritetsbefolkningen, men at de er like interessert i samfunnsspørsmål. Den internasjonale ICCS-studien ble gjennomført blant ungdomsskoleelever på 9. trinn i Norge og 23 andre land i 2016. Her fremgår det at de norske elevene scorer høyere enn det internasjonale snittet når det kommer til kunnskap om demokrati (Huang et al., 2017, s. 45), men at minoritetsspråklige scorer signifikant lavere enn majoritetsspråklige (Huang et al., 2017, s. 61). Samtidig er det viktig å innvende at kunnskap og interesse ikke alltid henger sammen med faktisk deltakelse. Funn fra lokalvalg i Oslo viser at lav interesse for politikk kan gå sammen med høy deltakelse i visse sammenhenger, og at politisk mobilisering i minoritetsmiljøene er mulig (Rogstad, 2007, s. 31).

Mye av forskningen på deltakelse er knyttet til deltakelse i valg, men som jeg har redegjort for i teorikapittelet er demokrati mer enn valgdeltakelse og medborgerskap handler også om dimensjoner som identitet og tilhørighet. Studier fra USA viser at det er en positiv korrelasjon mellom det å være stolt over egen kulturell og etnisk bakgrunn, og lojalitet til og deltakelse i mottakerlandet, og denne sammenhengen er enda sterkere dersom de etniske minoritetene føler at deres kulturelle gruppe er verdsatt av andre (Flanagan, 2013, s. 64). Flanagan (2013) argumenterer derfor for at det ikke er det å omfavne ens egne kulturelle eller etniske røtter som er en trussel mot lojalitet og deltakelse, men heller det at man føler seg ekskludert og at ens borgerskap er underlagt visse vilkår. Thomsen & Rafiqi (2017, s. 1572-1573) viser i en gjennomgang av nyere forskning at mye kontakt mellom majoritet og minoritet som oftest fører til mindre fiendtlighet mot majoritetsbefolkningen, og at effekten er størst dersom samhandlingen er basert på samarbeid, lik status, institusjonell støtte og et potensial for vennskap.

Det er flere funn som bekrefter at rasisme og diskriminering er et problem i Norge. Det er vanskeligere for mennesker med minoritetsbakgrunn å bli innkalt på intervju og få jobb (Bjørnset, Rogstad & Braanen Sterri, 2018; Rogstad & Lunde, 2016). Nordiske funn tyder på at minoriteter oftere blir stoppet av politiet, og at dette kan underminere følelsen av tilhørighet (Saarikomäki, Haller, Solhjell, Alvesalo-Kuusi, Koling & Alm, 2021). Det finnes sorteringsmekanismer i leiemarkedet som diskriminerer leiesøkere med innvandrerbakgrunn (Søholt & Astrup, 2009). HL-senteret (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, 2020) påpeker at forskning på rasisme i Norge domineres av studier av høyreekstreme, rasistiske miljøer og rasistisk retorikk på nett, og at vi vet lite om det de omtaler som hverdagsrasisme.

Funn viser at elever har en tendens til å koble rasisme til mobbing (Røthing, 2017, s. 160). Dette kan bidra til at rasisme vurderes som et individuelt problem, og i liten grad beskrives som en utfordring på samfunnsnivå. I tillegg viser en kartlegging av lærebøker i historiefaget at rasisme gjennomgående er knyttet til ekstreme handlinger og holdninger, eller til hendelser i fortiden (Midtbøen et al., 2014, sitert i Røthing, 2017, s. 160). Røthing (2017) argumenterer for at en slik tilnærming til rasisme kan bidra til å gjøre det vanskeligere å adressere hverdagsrasisme og strukturell rasisme. Rogstad & Midtbøen (2009, s. 1) peker nettopp på dette når de omtaler det de kaller den *tveeggede nektelse* i Norge hvor det på den ene siden er en majoritetsbefolkning som ikke anser seg selv som rasistisk, men som samtidig har klare forestillinger om noen norske verdier som samfunnet er basert på. Og på den andre siden er en minoritetsbefolkning som i liten grad anser seg selv som utsatt for rasisme, men som har personlige livshistorier som tyder på at erfaringer med rasisme er utbredt.

Forskning tyder på at det å oppleve rasisme kan få ulike konsekvenser for medborgerskapet. Erfaringer med diskriminering kan føre til en *reactive identification*, altså en forsterket identifikasjon med sin etniske gruppe, eller med familiens opprinnelsesland (Flanagan, 2013, s. 74). Rogstad (2007, s. 159) sine funn indikerer at opplevelser av diskriminering øker tilbøyeligheten til å delta politisk. Men sier samtidig at dette kan forklares på to måter, enten at diskriminering fører til mobilisering, eller at det å være politisk engasjert i utgangspunktet gjør at man kan være særlig sensitiv for opplevelser som kan tolkes som diskriminering.

Biseth (2011) skriver om demokratiopplæring i multikulturelle skolemiljøer i de skandinaviske hovedstedene. Hun finner at selv om mangfold er et faktum ved skolene som er undersøkt, er det få lærere som bevisst bruker mangfoldet i deres undervisning for og gjennom demokrati (Biseth, 2011, s. 144). I en gjennomgang av nyere norsk forskning viser

Røthing (2019, s. 42) at det er en tendens til at lærere føler et ubehag og rådvillhet når elever ytrer seg negativt eller hatefullt overfor grupper av mennesker, blant annet ytringer knyttet til rasisme og fremmedfiendtlighet. Iversen (2015) finner samme tendens fra sin klasseromsobservasjon av RLE-undervisning på ungdomstrinnet. Fremfor å utforske uenighetene som finnes i klasserommet, fokuserer lærerne heller på å skape «enighetsfellesskap» i klassen.

3.3 Kunnskap og deltakelse

Opplæring til demokratisk medborgerskap i skolen er ofte basert på individuell tilegnelse av kunnskap og ferdigheter, men Solhaug (2003, s. 190) argumenterer for at det er moderate empiriske bevis for en sammenheng mellom kunnskap og deltakelse. De norske resultatene fra ICCS-studien (Huang et al., 2017, s. 97) viser at det er små eller ikke eksisterende sammenhenger mellom elevenes skår på kunnskapstesten og samfunnsengasjement på ulike områder. Unntakene er en sammenheng mellom høy score på kunnskapstesten og deltakelse i skoledemokratiet og intensjoner om å delta i valgdemokratiet som voksne.

I en oppsummering av amerikansk forskning argumenterer derimot Galston (2007, s. 624) for at det er en direkte sammenheng mellom kunnskap om samfunnet og deltakelse i samfunnet. Men Solhaug (2013) viser at effekten av kunnskap på deltakelse blir mindre når deltakelse blir mer utfordrende eller krevende, og at det å være motivert eller ha en følelse av at man kan påvirke blir mer viktig når deltakelsen blir mer komplisert. Solhaug (2013) understreker derfor at dersom målet med undervisningen er å stimulere til deltakelse må elevene få tro på egen påvirkningskraft.

Samtidig er forskning på sammenhengen mellom kunnskap og deltakelse kritisert fordi den ikke har tatt høyde for *hvordan* undervisningen har foregått (Kahne & Sporte, 2007, s. 2). En annen kritikk er at ungdom, særlig de med etniske minoritetsbakgrunn, har større sannsynlighet for å delta i samfunnet på andre måter enn formell politisk deltakelse, og at dette er noe som ikke måles i like stor grad (Kahne & Sporte, 2007, s. 10).

En gjennomgang av internasjonal forskning på medborgerskapsundervisning viser dessuten at en undervisning som fokuserer på konkrete fakta og abstrakte konsepter ofte blir ansett som irrelevant for elevene (Solhaug, 2013, s. 188). Mathé & Elstad (2018, s. 82) finner dessuten at den sterkeste påvirkningen på om elevene anså at samfunnsfaget forberedte de på medborgerskap, var i hvilken grad de likte faget, og dette kan indikere at det å fokusere på elevers interesser har positive implikasjoner for om elevene føler at faget forbereder de på

medborgerskap. Solhaug (2013, s. 192-193) påpeker dessuten at elevers erfaringer fra demokratiske prosesser i det virkelige liv kan være mer påvirkningsfulle enn både det skolen og familien kan tilby.

3.4 Oppsummering og relevans for studien

Den kunnskapen vi har tilsier at ungdom i stor grad forstår demokrati som ytringsfrihet, valg og like muligheter, og at det er demokrati i liberal forstand som er dominerende både i undervisningen og ungdommers egen beskrivelse av demokrati. Ungdoms engasjement ser ut til å ha økt, og knytter seg i større grad til ensaksbevegelser enn deltakelse i tradisjonelle, politiske kanaler. Den kunnskapen vi har om flerkulturelle ungdom og demokrati kommer i hovedsak fra kvantitative studier, og en kvalitativ studie vil derfor gi bedre innsikt i hvordan flerkulturell ungdom med egne ord beskriver demokrati og deltakelse.

Stokke (2017) argumenterer for at de ulike dimensjonene ved medborgerskapet påvirker hverandre, og forskningsfunnene som er omtalt her tyder på at det å føle stolthet av egen kultur og etnisk bakgrunn og graden av integrering i samfunnet fører til større engasjement og deltakelse. Forskning på rasisme og diskriminering viser dessuten at slike opplevelser kan få ulike konsekvenser for identitet, tilhørighet og deltakelse. Denne studien kan gi et ytterligere innblikk i hvordan flerkulturell ungdom beskriver sin tilhørighet og deltakelse i det norske samfunnet.

4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har samlet inn, tolket og analysert data som kan bidra til å besvare problemstillingen:

Hvordan beskriver et utvalg flerkulturelle ungdommer sin forståelse av demokrati og opplevelse av medborgerskap?

I første delkapittel vil jeg redegjøre for hvorfor jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign og hvordan jeg gikk frem for å forberede datainnsamlingen. I neste delkapittel beskriver jeg hvordan datainnsamlingen foregikk og i tredje delkapittel redegjør jeg for hvordan dataene er analysert. Videre vil jeg drøfte studiens validitet og reliabilitet i fjerde delkapittel og til slutt vil jeg belyse relevante etiske aspekter ved forskningsopplegget.

4.1 Forskningsdesign

4.1.1 Kvalitativ tilnærming

Det finnes ingen privilegert metode i forskning, og alle forskningsmetoder har fordeler og ulemper (Patton, 2015, s. 256). Det som avgjør hvilken metode som er best egnet er hvilke data man trenger for å besvare problemstillingen (Silverman, 2011, s. 45). I denne oppgaven ønsker jeg å beskrive hvilke forståelse av demokrati og medborgerskap et utvalg minoritets elever beskriver. Det er ungdommene selv som er best egnet til å redegjøre for egne synspunkter som kan bidra til en dypere forståelse, og jeg har derfor valgt å intervju ungdom (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20). Jeg har gjennomført individuelle, kvalitative intervju fordi dette er en særlig egnet metode for å få innsikt i elevenes egne erfaringer, tanker og følelser knyttet til demokratisk medborgerskap (Dalen, 2013, s. 13).

4.1.2 Forberedelser til datainnsamlingen

Formålet med et forskningsintervju er å belyse oppgavens problemstilling, og det skilles ofte mellom åpne eller mer strukturerte intervjuer (Dalen, 2013, s. 26). Et åpent intervju er krevende fordi forskeren ikke har formulert spørsmål på forhånd, og man er derfor mer avhengig av at informanten er villig til å dele (Dalen, 2013, s. 26). Jeg har begrenset erfaring i intervjurollen, og det var derfor nærliggende å velge semistrukturerte intervju. På denne

måten kunne jeg sikre meg en gjennomtenkt referanseramme som var egnet for sammenligning av data (Repstad, 1998, s. 66), og en fordel er at intervjuformen gir rom for å utforske, stille oppfølgingsspørsmål og oppklare misforståelser underveis (Kleven, 2014, s. 37). For å stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål er det en fordel med kunnskap om intervjutemaene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 84), og før jeg utarbeidet intervjuguide og gjennomførte intervjuene leste jeg derfor relevante studier og teori om demokrati og medborgerskap.

Demokrati og medborgerskap er teoretiske begrep som er vide, omstridte og komplekse. Jeg stilte derfor mange spørsmål med ulike innfallsvinkler for å legge til rette for utfyllende og varierte svar (Johnson, 2013, s. 297; Kleven, 2014, s. 35; Kvale & Brinkmann, 2019, s. 164). For å undersøke hvordan informantene beskrev sin egen deltakelse i samfunnet stilte jeg spørsmål om hvordan de deltar, hva de tenker om mulighetene for å påvirke samfunnet, om de har gjort noe for å endre samfunnet, hvordan de følger med på hva som skjer i samfunnet, hva de vil forandre i samfunnet og om de diskuterer demokrati og politikk med familie eller venner. Samtidig var det viktig å stille spørsmål som var enkle å forstå og jeg reviderte intervjuguiden flere ganger for å fjerne fremmedord og kompliserte begreper.

Som et ledd i forberedelsesprosessen gjennomførte jeg pilotintervjuer. Optimalt sett burde pilotintervjuene vært gjort etter kriterier som var de samme som gjaldt for utvalget mitt. Jeg avtalte derfor med en tidligere praksisskole om å pilotere intervjuguiden blant deres elever. Men senhøsten 2020 ble det innført gult nivå på den aktuelle skolen. Flere klasser var i karantene og pilotering lot seg praktisk ikke gjennomføre. Det var dessuten svært tidkrevende å rekruttere informanter da skoleledere og lærere hadde travle dager under pandemien. Jeg prioriterte derfor av tidshensyn å pilotere intervjuguiden med medstudenter som har minoritetsbakgrunn. Dette ga meg likevel nyttig erfaring. Jeg fikk erfaring med den tekniske gjennomføringen av digitale intervjuer, og jeg fikk øvd tålmodigheten min og evnen til å ikke avbryte taushet som oppstår i intervjuer. Ved å tillate pauser gis informanten tid til å assosiere og reflektere, og dermed bidra med viktig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 167). For det andre fikk jeg gjennom piloteringen flere nyttige innspill på hvilke spørsmål som var uklare eller vanskelige, og jeg fikk også ideer og innspill til nye spørsmål.

4.1.3 Utvalg og rekruttering

For å besvare oppgavens problemstilling er det nødvendig med et hensiktsmessig utvalg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 67). Før jeg begynte rekrutteringsprosessen bestemte jeg meg

derfor for to kriterier: at elevene har flerkulturell bakgrunn og at de er under stemmerettsalder.

Det første kriteriet er at utvalget skal ha flerkulturell bakgrunn, og dette brukte jeg mye tid på å operasjonalisere. Denne oppgaven bygger på en kritisk konstruktivistisk identitetsforståelse som anerkjenner at identitet både dreier seg om selvidentifisering og tilskrevet identitet. Og jeg har særlig vært oppmerksom på at de merkelappene vi som forskere bruker ikke kun beskriver en virkelighet, men også er språklige handlinger som bidrar til å produsere en virkelighet (Gullestad, 2002, s. 43). Gullestad (2002, s. 170) beskriver hvordan det å anvende dikotomier som innvandrere og majoritetsbefolkning bidrar til å reprodusere den samme dikotomien, men at vi som forskere likevel er begrenset av det språket og kategoriene vi har til rådighet. Jeg har bevisst valgt å bruke begrepet flerkulturell, da konnotasjonene til innvandrerbegrepet er blitt stadig mer negative (Gullestad, 2002, s. 89).

Brubaker & Cooper (2000, s. 15) problematiserer særlig de tilfeller hvor forskere benytter tilskrevne identiteter som ikke spiller på lag med deltakernes selvidentifisering. Det var derfor viktig for meg som forsker å ikke tilskrive informantene en identitet, og kriteriet som ble lagt til grunn var derfor at informantene hadde en egenopplevd identitet som flerkulturell. Dette kriteriet ble kommunisert til lærerne som bidro i rekrutteringsprosessen. Jeg la vekt på at disse lærerne skulle spørre mulige informanter om de selv tenkte på seg selv som flerkulturell, og deretter om elevene var interessert i å bidra til en masteroppgave som skulle undersøke flerkulturelle ungdommers syn på demokrati og deltakelse. Jeg har derfor gjort mitt ytterste for å sikre meg informanter som har en egenopplevd identitet som flerkulturell, og har bevisst forsøkt å ha en reflektert holdning til de begreper og tolkningsrammer jeg har benyttet.

En svakhet ved oppgaven er at masterstudenter ikke er tillatt å samle inn røde data, og informasjon om informantenes eller foreldrenes fødeland er klassifisert som røde data. Det var derfor ikke mulig å spørre informantene om egen eller families landbakgrunn. For å sikre meg noe informasjon om geografisk landbakgrunn, stilte jeg derfor spørsmål om hvilken verdensdel informantene eller deres familie hadde bakgrunn fra. Alle informantene har selv, foreldre eller besteforeldre med ikke-vestlig landbakgrunn.

Kriteriet om at informantene skulle være under stemmerettsalder ble videre definert som aldersgruppen 15-17 år. Bakgrunnen for dette er forskning på sosialisering som tyder på at interessen for samfunnet og politikk er i stor endring hos tenåringer (Amnå et al., 2016, s. 29) og at ungdomsårene er en formativ tid for samfunnsidentiteten (Youniss & Yates, 1998, s.

621; Øia & Vestel, 2014, s. 128). Jeg så det dessuten som hensiktsmessig at informantene hadde hatt samfunnsfag noen år på ungdomsskolen på intervjudtidspunktet.

For å rekruttere informanter sendte jeg i første omgang e-post til i underkant av 50 skoleledere i østlandsområdet. Dette resulterte i kun ett svar, og rektor opplyste om at pandemi og smittevernregler hadde ført til at de måtte nedprioritere alt arbeid som ikke handlet om elevenes læring. Jeg måtte derfor ta kontakt med lærere jeg kjenner og personer som har et bredt nettverk i ulike minoritetsmiljøer. Takket være hjelp fra disse fikk jeg kontakt med mulig informanter.

Formålet med denne masteroppgaven er å få en bedre dybdeforståelse av minoritetslevers demokratiforståelse, og dette har lagt føringer på antallet informanter som er intervjuet. Et for lite utvalg gir begrenset analytisk kraft (Firebaugh, 2008, s. 24), men på den andre siden vil et lite utvalg gi forskeren bedre tid til å forberede og analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 148). Silverman (2011, s. 34) argumenterer dessuten med at målet med forskning må være å si mye om lite, og ikke lite om mye. Jeg har derfor valgt å intervju seks informanter som er presentert i følgende tabell:

	Kjønn	Alder	Skole	Geografisk område
Amina	Jente	15 år	10. trinn på ungdomsskole	Østlandet
Gizem	Jente	15 år	10. trinn på ungdomsskole	Østlandet
Dana	Gutt	16 år	VG1 idrettslinje	Østlandet
Leila	Jente	17 år	VG2 studiespesialisering	Østlandet
Sana	Jente	17 år	VG2 studiespesialisering	Østlandet
Yonas	Gutt	17 år	VG2 studiespesialisering	Østlandet

(Tabell 4.1: Presentasjon av informantene)

4.2 Innsamling av data

4.2.1 Gjennomføring av intervju

Jeg har nå redegjort for hvem informantene er og hvordan disse ble rekruttert. I det videre vil jeg redegjøre for hvordan intervjuene ble gjennomført, og begrunne de metodiske valgene som ble tatt.

Før intervjuene ble gjennomført la jeg vekt på at informantene skulle få god informasjon om rettigheter og formålet med studien. Etter at NSD hadde godkjent studien, var jeg i kontakt med informantene både via e-post og telefon, og alle fikk det vedlagte informasjonsskrivet i god tid før intervjuet (Vedlegg 2). I tillegg var jeg opptatt av å formidle at dette ikke var en kunnskapstest, men at jeg var ute etter informantenes egne tanker og meninger. Dette er særlig relevant fordi det er et skjevt maktforhold mellom meg som voksen og informantene som ungdom. Kvale & Brinkmann (2019, s. 175) advarer dessuten om at intervjueren kan bli assosiert med en lærer og understreker viktigheten av å formidle at det ikke finnes ett riktig svar på spørsmålene.

Intervjuene ble gjennomført digitalt med lyd og bilde, og jeg tok lydopptak av intervjuene i UiOs nettskjema. Lydopptakene ble lagret i UIOs nettskjema mens jeg gjennomførte analysen, da jeg ønsket å ha mulighet for å gå tilbake å lytte til intervjuene. Alle lydopptak ble slettet ved utgangen av mai.

Kvale og Brinkmann (2019, s. 206) argumenterer for at det å ta omfattende notater kan bidra til å avbryte samtalens frie flyt, og fra tidligere intervjuerfaring vet jeg at dette kan virke distraherende både for meg og den som intervjues. Etersom intervjuet ble gjort digitalt prioriterte jeg derfor å kun notere ned spørsmål jeg ville huske å stille senere i intervjuet. I etterkant av intervjuet noterte jeg ned umiddelbare tanker og refleksjoner

4.2.2 Transkribering

I etterkant av intervjuene lyttet jeg først gjennom én gang, og noterte meg ned umiddelbare tanker og refleksjoner. Kvale & Brinkmann (2019, s. 161) understreker at slike umiddelbare inntrykk kan være en verdifull kontekst for senere analyse av utskriftene.

Deretter ble intervjuene transkribert. Å transkribere innebærer at talespråk blir transformert til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204-205), og er derfor aldri en nøyaktig gjengivelse av informantenes ytringer (Hammersley, 2003, s. 759). Det å publisere usammenhengende, ordrette intervju-transkripsjoner kan dessuten medføre en uetisk stigmatisering av enkelte grupper (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 214). Jeg har derfor valgt å representere alle informantenes muntlige tale med en og samme sosiolekt for å unngå stigmatisering. Jeg har av samme hensyn fjernet alle fyllord, gjentakelser og pauser som ikke er relevant for tolkningen jeg har gjort.

Intervjuene hadde en gjennomsnittlig lengde på 68 minutter, og transkripsjonene var i gjennomsnitt på 16 sider med enkel linjeavstand.

4.3 Analyse av data

Det å analysere data innebærer å dele empirien opp i biter eller elementer for å bedre forstå og tolke datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 219), og jeg vil i det videre redegjøre og begrunne hvordan analysen er gjennomført.

Etter at intervjuene var gjennomført og transkribert, startet den innledende kodingsprosessen av datamaterialet. Det første jeg gjorde var å lese gjennom intervjuene flere ganger for å danne meg et helhetlig blikk på intervjuene og få ett første inntrykk av tendenser i materialet. Deretter gikk jeg gjennom ett og ett intervju og kodet dataene. Jeg benyttet meg i første omgang av tematisk koding fordi dette er en egnet metode for å identifisere mønstre i dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Den innledende kodingen kan beskrives som induktiv fordi jeg satte egendefinerte koder på datamaterialet. Selv om jeg i forkant av intervjuene hadde lest noe teori knyttet til demokrati og medborgerskap og kodene derfor kan ha vært påvirket av dette, forsøkte jeg å kode data på bakgrunn av informantenes egne utsagn. Kodene var i stor grad deskriptive i den forstand at de var beskrivende for det faktiske innholdet i teksten.

Etter den innledende induktive kodingen, så jeg det som hensiktsmessig å supplere den datadrevne kodene med deduktiv koding basert på det teoretiske rammeverket (Boeije, 2010, s. 82). I lys av teori og tidligere funn ble noen av de induktive kodene videreutviklet. Eksempelvis ble den induktive koden *ubehagelige opplevelser* delt opp i de deduktive kodene *individfokusert rasisme* og *strukturell rasisme*. Noen av kodene ble gjennom denne revideringen til mer fortolkende kode. Informantenes beskrivelser av det de omtalte som ubehagelige opplevelser ble tolket som enten individfokusert eller strukturell rasisme, som begge er begreper hentet fra det teoretiske rammeverket. Kodingen kan dermed karakteriseres som en abduktiv tilnærming, altså et samspill mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming. Kodingen er også påvirket av min problemstilling og forskningsspørsmål, og det er derfor en mulighet for at andre ville kodet og kategorisert datamaterialet på en annen måte.

Koding ble gjort digitalt. Alle kodene fikk hvert sitt nummer, og jeg la kommentarer i marginen i transkripsjonene med nummeret som tilhørte relevant kode. Noen av kodene inneholdt så få tekstsegmenter at det ikke var mulig å identifisere noen mønstre, disse ble utelatt i den videre analysen. Noen av de innledende kodene ble slått sammen, eksempelvis var det vanskelig å bestemme om et tekstsegment skulle kodes som «politiske meninger» eller som «politisk interesse», og disse ble slått sammen til koden *politisk interesse*. Etter flere

revideringer av koder, satt jeg igjen med 21 koder som ble organisert under kategoriene *demokrati, medlemskap og deltakelse*. På grunn av flere revideringer gikk jeg gjennom alt datamateriale for å forsikre meg om at ingen relevante tekstsegmenter var utelatt.

Jeg klippet deretter ut tekstsegmentene tilhørende hver kode i egne Word-dokument. Disse dokumentene gikk jeg så gjennom og skrev oppsummerende punkter under hver kode. Eksempelvis var «informantene beskriver kunnskap som en betingelse for deltakelse» et oppsummerende punkt under koden *kunnskap*. De oppsummerende punktene under hver kode ble benyttet for å finne mønstre som gikk igjen, samtidig som jeg var oppmerksom på tekstsegmenter som brøt med mønstrene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 264). Unntakene fra mønstrene ble markert, og er diskutert i analysen.

Kodene som er benyttet og som jeg vil diskutere i neste kapittel, er fremstilt i følgende tabell:

Kategorier	Induktive koder	Deduktive koder
Demokrati	Stemmerett Flertallet bestemmer Begrensninger for flertallsstyre Ytringsfrihet	Direkte deltakelse Enighet som mål
Medlemskap	Positiv flerkulturell identitet Norsk vs. utlending Rasisme i en andre-kontekst Takknemlighet	Tilskreven identitet Individfokusert rasisme Strukturell rasisme Medlemskap som hudfarge Medlemskap som felles verdier Demokrati-dikotomi
Deltakelse	Politisk interesse Bestemme over eget liv Kunnskap Egenopplevd ytringsrom	Politisk påvirkningstro

(Tabell 4.3: Analysens kategorier og koder)

4.4 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om korrektheten til studiens slutninger (Johnson, 2013, s. 279), og hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Målet om å sikre validitet har derfor stått sentralt i hele forskningsprosessen.

Ingen metode kan sikre fullstendig validitet fordi måten jeg omtaler, velger ut og analyserer empiriske data alltid vil være påvirket av mine egne erfaringer og holdninger (Patton, 1999, s. 1199). Et bidra for å sikre validitet har derfor vært å reflektere over mitt bidrag som forsker, og strebe etter det Kvale & Brinkmann (2019, s. 273) beskriver som objektivitet om subjektivitet. I innledningen til denne masteroppgaven har jeg redegjort for min personlige motivasjon for å skrive om ungdom og demokrati, og jeg har vært tydelig på at jeg mener unge menneskers deltakelse i demokratiske prosesser er viktig. En slik redegjørelse er viktig fordi det legger til rette for at leseren av denne oppgaven får en mulighet til å kritisk vurdere i hvilken grad min forforståelse har påvirket innsamling og analyse av data (Dalen, 2013, s. 94; Firebaugh, s. 1, 2008; Johnson, 2013, s. 299)

Utvalget er en form for ikke-sannsynlighetsutvalgt og er videre formålsbestemt fordi utvalget er gjort med bakgrunn i noen enkle kriterier (Cohen, Morrison & Manion., 2011, s. 155). Utvalget består derfor av informanter som er egnet til å belyse fenomenene som undersøkes, og bidrar til å sikre dybdeinformasjon fra de som er i posisjon til å bidra med dette (Cohen et al., 2011, s. 157).

For å sikre validitet er det viktig at informasjonen informantene har bidratt med er korrekt gjengitt i oppgaven. Som jeg har redegjort for i delkapittel 4.2 *Innsamling av data*, ble det gjort lydopptak av intervjuene som deretter ble transkribert. Det styrker validiteten at jeg under intervjuene kunne stille utdypende spørsmål og oppklare misforståelser fortløpende, og at observasjoner gjort under intervjuet bidro til å gjøre det enklere å tolke svarene (Larsen, 2017). I tillegg benyttet jeg «member checking» for å styrke validiteten i studien (Creswell & Miller, 2000, s. 127). Transkripsjonene ble sendt informantene, og de ble bedt om å lese gjennom, kommentere dersom de følte seg feil fremstilt og eventuelt supplere om det var noe de ikke følte de hadde fått sagt.

Kvalitative intervjuer kan bidra til en dybdeforståelse av informantenes tanker og beskrivelse av verden, men det er samtidig viktig å presisere at kvalitative data ikke representerer et helhetlig bilde av informantenes tanker (Hammersley, 2003, s. 772). Data fra intervjuene er derfor begrenset til det informantene har valgt å dele med meg. Jeg vil likevel i

det videre beskrive hvordan jeg la til rette for at informantene skulle dele mest mulig i intervjusituasjonen.

Intervjuene ble gjennomført individuelt, og dette er en styrke når målet er å få frem hvordan den enkelte oppfatter en situasjon uten at de må ta hensyn til hvordan de fremstår for andre deltakere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65). Samtidig er det en fare for at validiteten svekkes fordi informantene ikke alltid snakker sant når de sitter ansikt-til-ansikt med den som intervjuer eller at de spiller opp til det de tror intervjueren vil høre (Larsen, 2017, s. 29). Fra tidligere intervjuer har jeg erfaring med at mennesker i ulik grad føler seg komfortable i en intervjusetting. For å legge til rette for at informantene var mest mulig avslappet og kommuniserte åpent, benyttet jeg derfor to strategier. Den ene var å snakke med informantene på telefon før intervjuet, slik at informantene fikk et inntrykk av meg og studien. I telefonsamtalen fortalte jeg litt om studien og samtykkeskjemaet, og vi avtalte tid for intervjuet. For det andre la jeg vekt på å skape god kontakt tidlig i intervjuet ved å spørre informantene om deres interesser og hverdagsliv før jeg gikk over på forskningsspørsmålene, og jeg la også vekt på å vise interesse, forståelse og respekt for det de delte med meg underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 160).

Hvordan og hvilke spørsmål jeg har stilt vil også kunne påvirke hvilke svar informantene har gitt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 218). Intervjuguiden (Vedlegg 1) er derfor lagt ved, og jeg har også referert mine egne spørsmål når jeg refererer informantenes svar underveis i oppgaven. Intervjuene inneholdt motsigelser og inkonsistens, og i rollen som forsker er det min oppgave å fortolke det som blir sagt slik at slutningene som trekkes faktisk er gyldige. Jeg stilte derfor både fortolkende og meningsavklarende spørsmål for å i størst mulig grad sikre meg at jeg hadde forstått det som ble sagt riktig (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 168).

Intervjuene ble gjennomført digitalt på grunn av gjeldende smittevernsråd. Dette representerer en svakhet for studiens validitet, fordi 90 % av kommunikasjon er ikke-verbal og formidles gjennom kroppslige tegn og gester (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 126). Til tross for at både jeg og informantene hadde på både lyd og bilde, kan jeg ha gått glipp av kommunikasjon som ville bidratt til en mer valid analyse av dataene. Jeg var også bekymret over hvilken effekt det å ikke sitte i samme rom ville ha for informantenes villighet til å snakke åpent og fritt. Men denne effekten synes mindre enn fryktet, og noe av årsaken kan være at informantene hadde hatt mye digital undervisning det siste halve året og var vant til denne måten å kommunisere på. En fordel det digitale intervjuet kan ha hatt, er at

informantene ble intervjuet hjemme hos seg selv. Kvale & Brinkmann (2019, s. 175) understreker nemlig at dette kan bidra til å bygge bro over et skjevt maktforhold.

Tidspunktene for intervjugjennomføringen kan ha påvirket kvantiteten og kvaliteten på informasjonen informantene bidro med. Intervjuene er alle gjennomført i informantenes fritid, og det at de brukte egen fritid kan tolkes som et reelt ønske om å bidra til studien, noe som igjen kan bety at informantene har svart så utfyllende de kan på spørsmålene. Flere av intervjuene er gjort på kveldstid, og dette kan ha bidratt til å svekke konsentrasjonen til både meg som intervjuer og hos informantene. Jeg opplevde i liten grad at dette var tilfelle, og ingen intervjuer ble avsluttet før jeg følte jeg hadde fått oppklarende svar på alle spørsmål i intervjuguiden.

Validitet sjekkes ved å undersøke feilkildene. Jo sterke falsifiseringsbestrebelsene en påstand har overlevd, desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 279). Jeg har derfor gjennomgående redegjort for og diskutert tekstsegmenter som bryter med mønstrene i datamaterialet.

Reliabilitet er til stede når resultatene fra en undersøkelse kan gjenfinnes når studien gjentas under samme forutsetninger (Johnson, 2013, s. 279). Informantene i denne studien er anonymisert, og det vil derfor være umulig for andre forskere å replisere studien. Jeg har likevel lagt vekt på gjennomsiktighet i forskningsprosessen, og har i metodekapittelet redegjort og begrunnet alle metodiske valg som er foretatt.

4.5 Forskningsetiske overveielser

All forskning som gjøres med mennesker har etiske implikasjoner (Everett & Furseth, 2012, s. 136). Dette gjelder særlig når informantene er unge og tilhører en minoritetsgruppe.

Grundighet og pålitelighet er derfor sentrale vitenskapelige verdier, og jeg har etter beste evne forsøkt å begrense både utilsiktede og tilsiktede feil (Befring, 2015, s. 30).

Ethvert forskningsprosjekt som behandler personopplysninger må meldes til NSD, og fordi jeg både skulle samle inn informantenes signatur og gjøre lydopptak søkte jeg om og fikk godkjenning fra NSD (Vedlegg 4).

All deltakelse i forskning skal bygge på samtykke som skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2015, s. 31; Dalen, 2013, s. 100; Everett & Furseth, 2012, s. 136). Dette innebærer også at deltakerne skal være informert om hva studien går ut på (Ryen, 2016, s. 33). Jeg utformet derfor et informasjonsskriv (Vedlegg 2 og 3) som alle informantene og foresatte til informanter under 16 år fikk tilsendt i forkant av intervjuet.

Informantene over 16 år har selv skrevet under på et samtykkeskjema (Vedlegg 2 og 3), og samtykke er innhentet av foresatte til informanter som er under 16 år (Vedlegg 2). Jeg informerte samtlige informanter både skriftlig og muntlig om at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å måtte oppgi en grunn.

I tråd med NSDs retningslinjer er informantene anonymisert i hele arbeidsprosessen. Informantene har fått pseudonym, og all informasjon som kan bidra til identifisering er utelatt i transkripsjonene og i gjengivelsen av sitat i oppgaven. Lydopptakene er avspilt i UiOs nettskjema og kodenøkkelen til intervjuene er lagret med passordbeskyttelse. Lydopptakene ble slettet ved utgangen av mai 2021.

Informantene tilhører ulike minoritetsgrupper som i den offentlige debatten blir stigmatisert, og det å publisere forskning knyttet til etniske befolkningsgrupper kan innebære en risiko for ytterligere stigmatisering (Gullestad, 2002, s. 44). Dette har jeg særlig vektlagt når jeg transkriberte intervjuene som tidligere omtalt, og jeg presiserer at informantene snakker på egne vegne og ikke representerer andre enn seg selv.

5.0 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg analysere datamaterialet fra informantintervjuene, og diskutere disse i lys av det teoretiske rammeverket i kapittel 2 og tidligere forskning i kapittel 3. Oppgavens problemstilling er følgende:

Hvordan beskriver et utvalg flerkulturelle ungdommer sin forståelse av demokrati og opplevelse av medborgerskap?

Kapitlet er strukturert etter studiens tre forskningsspørsmål. Den første delen vil redegjøre for hvilke forståelser av demokrati utvalget beskriver. Den andre delen vil omhandle hvordan utvalget beskriver sin opplevelse av tilhørighet, og her vil jeg særlig legge vekt på hvordan informantene beskriver sin flerkulturelle identitet og tilhørighet til det norske samfunnet. Til slutt vil jeg redegjøre for hvordan utvalget beskriver sin deltakelse i samfunnet, og også diskutere de betingelser og begrensningene de beskriver for deltakelse.

5.1 Demokratiforståelse

Jeg har i teorikapitlet redegjort for at det finnes ulike teoretiske tilnærminger til demokrati. I det følgende ønsker jeg å belyse hvordan informantene beskriver demokrati, og diskutere hvilke demokratiforståelser som kommer til uttrykk i datamaterialet.

5.1.1 Valg

En beskrivelse som går igjen når informantene blir spurt hva demokrati betyr for dem, er at folket skal styre. De beskriver ulike måter folket kan styre på, men et gjentakende mønster er at valgkanalen fremheves som sentral for å kunne påvirke samfunnet. På spørsmål om hva demokrati betyr for Dana og Sana, svarer de:

Dana: *At vi har stemmerett. At vi har rett til å stemme over hvem som skal drive dette landet fremover, for eksempel statsminister.*

Sana: *Du er jo med på å velge hvordan samfunnet skal bli styrt. Du er jo med på å velge i valg av presidenter, nei, ikke presidenter. Statsminister og partier.*

I utsagnene beskrives valg som en måte borgerne kan bestemme hvem som skal styre samfunnet, og dette kan tolkes som en forståelse hvor borgerne styrer indirekte gjennom valg av valgte representanter. Både Dana og Sana sier at man kan stemme på statsministre, men mange demokratier har et maktfordelingsprinsipp som gjør at det er sammensetningen i parlamentet som avgjør hvem som blir statsleder. Men uavhengig av om Dana og Sana mener at folket skal velge statsledere direkte i valg, eller ved å stemme på partier og dermed indirekte på valg av regjering, uttrykker de at folkets deltakelse i demokratiet er knyttet til det å delta i valg. Dette synet deles av Amina som beskriver det å stemme som «ganske viktig for det er sånn man bestemmer», og Leila som sier at hun tenker på stemmerett når hun hører ordet demokrati.

Flere av informantene beskriver et indirekte demokrati hvor folket deltar i valg, og de folkevalgte tar beslutninger som angår styringen av samfunnet. Leila deler denne beskrivelsen når hun sier at «vi bestemmer hvem som skal bestemme, og så bestemmer Stortinget og regjeringen ulike vedtak, lover og regler». Og når Leila får spørsmål om hvordan hun kan påvirke, sier hun blant annet at hun «kan kontakte ulike politikere, om det er noe hun vil bestemme på stort nivå». En slik beskrivelse av folkevalgte og politikere som de som styrer samfunnet, deles av Dana når han får spørsmål om hva politikk er:

***Dana:** Politikk er alt det her med hvordan landet fungerer, hva vi skal ha i landet og hvordan vi skal ha det. Vi bidrar jo også med det, men det er jo politikerne som bestemmer over det.*

Selv om Dana sier at folket bidrar i beslutningsprosessen, er det politikerne som tar det endelige valget. Sana deler Dana sin beskrivelse og sier at «det er jo selvfølgelig regjeringen som tar valget til slutt». Når Yonas får spørsmål om hvem som bestemmer i et demokrati, svarer han at «det er jo det partiet du stemmer på som har mest makt». Det er med andre ord gjennomgående at politikere eller partier som beskrives som de som har makt til å bestemme både hvordan samfunnet skal være, og dermed også delvis hvordan innbyggerne skal ha det. I lys av dette er det forståelig at informantene vektlegger viktigheten av å delta i valg, fordi det er slik de kan velge representanter som tar viktig beslutninger.

Når informantene snakker om stemmerett beskrives valg både som en måte å få gjennom egne interesser på og som en måte å kontrollere de folkevalgte på. Dette er i tråd med liberale demokratiteorier som beskriver valgdeltakelse som interesseaggregering og som

en mekanisme for å kontrollere statsmakten (Briseid, 2012; Børhaug, 2007; Held, 2006). Det er likevel et interessant unntak fra dette mønsteret. Dana begrunner nemlig viktigheten av stemmerett på følgende måte:

***Dana:** Og det er jo dette med demokrati da, at mange får sette seg sammen og bestemme og bli enige. Ikke uenige, men sette seg sammen og komme til en vei hvor vi gjør noe som alle er enige om. For partier er jo lagd slik at de har ulike meninger, og derfor kommer man gjerne til en debatt også. De snakker og formulerer ord og begreper på ulike måter, og når de kommer til en sammensetning og sitter sammen og får bli enige, da er man enige og da gjør man det ikke sant. Og da er man enige om hva man skal gjøre og da er det ingen uenigheter.*

***Stine:** Så du tenker det er best om partiene blir enige om noe?*

***Dana:** Ja.*

***Stine:** Hvorfor tenker du det er bra da?*

***Dana:** For da blir det ikke hele tiden uenighet om hva som er bra og dårlig. Det blir ikke hele tiden konflikter med at noen mener det og noen mener det. Og så etter hvert kommer man aldri til et svar fordi det hele tiden er uenigheter om hva som er riktig og hva som er galt.*

Dana understreker at partiene i utgangspunktet er uenige, men at målet er at de ulike partiene setter seg ned, diskuterer og kommer til enighet. Dana snakker på et annet tidspunkt i intervjuet om bompenger, og uttrykker en tydelig frustrasjon over at politikere snakker mye om bompenger, men at det ikke skjer noe. Dette svaret kan derfor tolkes som et uttrykk for en frustrasjon over at politiske debatter ikke alltid fører til handling, og at målet om enighet er ønsket fordi det er en forutsetning for forandring. Det er interessant at partiene i dette sitatet ikke først og fremst beskrives som en arena for interesseaggregering, men heller som arenaer for diskusjon med mål om enighet. Deliberative teorier kritiserer at politikken blir redusert til en aggregering av særinteresser (Børhaug, 2007), og selv om ulike deliberative teorier ikke er enige om det er prosedyrene for deliberasjonen eller beslutningene man skal enes om, er målet om enighet sentralt i flere deliberative teorier (Benhabib, 1996a; Enslin et al., 2001; Eriksen & Weigård, 1999). Det er videre interessant å se hvordan Dana beskriver at man kan oppnå enighet om beslutninger:

***Dana:** Det er jo det at de kan se på ulempene og fordelene ved den tingen da. Og at*

de, det er vel det at de forskjellige menneskene, de kommer til enighet ved at de argumentere for noe, og så finner de noe fakta, og så blir de enige. Det kan jo ta tid noen ganger da. Men så kommer man til enighet. De fleste gangene gjør man jo det da.

Stine: *Og hva er det som gjør at noen blir overbevist da?*

Dana: *Det er at, det å bli overbevist er jo at motparten har så gode argumenter. Som er veldig troverdige. Og så kommer det ikke noe som kan slå det han eller hun sa da.*

Dana beskriver at en diskusjon må belyse både fordeler og ulemper, og at dette skjer når ulike mennesker kommer sammen for å diskutere. I prosessen frem til enighet vektlegger Dana at det er viktig med fakta og gode argumenter som er troverdige, og enighet oppnås når det ikke er noen som kan slå disse argumentene. Dana beskriver her en prosess hvor en beslutning fattes når det beste argumentet anerkjennes av alle, og dette er i tråd med deliberativ demokratiteori (Eriksen & Weigård, 1999, s. 172). Der Dana først beskriver demokrati i en liberal tradisjon ved å vektlegge deltakelse i valg, nyanserer han denne beskrivelsen når partiene fremstilles som arenaer for deliberasjon hvor målet er konsensus om beslutningene.

5.1.2 Flertallsstyre

Som redegjort for i det foregående beskriver informantene demokrati i en liberal tilnærming når de vektlegger valgdeltakelse som en måte å styre samfunnet på. En kritikk mot liberale demokratiteorier er at grupper av mennesker eller bestemte temaer kan ekskluderes når det er flertallet i valg som bestemmer (Held, 2006). Dette er særlig relevant fordi utvalget i denne studien alle beskriver seg som flerkulturelle, og det er derfor interessant å undersøke hvordan informantene selv stiller seg til dilemmaet mellom flertallsstyre og minoriteters mulighet til å påvirke.

Amina er den eneste som forsvarer et absolutt prinsipp om flertallsstyre, og sier at «i et demokrati skal flertallet bestemme». Når hun får spørsmål om hun kan begrunne dette, svarer hun:

Amina: *Det er jo flertallet. Det er jo, det er jo flertallet som utgjør den største delen av samfunnet. Så da blir det veldig dårlig om det er en liten del av samfunnet ikke er fornøyde og det er de som får viljen sin når resten av samfunnet har det bra.*

Amina problematiserer ikke et flertallsstyre, og argumenterer for at det er urettferdig om et mindretall får viljen sin på bekostning av flertallet. Slik jeg tolker det legger Amina en liberal forståelse av demokrati til grunn fordi hun forsvaret et absolutt flertallsstyre. Samtidig kan Aminas unge alder også bidra til å forklare en enten-eller-tilnærming til dilemmaet mellom flertallsstyre og mindretallets rettigheter, fordi alder er en faktor som påvirker i hvilken grad man kan se ulike perspektiver (Flanagan, 2013).

Sana, Dana og Leila forsvaret også flertallets rett til å styre, men har et noe mer nyansert standpunkt enn Amina. Sana og Dana sier seg enig i påstanden min om at demokrati betyr at flertallet bestemmer, men på oppfølgingsspørsmål sier de begge at flertallet ikke kan bestemme «hva som helst». De knytter ikke begrensningene til noen prinsipper eller saksområder. Slik jeg tolker det støtter de prinsippet om at flertallet bestemmer i et demokrati, men med noen få begrensninger.

Leila er den eneste som sier noe konkret om når flertallet ikke burde bestemme:

***Leila:** Det er jo flertallet som bestemmer. Men det er jo ikke så demokratisk, for hvis alle skal være med å bestemme, burde jo alle ha noe å si. Så hvis flertallets mening alltid vinner, så blir det på en måte feil for da er det jo noen som ikke har noe å si.*

***Stine:** Men når er det flertallet bør bestemme da?*

***Leila:** Altså noen saker, det er noen saker hvor flertallet ikke bør bestemme. For eksempel i USA, om abortloven. Flertallet er jo for at folk skal ikke skal ha lov til å ta abort. Og det blir jo feil, det er noe kvinner selv burde bestemme. Det er ikke noe gamle menn burde bestemme. I hvert fall ikke flertallet over kroppen din.*

Leila nevner i tillegg dødsstraff som et område som må være unntatt flertallsstyre. Ut fra de to sakene Leila nevner kan det synes som at hun har en prinsipiell tilnærming. Flertallet i et demokrati ikke skal kunne bestemme over spørsmål som dreier seg om liv og død, og egen kropp. Selv om Leila ikke selv sier det, kan disse spørsmålene knyttes til menneskerettighetene.

Det er med andre ord ingen av informantene som tar til orde for noen særlige rettigheter eller beskyttelse av et mindretall, med unntak av Leila som nevner saker som kan knyttes til menneskerettighetene. Alle demokratiteoriene som er omtalt i denne oppgaven anerkjenner menneskets egenverdi og at alle mennesker har noen ukrenkelige rettigheter, men de argumenterer ulikt for hvordan dette skal sikres. Deliberative demokratiteorier vektlegger at målet med deliberasjonen er å komme frem til konsensus gjennom dialog (Eriksen &

Weigård, 1999). Ifølge Habermas (1995) er det en kommunikativ rasjonalitet som legges til grunn for beslutningstaking. Med andre ord er det det beste argumentet som avgjør, og ikke flertallet. Det kan derfor argumenteres for at deliberative demokratiteorier går lenger i å ivareta mindretallets interesser enn liberale teorier. Synspunktet om at det beste argumentet skal avgjøre en sak, er riktignok kritisert for å være urealiserbart (Mouffe, 1999) og ekskluderende (Young, 1999). Men uavhengig av ulike teoretiske tilnærminger til det deliberative demokratiet, går de alle lenger i å beskytte mindretallets interesser enn det liberale teorier. Det samme kan sies å gjelde for de deltakerdemokratiske teoriene som blant annet vokste frem som en kritikk mot at liberale teorier ikke sikret en lik mulighet for politiske deltakelse for minoritetsgrupper (Held, 2006).

Leila beskriver et flertallsstyre som kun er begrenset av menneskerettighetene, og selv om alle demokratiteorier inkluderer menneskerettighetene, vil jeg likevel argumentere for at Leila sin beskrivelse er mer i tråd med liberale demokratiteorier. De deliberative og deltakerdemokratiske teoriene argumenterer nemlig for regler og rettigheter som går utover menneskerettighetene, mens de liberale teoriene i større grad kun argumenterer for mekanismer som skal sikre individets rettigheter mot maktovergrep fra staten.

Yonas argumenterer også for at demokrati handler om at folket deltar i valg, og at det er flertallet som bestemmer. Men han går lenger enn de andre i å drøfte kompleksiteten av Stortingets sammensetning etter et valg. Han snakker om at man kan få både flertalls- og mindretallsregjeringer, og sier at «det er ganske komplisert, for du må ta og du må gi». Han har med andre ord et mer nyansert syn på flertallsstyre enn de andre informantene. Yonas er også den eneste som argumenterer for å endre de demokratiske spillereglene i Norge:

Yonas: Jeg synes at det skulle være, for eksempel hvis forslag kommer til greier, så burde de be om folk er enige eller uenige. For å finne ut om landet er enige, og da synes jeg Stortinget burde tenke på det. Hvis 60 % er uenige, så burde de tenke på det, og kanskje ikke godta det forslaget som kommer fra regjeringen.

Yonas beskriver her en form for folkeavstemming hvor folket kan bidra mer direkte i styringen av samfunnet, og argumenterer for at Stortinget bør lytte til et flertall av folket. Dette viser en forståelse av politikk som noe komplekst, og at valg ikke alltid sikrer at flertallet i folket kommer til uttrykk som et flertall på Stortinget. Yonas argumenterer likevel for at et flertall skal styre, men knytter dette mer til flertallet i folket enn flertallet i den folkevalgte forsamlingen.

Informantenes argumentasjon viser at prinsippet om at flertallet skal styre står sterkt. Dette bygger opp under inntrykket om at det er liberale trekk ved demokratiet som fremheves av informantene. Yonas er riktignok et unntak ved at han i større grad vil sikre at flertallet i folket kommer til uttrykk når han foreslår folkeavstemminger om konkrete forslag som er til behandling i Stortinget. Dette er i tråd med deltakerdemokratiske teorier som argumenterer for en demokratisering av statsmakten (Børhaug, 2007).

En sentral kritikk mot liberale demokratiteorier er at de ikke i tilstrekkelig grad beskytter minoriteten, og deltakerdemokratiske teorier argumenterer for at ulikheter i klasse, kjønn og etnisitet bidrar til en systematisk ulikhet i politisk deltakelse (Held, 2006). Selv om flere av informantene understreker viktigheten av religionsfriheten, er det ingen som argumenterer for ordninger eller rettigheter som i større grad beskytter minoriteter i et flertallsstyre. Dette forsterker inntrykket av at det er liberale trekk ved demokratiet som fremheves av utvalget.

5.1.3 Ytringsfrihet

Jeg har i det foregående vist hvordan informantenes beskrivelser av demokrati i stor grad er i tråd med liberale teorier som argumenterer for valgdeltakelse og flertallsstyre. Men når informantene snakker om ytringsfrihet kommer til frem at valgdeltakelse alene ikke er tilstrekkelig i et demokrati. Alle informantene forteller at for dem betyr demokrati frihet, og det er særlig ytringsfriheten som utpeker seg som en sentral frihet. Alle informantene beskriver det som viktig å kunne si det man mener i et demokrati. Amina og Sana har tidligere i intervjuene vektlagt at demokrati primært betyr at folket styrer indirekte gjennom valg. Men når jeg spør de to om hva de tenker er viktige demokratiske verdier, legger de begge vekt på ytringsfriheten.

***Amina:** At man har ytringsfrihet. Og at man ikke bare har en leder som velger hvordan ting skal fungere, men at folket også blir med å si hva de mener og hvis noe er galt eller ikke riktig.*

***Sana:** Frihet til å si hva man mener. Får lov til å være med å bestemme i et samfunn. Ha muligheten til å stå opp for seg, si det man føler, tenker og ønsker.*

Både Amina og Sana beskriver ytringsfriheten som et virkemiddel for å være med å styre samfunnet. Amina beskriver at folket kan ytre seg om det landets ledere bestemmer. Utsagnet kan derfor tolkes som at borgerne primært har en reaktiv rolle i å diskutere de temaer som allerede er definert av politikernes dagsorden. En slik beskrivelse av ytringsfriheten er i tråd med liberale teorier som argumenterer for at staten skal beskytte individets interesser, men at det samtidig er de valgte representantene som skal styre (Held, 2006).

Sana tar i større grad til orde for at man kan ytre seg om alle temaer ved å si at det handler om å kunne si det man føler, tenker og ønsker. Både Amina og Sana beskriver at det å ytre seg er en måte å påvirke samfunnet på, og denne beskrivelsen deles av flere av informantene. Leila sier at hun kan påvirke ved å «skrive kronikker, si min mening og sende til aviser og sosiale medier» og Yonas sier også at det er viktig i et demokrati at «folk får si sin mening». Informantene vektlegger med andre ord at ytringsfriheten er viktig for å sikre individets mulighet til å ytre seg og individets mulighet til å påvirke. Der liberale teorier vektlegger at det er valg som legitimerer politikken (Held, 2006), argumenterer deliberative teorier for at det er deliberasjonen som har denne funksjonen (Habermas, 1995). Slik sett kan utsagnene fra informantene tolkes som en deliberativ begrunnelse for ytringsfriheten, fordi offentlig debatt beskrives som nødvendig i et demokratisk samfunn. På den andre siden er det de samme informantene som argumenterer for et sterkt prinsipp om flertallsstyre. Ingen av de argumenterer for at diskusjonen skal resultere i en enighet, noe som står sentralt i deliberative teorier (Benhabib, 1996a; Enslin et al., 2001; Eriksen & Weigård, 1999). Slik jeg tolker informantene er derfor ytringsfriheten viktig for å sikre at alle får lov til å ytre seg, men det er flertallet som bestemmer til slutt.

Ytringsfriheten blir av informantene beskrevet som et virkemiddel for deltakelse og påvirkning, og dette tolker jeg som en anerkjennelse av at valgdeltakelse alene ikke er tilstrekkelig i et demokrati. En slik beskrivelse av et demokrati er i tråd med deltakerdemokratiske teorier som understreker at borgerne må delta på flere arenaer enn valg (Børhaug, 2007; Held, 2006; Solhaug, 2013), men også liberale teorier som argumenterer for viktigheten av individuelle rettigheter for å beskytte mot overgrep fra statsmakten (Briseid, 2012; Børhaug, 2007; Held, 2006).

Dana bidrar til å utvide perspektivet på ytringsfriheten når han forklarer hvorfor den er så viktig:

***Dana:** Fordi det er jo slik at da må vi. Altså har vi ikke den, risikerer vi at mange mennesker ikke tør å si sin mening. For som jeg har sagt, det er masse land som ikke*

har ytringsfrihet. Og da tør vi ikke å være den vi vil være. De tør ikke å si hva de mener om for eksempel landet. Eller om noe for eksempel skulle endre seg. Da er det noe med at da mister vi tillit til hverandre. Til slutt sier ingen noe. For man er så redd for å si noe.

Dana legger vekt på at ytringsfriheten både er viktig for individet, men også at ytringsfriheten er viktig for å opprettholde tilliten til hverandre. Han refererer også til land som ikke har ytringsfrihet, og viser til at konsekvensene kan være at folk ikke lenger tør å si hva de mener eller være seg selv. Han refererer flere ganger i intervjuet til andre land hvor man kan «bli drept eller banket opp» dersom man sier noe feil, og at det er viktig at vi i Norge «passer på den ytringsfriheten man har». Slik jeg tolker Dana står det mer på spill når han snakker om ytringsfriheten, den handler ikke kun om individets rett til å ytre seg, den er også viktig for å opprettholde et godt samfunn med en høy grad av tillit. Deliberative teorier fremhever at det er deliberasjonen som legitimerer politiske beslutninger (Held, 2006). Og en politisk beslutning som hele folket anser som legitim vil i større grad skape tillit enn en beslutning fattet av et flertall. Danas begrunnelse for ytringsfriheten kan derfor tolkes som en mer deliberativ tilnærming fordi deliberative teorier fremhever debatt som viktig for et godt samfunn basert på tillit (Børhaug, 2007; Kalleberg, 2015).

5.1.4 Oppsummering av demokratiforståelse

Det er særlig tre demokratiske prinsipper informantene vektlegger når de beskriver et demokrati: stemmerett, flertallsstyre og ytringsfrihet.

Informantene knytter folkets politiske deltakelse i stor grad til valgkanalen, og det er de valgte representantene som styrer samfunnet på deres vegne. En slik indirekte form for styring av samfunnet gjennom valg er i tråd med liberale demokratiteorier (Held, 2006). Utvalget beskriver flertallsstyre som et viktig demokratisk prinsipp. Dette forsterker inntrykket av at det er liberale demokratitrekk som fremheves av informantene. Samtidig bringer de også inn elementer som kjennetegner deliberative demokratiteorier når de omtaler ytringsfriheten, og forslag om mer direkte demokrati er i tråd med deltakerdemokratiske teorier.

Det er med andre ord særlig elementer som kan beskrives som liberale trekk som fremheves av informantene, samtidig som de også bringer inn elementer som kjennetegner deliberative og deltakerdemokratiske demokratiteorier. Dette er i stor grad i tråd med tidligere

funn internasjonalt (Arensmeier, 2010; Avery et al., 2012) og funn fra norsk skole (Mathé, 2017). En mulig forklaring på at en liberal forståelse av demokrati er fremtredende, er at funn tyder på at kunnskap om valg og institusjoner står sentralt i politikkundervisningen i norsk skole (Børhaug, 2007).

5.2 Medlemskap

Medlemskapsdimensjonen understreker at medborgerskap er fundert på en motsetning mellom de som hører til i et samfunn og de som ikke gjør det (Stokke, 2017). Medlemskap kan både beskrives som noe objektivt i form av sivile og politiske rettigheter, eller som et subjektivt medlemskap som blant annet er avhengig av en følelse av å høre til (Stokke, 2017; Stray, 2011, Brockmann, 2002). I dette kapitlet vil jeg særlig redegjøre hvor hvordan informantene beskriver sin identitet og tilhørighet, og hvordan medlemskap blir koblet til hudfarge og verdier av informantene.

Selv om jeg i det videre redegjør og drøfter hvordan informantene beskriver sin flerkulturelle identitet, er det viktig å understreke at de beskriver sin identitet som mye mer enn det å være flerkulturell.

5.2.1 Medlemskap som hudfarge

På spørsmål om hvordan de opplever å være flerkulturell i Norge i dag, viser datamaterialet en interessant todeling. Halvparten av informantene beskriver dette som noe de ikke tenker noe særlig over. Den andre halvparten forteller om ubehagelige opplevelser rettet mot hudfarge og bakgrunn. Gjennom disse beskrivelsene knyttes det å være norsk til hvithet.

Når jeg spør Amina og Gizem om hvordan det er å være flerkulturelle i Norge, svarer de at dette er noe de ikke har tenkt så mye på. Amina beskriver det som «kult» og «ikke noe spesielt». Og Gizem sier at hun føler at hun «passer inn i samfunnet». Amina og Gizem er begge 15 år og går på en skole hvor flertallet av elevene har flerkulturell bakgrunn. Prieur (2002, s. 8) beskriver hvordan etnisk bakgrunn blir viktigere gjennom tenårene, og at mange ungdommer vokser opp uten å føle seg annerledes enn majoritetsbefolkningen. Dette kan bidra til å forklare hvorfor det å være flerkulturell ikke er noe de reflekterer over i hverdagen.

Dana har en noe mer nyansert beskrivelse av sin opplevelse av å være flerkulturell. Som jeg redegjør nærmere for i kap 5.2.2 beskriver han at han som flerkulturell må tilpasse

seg tradisjoner og skikker for å passe inn i samfunnet. Samtidig er ikke dette noe han selv problematiserer, og han beskriver det å være flerkulturell som «gøy» og som en ressurs både i samfunnet og i klasserommet. Selv om det er noen nyanser i Amina, Gizem og Dana sine fortellinger, har de det til felles at de alle beskriver en følelse av tilhørighet i det norske samfunnet. De har også det til felles at ingen av dem forteller om egenopplevd rasisme, diskriminering eller krenkende opplevelser.

Leila og Sana beskriver i likhet med de andre det å være flerkulturell på en positiv måte, men de forteller også om ubehagelige opplevelser fra majoritetsbefolkningen. De forteller begge at de har fått blikk, kommentarer eller at folk holder avstand til dem på butikker eller kjøpesentre. De kobler disse opplevelsene til sin ikke-hvithet. De bruker også ulike merkelapper for å beskrive seg selv som distanserer dem fra majoritetsbefolkningen. Sana refererer til seg selv om «utlending», og på spørsmål om hvorfor hun gjør det, svarer hun:

***Sana:** Det er fordi, jeg føler det bare er sånn samfunnet er. Er du ikke hvit og etnisk norsk, så er du utlending.*

***Stine:** Så det er samfunnets holdninger som gjør at du føler deg som en utlending?*

***Sana:** Ja, jeg vet jo det at jeg, eller læreren min, eller når vi har debatter i klasserommet så sier læreren at når du har norsk statsborgerskap så er du norsk. Men når jeg ser på meg selv, så føler jeg meg ikke norsk, jeg føler meg som en utlending. Når du sier norsk, så ser jeg mer for meg en som er lys i huden, og har blondt eller brunt hår.*

Sana sier at hvis man ikke er hvit og etnisk norsk, så er man utlending. Slik jeg tolker utsagnet er det å være norsk og det å være ikke-hvit to gjensidig utelukkende kategorier. En beskrivelse hvor det å være norsk knyttes til det å være hvit, deles av Leila. Hun omtaler seg selv som «ikke 100 % norsk», og begrunner dette flere ganger med at «jeg ser jo ikke helt norsk ut, og det har jeg fått en del kommentarer på». Leila og Sana beskriver at det at de ikke ser norske ut bidrar til at de ikke omtaler seg selv som norske. Et norsk statsborgerskap er ikke tilstrekkelig for at Sana beskriver seg som norsk, det er hudfargen som avgjør. Gullestad (2002, s. 64) beskriver en lignende tendens i den offentlige debatten knyttet til nordmenn med pakistansk bakgrunn. Den offentlige debatten slik Gullestad (2002) beskriver det er preget av en enkel og polarisert todeling mellom «nordmenn» og «pakistanere», og det norske statsborgerskapet devalueres med bakgrunn i etnisk opprinnelse.

Både Leila og Sana uttrykker at samfunnets holdninger bidrar til at de ikke omtaler seg selv som norske. Dette er beskrivelser som taler for at de ikke står helt fritt til å definere sin egen identitet. Flere teorier om identitet argumenterer for at identiteten formes i samhandling med andre (Prieur, 2002; Røthing, 2017; Nadim, 2019; Brubaker & Cooper, 2000). Prieur (2002) og Nadim (2019) argumenterer for at minoriteters forhandlingsrom er mindre enn for majoritetsbefolkningen. De som ikke ser ut som majoriteten blir tilskrevet en identitet på bakgrunn av fysiske markører, selv om de ikke selv ønsker det. Dette er i tråd med funn fra Oslo som viser at ikke-hvite ungdommer blir tilskrevet en muslimsk tilhørighet og en identitet som de ikke nødvendigvis har (Vassende & Andersson, 2011, sitert i Røthing, 2017, s. 103).

Yonas forteller at han flere ganger er stoppet av politiet selv om han ikke har gjort noe galt, og knytter dette til at han er ikke-hvit. På spørsmål til Yonas om hva opplevelsene med politiet har gjort med følelsen av å høre til i det norske samfunnet, svarer han:

Yonas: Du føler deg ikke norsk. Hvis jeg møter en annen person, så sier ikke jeg at jeg er fra Norge. (...) Hvis jeg hadde følt meg norsk, så hadde jeg sagt at jeg er fra Norge. Men til og med Norge ser ikke på meg som norsk, så hvorfor skal jeg se på meg som norsk? På passet mitt står det at jeg er fra Norge, men politiet behandler meg ikke som norsk.

Yonas er tydelig på at behandlingen han får av politiet bidrar til at han ikke føler seg norsk. Han sier at verken Norge eller politiet ser på han som norsk, og det er derfor nærliggende å anta politiet som myndighetspersoner kan utøve en større trussel mot følelsen av tilhørighet. Dette er i tråd med forskning som viser at minoritetsungdom som opplever å bli stoppet av politiet uten å ha gjort noe galt, forteller om svekket tilhørigheten til fellesskapet (Saarikkomäki et al., 2021). Likevel tyder datamaterialet mitt på at mindre alvorlige opplevelser med blick og kommentarer også får konsekvenser for både identitet og tilhørighet.

Når Sana, Yonas og Leila forteller hvorfor de ikke føler seg norske, er det særlig samfunnets holdninger til deres ikke-hvithet som beskrives som en forklaring. Altså at en hvit hudfarge er et kriterium for et likeverdig medlemskap i samfunnet. Det er derfor interessant i hvilken grad informantene beskriver rasisme som et problem i Norge fordi et medborgerskap som knyttes til hvithet må sies å være et ekskluderende fellesskap. Det er særlig to tendenser som utmerker seg. Rasismebegrepet brukes i liten grad for å beskrive egne opplevelser, og når

rasismebegrepet benyttes er det for å beskrive hva andre opplever og hva som skjer i andre land.

Sana forteller om en episode hvor venner er blitt krenket på grunn av hudfarge eller religion:

***Stine:** Jeg ville jo kalt det rasisme, men er det noe du opplever mye av?*

***Sana:** Jeg har aldri opplevd å bli krenka ned på, på grunn av religionen min eller bakgrunnen min.*

Sana sier at hun aldri har blitt krenket på grunn av religionen eller bakgrunnen sin. Ytringen kommer som et svar på et spørsmål hvor jeg bruker ordet rasisme. I en kontekst hvor ordet rasisme kobles til hennes egne opplevelser, svarer altså Sana avkreftende på at hun har opplevd rasisme. Samtidig forteller Sana om ubehagelige opplevelser knyttet til sin hudfarge, og på spørsmål om hvorfor hun tror dette skjer, svarer hun:

***Sana:** Man merker det på en måte på holdningene deres, blikkene deres at de ikke liker meg da (...) Det er jo ubehagelig, fordi det forskjellsbehandler mennesker.*

Her beskriver Sana ubehagelige opplevelser hvor fremmede ved blick og holdninger viser at de ikke liker henne. Men denne gangen er begrepet rasisme verken brukt i spørsmål eller i svaret. Heller ikke Leila bruker rasismebegrepet for å beskrive egne opplevelser. I den grad informantene selv bruker rasisme-begrepet er det for å beskrive handlinger som er rettet mot andre, eller som skjer i andre land. På spørsmål om Leila tenker rasisme er et problem i Norge i dag, svarer hun:

***Leila:** Det er et problem, men det er ikke et like stort problem som i andre land. Vi har rasisme, men i mindre grad enn det vi er vant til å høre i media.*

***Stine:** Hvilke andre land tenker du på da?*

***Leila:** USA. Veldig sånn USA.*

Selv om Leila forteller om krenkende opplevelser rettet mot hudfargen sin, argumenterer hun for at rasisme er et mindre problem enn det media rapporterer om. Når rasisme-begrepet introduseres av meg, retter Leila heller søkelyset mot USA. Gizem sier at hun er opptatt av det ikke bør være forskjellsbehandling i et demokrati, og snakker utelukkende om

diskriminering på bakgrunn av hudfarge i en amerikansk kontekst. Selv om Leila sier at rasisme i Norge er et mindre problem enn det som omtales i media, er rasisme det Leila trekker frem når hun får spørsmål om hva hun vil forandre i samfunnet:

Leila: Menneskers tankeganger. (...) Rasisme. Ja, folk med ekstreme holdninger.

I utsagnet retter Leila kritikken mot mennesker med ekstreme og rasistiske holdninger. Kritikken retter seg med andre ord mot individnivået, og ikke samfunnsnivået. I forlengelsen av dette er det interessant at Røthing (2017, s. 114) beskriver en studie hvor flere av elevene kobler rasisme til mobbing, og at dette kan bidra til et individualisert fokus på rasisme. Rasismen fremtrer som en konsekvens ikke som et strukturelt problem og som en utfordring på samfunnsnivå.

Årsakene til at Leila og Sana i intervjuet ikke omtaler det de har opplevd som rasisme kan være flere. Det er mulig de ikke vurderer at det de er blitt utsatt for er alvorlig nok til å kalles rasisme, eller at de ikke ønsker å definere seg som ofre for rasisme. Eller det kan være en strategisk vurdering fordi det å bruke rasismebegrepet kan avspore debatten hvor deres opplevelser blir satt i skyggen av en debatt om hva rasisme egentlig er. Uavhengig av hvilke forklaringer som ligger til grunn, synes det som at både Leila og Sana har en relativt høy terskel i intervjuet for å omtale noe de selv opplever som rasisme.

Intervjuet med Yonas synes å bekrefte denne tendensen. Han forteller at han har blitt stoppet av politiet flere ganger, selv om han ikke har gjort noe galt. På spørsmål om hvorfor han tror politiet stoppet han, svarer han:

Yonas: Hvis det er noe som skjer, så er det mer sannsynlig at de stopper oss enn den andre gjengen. Fordi det er sånn de har blitt lært i politiet da, at det alltid er utlendinger som skaper problemer. Det er ingen hvite ungdommer som skaper problemer.

I utsagnet argumenterer Yonas for at politiet i større grad mistenker ikke-hvite ungdommer enn hvite ungdommer. Yonas omtaler episodene med politiet på en annen måte enn når han snakker om at han får blikk og kommentarer. Når han snakker om disse episodene sier han at det er «morsomt», og at han og vennene hans ofte ler av dem. Dette kan være en forsvarsmekanisme hvor latterliggjøring bidrar til å ufarliggjøre opplevelsene. Men når han omtaler episodene med politiet er det ikke noe forsøk på latterliggjøring. Og det er når han

forteller om politiet at han sier at han «har opplevd rasisme». Dette bidrar til å forsterke inntrykket om at informantene har en høy terskel for å omtale det de opplever som rasisme.

I forlengelsen av dette er det interessant at Yonas sier at årsaken til at politiet stopper han, er at de har lært «at det alltid er utlendinger som skaper problemer». Når Yonas legger vekt på at dette er noe de har lært, er dette et utsagn som kan tolkes som en beskrivelse av en strukturell rasisme. Det er ikke enkeltindividet Yonas kritiserer, men heller strukturer i politietaten som bidrar til at enkelte politimenn diskriminerer ikke-hvite.

5.2.2 Medlemskap som felles verdier

Basert på majoritetsbefolkningens holdninger beskriver flere av informantene at ikke-hvithet ekskluderer dem fra det norske fellesskapet. Men enkelte informanter beskriver også felles verdier og tradisjoner som det som definerer det norske fellesskapet.

Dana er en av informantene som vektlegger viktigheten av å tilpasse seg det norske samfunnet. Han eksemplifiserer dette ved å fortelle at han har lært å gå på ski og at han feirer jul. På spørsmål om hvorfor han gjør dette, svarer han:

***Dana:** For skal du være, etter min mening, skal du være i et land så synes jeg at da må du være med på det landet gjør. For her er det annerledes i forhold til der jeg kommer fra. Det er store forskjeller. Det er noe med det å gjøre seg kjent, med deres ting og hvordan dere gjør, hva dere gjør, hvordan dere håndterer ting som er annerledes enn sånn vi gjør det.*

Dana sier at de som kommer til Norge må tilpasse seg, og i intervjuet knyttes denne tilpasningen seg til tradisjoner og skikker. Det at Dana argumenterer for at de som kommer til Norge må tilpasse seg, kan tolkes som et uttrykk for at det norske fellesskapet er basert på noen felles verdier. Sana deler dette perspektivet:

***Stine:** Tror du at din bakgrunn som flerkulturell påvirker hvordan du ser på demokrati? Tror du at du har andre perspektiver og tanker enn majoritetsbefolkningen?*

***Sana:** Jeg vil ikke tro at jeg har det. Fordi jeg har på en måte etablert meg, men hvis det for eksempel er noen som nylig har immigrert, eller nettopp har kommet her da, så ville de kanskje være litt uenige i det som skjer. Men jeg føler ikke det er riktig at de*

da lager opprør for det, for de er jo vant med noe annet. Det er jo de som må tilpasse seg.

Sana argumenterer for at de som kommer til Norge i liten grad har rett til å stille kritiske spørsmål ved hvordan samfunnet fungerer. Det er interessant at Sana ser ut til å skille seg selv som «etablert» fra de som er nyankomne til landet. Dette kan tyde på at Sana mener at jo lenger du har bodd i Norge, jo større rett har du til å kritisere samfunnet. Likevel tolker jeg utsagnet til Sana som en argumentasjon for at de som kommer til Norge må tilpasse seg for å bli likeverdige medborgere.

Gullestad (2002, s. 84) beskriver hvordan et forestilt fellesskap er avhengig av et dialektisk samspill med «noen andre», og at forskjeller skapes for å styrke likhet og indre tilhørighet i en gruppe. I sin argumentasjon legger både Iversen (2015) og Rogstad og Midtbøen (2009) vekt på rollen verdier spiller i å skape forestilte fellesskap. Og når et slik forestilt fellesskap oppstår, dannes det som en konsekvens utgrupper som blir bærere av verdier som er dårligere.

Dana og Sana sine utsagn illustrerer dessuten den underliggende spenningen det er i medborgerskapsutdanningen mellom behovet for å fremme en nasjonal enhet og behovet for å tilrettelegge og støtte et mangfold av kulturelle fellesskap (Starkey, 2012, s. 23). En årsak til den lojaliteten Dana og Sana beskriver kan være at det er det statiske og historiske bilde av nasjonen som preger undervisningen i skolen (Erdal & Strømsø, 2018, s. 29), og at retorikken om at et fellesskap er fundert på noen delte verdier står så sterkt (Iversen, 2015, s. 6), at Dana og Sana beskriver at deres strategi for å bli medborgere er å tilpasse seg dette forestilte fellesskapet. Det at både Sana og Dana argumenterer for at de som ønsker å bli en del av fellesskapet må tilpasse seg, kan også tolkes som en sterk lojalitet til eksisterende verdier og samfunnsstrukturer i Norge.

5.2.3 Tilknytning til opprinnelsesland

En debatt i forskningen er i hvilken grad tilknytning til opprinnelseslandet påvirker tilhørighet og deltakelse til mottakerlandet (Amnå et al., 2016; Flanagan, 2013; Rogstad, 2007; Tronstad & Rogstad, 2012; UNDP, 2004). Denne forskningen er i stor grad knyttet til innvandrere og har dermed et annet utvalg enn denne studien. I datamaterialet mitt kommer det frem at de som omtaler kontakt og kunnskap med families opprinnelsesland benytter Norge som en

demokratisk kontrast i beskrivelsene, og i tillegg beskriver de en takknemlighetsfølelse for å bo i Norge.

Hverken Amina eller Gizem snakker om familiens opprinnelsesland i intervjuet, til tross for flere spørsmål i ulike deler av intervjuet som åpnet opp for muligheten til å snakke om dette. Det at de ikke snakker om familiens opprinnelsesland betyr ikke nødvendigvis at de ikke er interessert i eller ikke følger med på det som skjer der. Men det som kan tale for at de i begrenset grad føler en tilknytning til familiens hjemland er at Amina omtaler det å være flerkulturell som «ikke noe spesielt» og Gizem som noe hun «ikke tenker så mye på». De er dessuten i tidlig tenårene, og går begge på en skole med en høy andel flerkulturelle ungdommer. Begge disse faktorene beskriver Prieur (2002) som forklaringer på hvorfor etnisk tilhørighet ofte er mindre relevant i mange ungdommers liv.

De resterende informantene refererer alle til demokrati og styresett i familiens opprinnelsesland, og et gjennomgående mønster er at Norge blir beskrevet som en kontrast til opprinnelseslandet. Særlig beskriver Leila, Sana og Yonas familiens opprinnelsesland som udemokratisk, og Norge mer som et demokrati når de får spørsmål om hva de tenker om demokratiet i opprinnelseslandet:

***Leila:** Jeg tenker det er et korrumpert demokrati. Det er en lang vei å gå for å bli like demokratisk som Norge.*

***Sana:** Jeg har jo vært der et par ganger. Og det er annerledes enn det det er her. De er mye mer aggressive der, politiet er mye mer aggressive der enn her. Og der er det politiet som håndterer ting, politiet rykker ut og slår i hjel mennesker. Jeg vil ikke kalle det for en styreform det de har der.*

***Yonas:** Det er veldig, veldig dårlig. Det er sammenligna med Nord-Korea og Pakistan liksom. Alle må i militæret egentlig. I Norge så må ikke alle, du kan gå på militærgreia, men det er ikke obligatorisk å være i militære. Du kan velge å være i militære. Men der så er det en hersker, og han har ikke forandra seg. Og landet er ikke blitt noe bedre, og mange har flykta for å få et bedre liv.*

Leila omtaler familiens hjemland som et korrumpert demokrati. Hun sier samtidig at det er en lang vei før landet er like demokratisk som Norge. Slik jeg tolker Leila bruker hun Norge som en målestokk for et demokrati, som familiens opprinnelsesland deretter måles opp imot. Selv

om Sana ikke eksplisitt bruker Norge som en målestokk for et demokrati, brukes Norge som en kontrast når Sana forteller om politi og styreform i familiens opprinnelsesland. Det samme gjør Yonas når han sammenligner militærtjenesten i opprinnelseslandet med Norge. Felles for de tre utsagnene er at de uoppfordret sammenligner styresettet i opprinnelseslandet, med styresettet i Norge. Styresettet i opprinnelseslandet beskrives som lite demokratisk eller ikke demokratisk, mens Norge beskrives som et ideal for et godt demokrati. Vesterdal (2014) finner en lignende dikotomi i undervisningen om menneskerettigheter i Norge. Norge fremstilles som en forsvarer og opprettholder av menneskerettigheter, og når undervisningen tar for seg brudd på menneskerettigheter skjer dette i stor grad i andre lands kontekster. Vesterdal (2014, s. 164) argumenterer for at en slik dikotomi kan føre til en uheldig nasjonal identitet hvor de som kommer utenfra vurderes som en trussel mot demokrati og menneskerettigheter. Ingen av informantene beskriver de som kommer utenfra som en trussel, men flere av informantene beskriver likevel at de som kommer til landet må tilpasse seg.

I forlengelsen av dette har informantene fått åpne spørsmål om hva de tenker om at de bor i Norge, og felles er at de beskriver en følelse av takknemlighet.

***Dana:** Altså, det får meg til å tenke. Man må være veldig takknemlig da, for det demokratiet vi har her i Norge. Og at vi ikke er så utakknemlige for det vi har. For man kan jo se på hvordan det og det landet har det. Og da er det veldig viktig å være takknemlig. Takke for at vi har det bedre enn det man kunne kanskje opplevd da.*

***Leila:** Jeg blir jo takknemlig. Veldig takknemlig. Jeg tenker vi er veldig heldige.*

***Sana:** Det får jo meg til å innse at jeg har mulighet til å gjøre mye mer her i samfunnet. Og ja, jeg har større mulighet her og jeg har mye større frihet enn det jeg har der nede.*

Felles for utsagnene er at de alle beskriver en takknemlighet over å bo i Norge. Informantene beskriver i ulike ordelag at de er heldige og har større muligheter i Norge enn i familiens opprinnelsesland.

5.2.4 Oppsummering av medlemskap

Informantene som forteller om ubehagelige opplevelser knyttet til hudfargen, setter selv ord på hvilke konsekvenser dette har for deres opplevelse av identitet og tilhørighet.

Majoritetsbefolkningens gjentatte blikk og kommentarer blir en stadig påminnelse om at de er ikke-hvite, og i tråd med Rogstad (2007) og Gullestad (2002) beskriver Leila, Sana og Yonas at dette påvirker det subjektive medlemskapet og følelsen av å høre til. Det å definere seg som norsk synes ikke som en reell mulighet for Leila, Sana og Yonas så lenge majoritetsbefolkningen i deres øyne definerer medlemskap i det norske fellesskapet som hvithet. I tillegg beskriver to av informantene at medlemskap i samfunnet er tuftet på felles verdier og tradisjoner. Lojaliteten til eksisterende verdier og strukturer fremstår som sterk når informantene samtidig argumenterer for at de som kommer til Norge må tilpasse seg disse verdiene. Det å tilpasse seg eksisterende verdier og samfunnsstrukturen synes derfor som en strategi for å bli en fullverdig medborger.

Til tross for en fremstilling av et ekskluderende fellesskap basert på hudfarge eller felles verdier, beskriver i informantene i liten grad rasisme som noe som rammer dem selv. Når rasisme-begrepet brukes er dette i stor grad for å beskrive noe som skjer med andre eller i andre land. Jeg har ikke kunnskap om hvilken undervisning informantene har hatt om rasisme, men det er relevant å trekke inn at en kartlegging av lærebøker i historiefaget viser at rasisme gjennomgående er knyttet til ekstreme handlinger og holdninger, eller til hendelser i fortiden (Midtbøen et al., 2014, sitert i Røthing, 2017, s. 160). Røthing (2017) argumenterer for at en slik tilnærming til rasisme kan bidra til å gjøre det vanskeligere å adressere både hverdagsrasisme og strukturell rasisme. Om det er en slik årsaksforklaring til at informantene i denne studien synes å ha en høy terskel for å benytte rasismebegrepet vites ikke, men det er likevel et interessant funn at rasismebegrepet i stor grad benyttes for å beskrive andre menneskers opplevelser eller situasjoner i andre land.

Informantenes beskrivelser av tilhørighet til familiens opprinnelsesland, tyder ikke på at denne kontakten påvirker tilhørigheten til Norge. Dette er i tråd med forskning som bekrefter at det heller er integrasjonen i mottakerlandet som påvirker tilhørighet og deltakelse (Flanagan, 2013; Rogstad, 2007; Tronstad & Rogstad, 2012; UNDP, 2004). Kontakten med opprinnelseslandet synes heller å bidra til en takknemlighetsfølelse av å bo i Norge. Et relevant spørsmål er om en slik takknemlighetsfølelse bidrar til en lojalitet til både demokratiske verdier og eksisterende samfunnsstrukturer. Opplæringen til demokratisk

medborgerskap har ifølge Biesta (2009, s. 40) nemlig tre formål. Kvalifisering og sosialisering skal bidra til en oppslutning om grunnleggende verdier og institusjoner, og slik det kommer til uttrykk i intervjuene slutter informantene opp om flere demokratiske prinsipper og institusjoner. Det tredje formålet er ifølge Biesta (2009) subjektivering som skal bidra til en uavhengighet til det eksisterende samfunnet. Det er med andre ord et indre spenningsforhold i medborgerskapsutdanningen mellom det å legitimere og det å kritisere eksisterende samfunnsforhold- og strukturer.

Når det gjelder uavhengighet til det eksisterende samfunnet, er dette i liten grad er til stede i datamaterialet. Norge fremstilles som et demokrati som i liten grad kritiseres, og flere tar til orde for at de som kommer til Norge må tilpasse seg eksisterende verdier og samfunnsstrukturer. Samtidig beskrives rasisme kun unntaksvis som et strukturelt samfunnsproblem. Dette taler samlet sett for en sterk lojalitet til eksisterende samfunnsstrukturer. Både Børhaug (2014) og Vesterdal (2014) argumenterer for at et manglende kritisk blikk på demokrati og menneskerettigheter i Norge kan bidra til en aksept for strukturelle eller mer subtile former for diskriminering i Norge. Det er dermed grunn til å anta at beskrivelsene av Norge som et demokratisk land, kan bidra til at rasisme ikke omtales som et samfunnsproblem, men heller som et individuelt problem.

Om det er en sammenheng og i så fall hvilken sammenheng mellom takknemlighet og lojalitet til demokratiske verdier og institusjoner, gir ikke datamaterialet mitt gode nok svar på. Det er en svakhet at jeg ikke har stilt gode nok oppfølgingsspørsmål om dette. Det er likevel interessant at de samme informantene som forteller om en takknemlighet, også i liten grad kritiserer samfunnsstrukturer eller demokratiske strukturer i Norge. I den grad det er en sammenheng mellom takknemlighet og lojalitet til demokratiske verdier og institusjoner, synes dette likevel ikke som en forutsetning, da også de informantene som ikke beskriver en slik takknemlighetsfølelse viser den samme oppslutningen om demokratiske prinsipper og verdier.

Samtidig er det relevant å trekke inn at det er grunner til å anta at en manglende samfunnskritikk også kan gjøre seg gjeldende hos majoritetsungdom fordi tidligere funn viser at både norske lærebøker og undervisning i liten grad stiller kritiske spørsmål ved demokratiet i Norge (Børhaug, 2014, Vesterdal, 2014).

5.3 Deltakelse

Deltakelse er både betinget av formelle politiske rettigheter og mer uformelle faktorer som påvirker de faktiske mulighetene for å delta (Ødegård, 2011; McLaughlin, 1992; Pateman, 1971). I dette kapittelet vil jeg ta for meg begge disse aspektene og diskutere hva som kan påvirke den politiske mestringstroen. Først vil jeg diskutere informantenes beskrivelser av konsekvenser av det å ikke ha stemmerett, altså et fravær av en formell politisk rettighet. Deretter vil jeg diskutere uformelle faktorer for deltakelse som politisk interesse, identitet, tilhørighet og kunnskap.

5.3.1 Stemmerett

Selv om informantene i stor grad beskriver demokrati som valgdeltakelse, er det ingen av dem som selv har stemmerett. Jeg vil i det videre derfor belyse hvordan informantene beskriver at en manglende stemmerett bidrar til en manglende tro på at de kan påvirke samfunnet her og nå.

Flere av informantene gir uttrykk for at det at de ikke har stemmerett gjør at de føler de har liten makt til å forandre samfunnet. Gizem illustrerer dette når hun får spørsmål om hva hun tenker om de som ikke har stemmerett i et demokrati:

***Gizem:** De bestemmer jo ikke så mye akkurat. Men de bestemmer sitt eget liv. Bestemmer ikke så mye over selv landet.*

Utsagnet underbygger inntrykket av at det er ved å delta i valg at man påvirker samfunnet i størst grad, og at den påvirkningen man har uten stemmerett er begrenset til eget liv. Yonas gir uttrykk for den samme oppfatningen når han sier at han ikke tror han kan «forandre samfunnet så mye», og at han må vente til han blir 18 år for å kunne påvirke. Når Amina får spørsmål om hvordan hun deltar i samfunnet, sier hun at «jeg vet ikke helt om jeg bidrar så mye akkurat nå. Jeg er jo ikke voksen og kan ikke stemme». Følgende utdrag fra intervjuet med Dana viser det samme:

***Stine:** Du har snakket om at i et demokrati får alle være med å bestemme. Det er ikke som i et diktatur hvor det bare er en som bestemmer. Hvordan er du med å bestemme i demokratiet?*

Dana: *Hvordan jeg er med i demokratiet? Det er jo det at jeg har stemmerett da. Tror jeg.*

Stine: *Men har du stemmerett?*

Dana: *Jeg har jo stemmerett. Men alderen min må først komme.*

Stine: *Så du tenker at man må ha stemmerett for å være fullverdige medlem i demokratiet?*

Dana: *Ja, for jeg kan jo ikke stemme nå akkurat. Jeg kan jo si ifra om hvem jeg liker og ikke liker og sånn. Men når du blir litt eldre, da kan du stemme og vise hvem du liker.*

Til tross for at Dana ikke har stemmerett, knyttes hans egen deltakelse i utsagnet til valgkanalen. Dana beskriver at han kan si meningen sin nå, men det er først når han får stemmerett at han virkelig kan gi uttrykk for dette. Informantene beskriver med andre ord at det er ved å stemme at man kan påvirke og være en fullverdig politisk deltaker i samfunnet.

Når informantene blir spurt om hva de kan påvirke, retter samtlige blikket mot eget liv, utdanningsvalg og egen framtid. Amina sier at hun har «makt over meg selv og jeg har jo litt makt i klasserommet». Leila sier at kan bestemme hva hun vil bli i livet og Gizem sier at «jeg bestemmer ganske mye over mitt eget liv, det er jo jeg som bestemmer hva jeg skal bli». Og Yonas sier at han vil studere og at det er «mange ting jeg vil få gjort». På åpne spørsmål om hva informantene kan påvirke, beskriver de fleste at de kan påvirke sitt eget liv og egen hverdag. Og på spørsmål om informantene noen gang har forsøkt å påvirke samfunnet, sier flere av informantene at de sorterer søppel, hjelper venner eller er snille med hverandre. Dana sier han har bidratt ved å hjelpe venner slik at de ikke skulle havne i et dårlig miljø. Yonas er opptatt av at en god medborger «hjelper dem som sliter». Leila legger vekt på at en god medborger er en som har respekt for andre og er ærlige. Og Gizem sier at det er viktig å hjelpe andre og «ikke bare tenke på seg selv». Oppsummert er mønsteret at informantene beskriver at de kan påvirke eget liv, og at deres faktiske deltakelse er knyttet til å hjelpe venner og bidra til et bedre nærmiljø. Dette er i tråd med tidligere funn som viser at ungdom har et større engasjement for å påvirke sin egen situasjon i sine nære omgivelser, fremfor å påvirke samfunnet gjennom tradisjonelle institusjoner som partier eller valg (Kahne et al., 2013; Ødegård, 2011). Wood (2012) advarer likevel mot en slik todelt forståelse av politikk, og argumenterer for at ungdom er i en liminal posisjon med en fot i begge disse leirene. Wood (2012) argumenterer for å anerkjenne at barn og unge stadig engasjerer seg for å endre

forhold i skolen, på ungdomsklubber eller i gata, og at ungdom på denne måten engasjerer seg politisk for å endre samfunnet.

Informantene beskriver i stor grad sin deltakelse som en bredere samfunnsdeltakelse knyttet til egen situasjon og nærmiljøet, og ikke en politisk deltakelse definert som en kollektiv handling med mål om å endre samfunnsstrukturer (Amnå & Ekman, 2014; Kahne et al., 2013; Ødegård, 2011). De beskriver dessuten en manglende politisk mestringstro, og mine funn tyder på at når demokrati i så stor grad forstås som valgdeltakelse, kan dette bidra til en svekket tro på at man som ungdom uten stemmerett kan påvirke samfunnet politisk. Dette er i tråd med tidligere funn som viser at ungdoms status frem til de får stemmerett kan bidra til å fremmedgjøre politikk (Wood, 2012). Videre er det i tråd med funn som viser at folks forståelse av demokrati påvirker hvilken deltakelse de anser som viktig i et demokrati (Bengtsson & Christensen, 2016).

En mulig forklaring på dette kan være Pateman (1971) sin teori om at den politiske kulturen og den politiske strukturen påvirker hverandre gjensidig. Dersom mennesker blir marginalisert som politiske aktører ved at de ikke har stemmerett, er det sannsynlig at de vil vurdere at deres deltakelse ikke blir tatt seriøst. Dette kan igjen bidra til at de ikke deltar politisk (Held, 2006, s. 212). Det er selvfølgelig mange faktorer som kan bidra til at flere av informantene beskriver en manglende politisk mestringstro, men en av faktorene som bidrar er at de ikke har stemmerett.

5.3.2 Politisk interesse

Politisk interesse beskrives av Amnå & Ekman (2014) som en betingelse for politisk deltakelse. Jeg har derfor stilt informantene ulike spørsmål som kan måle politisk interesse. Blant annet hvordan de får informasjon om hva som skjer i samfunnet, om det er noe de vil forandre i samfunnet eller om de diskuterer politikk hjemme eller med venner.

Alle informantene, med unntak av Amina, beskriver at de følger med på ulike samfunnsspørsmål. Gizem og Yonas sier at de har fulgt med på det amerikanske presidentvalget. Dana er blant annet engasjert i kriminalomsorg, og reflekterer over forskjellene ved fengslene i USA og i Norge. Leila sier hun har fulgt med på saken om familien som ble kastet ut av den kommunale boligen på Tøyen. I tillegg forteller flere av informantene at de har fulgt med på SIAN-demonstrasjonene, og at de er engasjert i spørsmål knyttet til religionsfrihet, rasisme og diskriminering. Amnå og Ekman (2014, s. 268) beskriver politisk interesse som i hvilken grad politikk vekker innbyggernes nysgjerrighet. Valg,

kriminalomsorg, boligpolitikk og de andre temaene informantene snakker om handler om politikk, og når informantene beskriver at de følger med på dette, må dette kunne tolkes som at de har en interesse for politiske spørsmål. Likevel sier flere av informantene at de ikke er interessert i politikk. Dette er i tråd med tidligere forskning på norsk ungdom som sier de ikke er interessert i politikk, men likevel beskriver en politisk interesse (Mathé, 2017). Det er også i tråd med funn som viser at samfunnspolitisk engasjement har økt blant ungdom, og særlig ungdom med innvandrerbakgrunn (Hegna, 2018).

5.3.3 Ytringsfrykt

Informantene beskriver Norge til dels som et ekskluderende fellesskap, som flere opplever å stå på utsiden av. Spørsmål er om dette påvirker ønsket eller viljen til å delta i samfunnet. Slik informantene beskriver det kan det tyde på at opplevelser med diskriminering eller rasisme særlig får konsekvenser for ønsket om å ytre seg. Det er gjennomgående at informantene sier de kan påvirke samfunnet ved å si sin mening på ulike måter, men flere beskriver også at de legger begrensninger på når og hvordan de ytrer seg. Noen av disse begrunner dette mer generelt med at man skal ha respekt for andre og ikke krenke noen. Men jeg vil i det videre gå i dybden på de som eksplisitt begrunner viljen til å ytre seg med bakgrunn i krenkende opplevelser og rasisme.

Sana forteller at hun ikke alltid «tør å si ifra» når hun har meninger. På spørsmål om hvorfor hun ikke tør, svarer hun:

***Sana:** Fordi det er ikke alltid det er like lurt å si sin mening. Det er viktig å kunne si sin mening, men i noen tilfeller vil det ha en dårlig påvirkning på deg. Det kan gi deg konsekvenser.*

***Stine:** Hva tenker du på da?*

***Sana:** Da tenker jeg mer sånn, ulike religioner da, vi har ulike religioner i Norge og det er ikke alle som bli sett på likt nivå. Om en hindu, muslim eller buddhist kommer frem i samfunnet, så vil ikke den stemmen bli like godt hørt på som en etnisk norsk en.*

Sana sier at det å bruke stemmen sin kan få konsekvenser, og knytter dette til at religiøse minoriteter blir forskjellsbehandlet og ikke like godt hørt. Det er også relevant å trekke inn at Sana forteller om ubehagelige blikk og kommentarer fra fremmede, og hun knytter dette til at hun er flerkulturell. Disse opplevelsene kan fungere som symbolske grenser mellom ulike

grupper i samfunnet, og disse grensene kan bidra til å ekskludere spesielle grupper fra den offentlige debatten (Lamont & Virág, 2002). Når Sana sier at hun i enkelte situasjoner ikke deltar i diskusjoner, kan dette være et eksempel på det Lamont og Virág (2002) omtaler som symbolske grenser som ekskluderer noen fra å delta i det offentlige ordskiftet. Funn viser at den norske befolkningen trekker slike sosiale grenser for utøvelsen av ytringsfriheten og at viljen til selvsensur varierer mellom grupper og er sterkest i konfliktfylte spørsmål (Midtbøen et al., 2017). Det synes med andre ord som at det i noen tilfeller kan være en sammenheng mellom krenkende opplevelser og begrensninger på egen ytringsfrihet. Noens ytringsfrihet kan dermed legge begrensninger for andres ytringsfrihet (Iversen, 2015, s. 8).

Frykten for konsekvensene bidrar til at Sana ikke alltid tør å si sin mening, og det fremstår dermed som at samfunnets holdninger bidrar til sosiale grenser for å ytre seg. Det synes derfor som at det er de stadige blickene og kommentarene Sana får på grunn av hudfargen, som bidrar til å hindre politisk deltakelse. Dette er i tråd med Flanagan (2013) som argumenterer for at følelsen av å være ekskludert og at ens borgerskap er underlagt visse vilkår representerer en trussel mot deltakelse.

Når Yonas snakker om ytringsfriheten er det en annen prosess som gjør seg gjeldende. Yonas reflekterer over ulike dilemmaer knyttet til ytringsfrihet, og når jeg spør han hva han tenker er viktige demokratiske verdier, svarer han:

Yonas: Kanskje ha respekt for hverandre. Bare generelt være hyggelige da. Men ikke for mye da, for hvis du er uenig med en person, så må du jo fortelle det da. Men du kan ikke si at den personen er feil. Fordi vi er jo forskjellige da, og alle ser samfunnet på litt ulike måter. For på en side kan det være en person som synes samfunnet er perfekt, mens den andre personen kan synes at samfunnet ikke er perfekt for den.

Til tross for at Yonas også forteller at han har opplevd diskriminering og rasisme, beskriver han ikke situasjoner hvor han ikke ytrer seg eller en frykt for å ytre seg. Dette trenger ikke å bety at dette ikke er tilfellet. Det interessante er at Yonas argumenterer for ytringsfriheten fordi folk er ulike, har ulike erfaringer og vurderer samfunnet på ulike måter. Og at det er viktig at alle deltar i debatten, fordi det kun er på den måten at samfunnet kan bli bedre for alle. Dette er i tråd med en diskursiv tilnærming til demokrati, hvor det fremheves at alle må sikres mulighet til å delta og at alle temaer som berører mennesker må kunne være gjenstand for debatt (Benhabib, 1996b). Der ubehagelige kommentarer for Sana ser ut til å bidra til sosiale grenser for å ytre seg, beskriver ikke Yonas det slik. Tvert imot kan det synes som at

marginalisert posisjon for Yonas bidrar til et forsterket forsvar for ytringsfriheten, nettopp fordi han har erfaringer som er viktig at diskuteres dersom samfunnet skal bli bedre for alle.

5.3.4 Kunnskap

Som redegjort for i det foregående beskriver informantene at manglende stemmerett bidrar til en begrenset tro på at de kan endre samfunnet. Likevel forsvarer alle informantene, med unntak av Yonas, en stemmerettsalder på 18 år. Og når flere av de argumenterer for dette beskrives kunnskap som en betingelse for politisk deltakelse.

Informantenes begrunnelse for å opprettholde dagens stemmerettsalder er svært lik, og følgende utdrag fra intervjuet med Sana oppsummerer argumentasjonen:

***Stine:** Hva tenker du om at det bare er de med stemmerett som får være med å bestemme i valg?*

***Sana:** Jeg er jo 17, så jeg får snart stemmerett. Men jeg tenker det er en bra alder. 18 og oppover fordi jeg føler er du under den alderen, da har du ikke like mye kunnskap. For eksempel 15- eller 14-åringer har jo ikke nok kunnskap, de hadde bare kanskje stemt på et eller annet. Men jeg føler at når du er i slutten av videregående da har du litt mer kunnskap om de ulike partiene fordi du lærer mer om det. Og så er du litt mer moden og har litt mer forståelse om samfunnet og egne tanker.*

Sana beskriver at kunnskap, modenhet og alder er en forutsetning for å delta i demokratiet gjennom valg. Dette synet deles av Leila som mener at 16-åringer «ikke er helt modne», og Gizem som mener at folk under 18 år kan misbruke stemmeretten ved å «velge den dårligste personen eller partiet for gøy». Informantene knytter med andre ord modenhet og kunnskap til det å delta i valg. Og selv om informantene i stor grad knytter demokrati til valg, bringer de også inn elementer fra deliberative og deltakerdemokratiske teorier. De beskriver med andre ord flere former for politisk deltakelse enn kun valgdeltakelse, og det er derfor nærliggende å tro at de har kjennskap til virkemidler for å delta selv om de ikke har stemmerett. Men også når det gjelder disse beskriver de kunnskap som en forutsetning for deltakelse.

Sana har som tidligere nevnt fortalt at hun har deltatt på en BLM-demonstrasjon. Når hun får spørsmål om ikke dette kan beskrives som en politisk handling, svarer hun:

***Sana:** Jo, det gjør jo det. Men det er noe jeg har litt mer interesse for da. Jeg bryr*

meg litt mer om det og har litt mer kunnskaper om det da. Og da kan jeg engasjere meg litt.

Utsagnet viser hvordan interesse og kunnskap stilles opp som en betingelse for politisk deltakelse. Gizem er som tidligere beskrevet engasjert i spørsmål knyttet til forskjellsbehandling og rasisme, på spørsmål om hva hun ville gjort dersom hun skulle forandret dette, svarer hun:

Gizem: *Jeg ville prøvd å undersøke det mer kanskje.*

Stine: *Hvorfor er det viktig å vite mer om saken tenker du da?*

Gizem: *Fordi da blir man engasjert og vet mer om akkurat den saken.*

Gizem svarer at første skritt for å få forandret noe i samfunnet er økt kunnskap, og dette styrker en tendens hvor kunnskap beskrives som en forutsetning for å kunne påvirke og delta i demokratiet. Yonas beskriver mye han vil forandre i samfunnet, og på et tidspunkt i intervjuet snakker han om at det er mange hvite, eldre mennesker i partiene. På spørsmål om ikke han kan melde seg inn i et parti, svarer han:

Yonas: *Sånn ungdomsparti ja. Men jeg føler du må være veldig smart eller ha veldig høye karakterer for å gjøre det. Når du hører om sånne ting, så tenker du at du må være veldig smart. Det er det jeg tenker når jeg hører ungdomsparti. Det er folk som har 6er i alt liksom, 5ere og 6ere, kanskje en 4er.*

I utsagnet knyttes det å delta i et politisk ungdomsparti til det å være smart eller ha gode karakterer. Det er med andre ord et gjennomgående trekk at informantene knytter kunnskap til politisk deltakelse.

5.3.5 Oppsummering deltakelse

Mine funn tyder på at en manglende stemmerett kan bidra til å fremmedgjøre politisk deltakelse, særlig når informantene i så stor grad knytter påvirkning av samfunnet til valgdeltakelse. Det synes derfor som at den politiske strukturen påvirker den politiske kulturen (Pateman, 1971), og dette er også i tråd med Ødegård (2011) som argumenterer for at formelle politiske rettigheter kan påvirke deltakelsen.

Nesten samtlige informanter beskriver en interesse og et engasjement for politiske saker og spørsmål. Det er likevel få beskrivelser av politisk deltakelse. Selv om politisk interesse i forskningslitteraturen beskrives som en viktig betingelse for politisk deltakelse (Amnå & Ekman, 2014), tyder mine funn på at dette ikke er en tilstrekkelig betingelse for deltakelse. Derimot synes det som at en rekke uformelle faktorer begrenser den politiske mestringstroen.

En slik uformell faktor synes å være følelsen av utenforskap. Når majoritetsbefolkningen gjennom blikk og kommentarer minner Sana om at hun er ikke-hvit og dermed blir mindre lyttet til, synes dette å representere en trussel mot deltakelse. Dette er i tråd med forskning som viser at følelsen av å være ekskludert eller at ens borgerskap er underlagt visse vilkår kan true deltakelsen (Flanagan, 2013; Tronstad & Rogstad, 2012). Sana er riktignok den eneste som eksplisitt forteller at hennes flerkulturelle bakgrunn bidrar til et mindre ønske om å ytre seg på grunn av frykt for konsekvenser. Samtidig vet vi at deltakelse i offentlig debatt øker sjansen for å oppleve hets eller ubehagelige kommentarer, særlig når kvinner eller minoriteter ytrer seg om spørsmål knyttet til innvandring eller religion (Fladmoe & Nadim, 2017; Hagen, 2015; Keats Citron & Levmore, 2010). Det er med andre ord grunn til å anta at flere av informantene vil kunne oppleve slike sosiale grenser for utøvelsen av ytringsfriheten dersom de velger å delta i diskusjoner eller offentlig debatt.

På den andre siden forteller Dana at hans opplevelser med diskriminering og rasisme bidrar til en økt motivasjon for å ytre seg. Dette er i tråd med Rogstad (2007) sine funn som indikerer at opplevelser av diskriminering kan øke tilbøyeligheten til å delta politisk. Det må tas høyde for at det er en rekke andre faktorer som påvirker informantene sitt syn på ytringsfrihet og egen utøvelse av denne som mine data ikke tilstrekkelig belyser. Men det er likevel interessant at det å bli plassert utenfor et «vi» av majoritetsbefolkningen ser ut til å henge sammen med informantenes syn på ytringsfriheten. Men et slikt utenforskap kan ut fra mine data både ha en mobiliserende og demobiliserende effekt.

Som Ødegård (2011) beskriver har myndiggjøring to dimensjoner, hvor den ene er en subjektiv dimensjon som kan knyttes til individenes opplevelse av egen politisk kompetanse. Det er naturlig nok mange faktorer som påvirker opplevelsen av politisk kompetanse, men informantenes beskrivelser tyder på at egen opplevelse av kunnskapsnivå er en av disse. Jeg velger her bevisst å omtale det som informantenes egen opplevelse av kunnskapsnivå. Selv om jeg gjennom intervjuene fikk et innblikk i informantenes kunnskaper om politiske prosesser og institusjoner, er dette innblikket svært begrenset. Jeg sitter likevel igjen med et inntrykk av at informantenes faktiske kunnskaper er større enn det de selv gir uttrykk for.

Bakgrunnen for dette er at flere av informantene beskriver inngående kunnskap om det parlamentariske systemet og politiske saker. Selv om dette er et inntrykk basert på relativt korte intervjuer, mener jeg det likevel er grunnlag for å stille spørsmål ved om elevenes egen opplevelse av kunnskapsnivå er det samme som deres faktiske kunnskapsnivå. En grunn til å stille et slikt spørsmål er blant annet ICCS-undersøkelsen (Huang et al., 2017) hvor elevenes selvrapporterte kunnskapsnivå er lavere enn scoren i kunnskapstesten. En svakhet i datamaterialet er dessuten at jeg ikke har gode nok beskrivelsen av hvilken type kunnskap informantene føler de må ha for å delta. Det er med andre ord ikke sikkert at de mangler kunnskap om politiske prosesser, saker eller institusjoner, men at de heller mangler kunnskap om hvordan de faktisk kan påvirke i et demokrati uten stemmerett.

6.0 Avslutning

Denne oppgaven er et bidrag til mer kunnskap om hvordan et utvalg flerkulturell ungdom beskriver demokrati og medborgerskap. Jeg vil i det videre redegjøre for hovedfunnene i oppgaven, og fortløpende diskutere didaktiske implikasjoner av disse. Studien er ikke generaliserbar, men kan gi en dypere forståelse av hvordan demokratiforståelse, identitet og tilhørighet påvirker ønsket om deltakelse. De didaktiske implikasjonene jeg diskutere må derfor forstås som en inspirasjon til lærere som ønsker å bidra til en medborgerskapsutdanning som er relevant for et mangfold av elever. Avslutningsvis vil jeg diskutere noen svakheter og peke på muligheter for videre forskning.

6.1 Demokratiforståelse

Demokrati beskrives av informantene som valg, ytringsfrihet og flertallsstyre, og demokratisk deltakelse knyttes i stor grad til valg av valgte representanter som styrer samfunnet på folkets vegne. Selv om informantene bringer inn elementer som kan tolkes som deliberative eller deltakerdemokratiske teorier, er det en liberal forståelse av demokrati som dominerer i informantenes beskrivelser. En forståelse av demokrati som legger stor vekt på valgdeltakelse, synes å ha konsekvenser for utvalgets politiske mestringsstro fordi de ikke har stemmerett.

Jeg vil derfor argumentere for fordelene av å legge vekt på et mangfold av demokratiforståelser (Børhaug, 2007; Mathé 2017, 2019). Demokrati kan gjerne beskrives som deltakelse i valg, men bør samtidig utvides med blant annet perspektiver fra deliberative og deltakerdemokratiske teorier som legger vekt på deltakelse utenom valgkanalen. På den måten kan utdanning til demokratisk medborgerskap bli mer meningsfull for ungdom som ikke har stemmerett, og bidra til å gi dem verktøy for en bredere deltakelse dersom de selv ønsker å delta.

6.2 Medlemskap

Utvalget beskriver sin tilhørighet til fellesskapet på ulike måter. Et hovedfunn er likevel at de som forteller om ubehagelige eller krenkende opplevelser knyttet til deres hudfarge, beskriver hvordan dette bidrar til en mindre tilhørighet til det norske fellesskapet. De sier at de ikke

føler seg norske på grunn av samfunnets holdninger til deres ikke-hvithet, og omtaler seg selv med begreper som «utlending» eller «ikke 100 % norsk». Medlemskap i det norske samfunnet blir av informantene beskrevet som både hudfarge og delte verdier.

Iversen (2015) advarer mot en forestilling om at nasjoner er fundert på felles verdier, fordi dette på sitt verste kan bli et skalkeskjul for en etnokulturell nasjonsforståelse. Med andre ord at majoritetsbefolkningen anses å ha en indre tilknytning til nasjonalstaten basert på felles verdier, og at minoritetene implisitt har en svakere tilknytning til det norske. Dana og Sana argumenterer for viktigheten av å tilpasse seg det eksisterende samfunnet. Dette kan tolkes som at måten å forstå et fellesskap som delte verdier, er blitt så hegemonisk at den beste strategien for å bli en del av fellesskapet er å gjøre tiltak for å passe inn. Dana og Sana sine beskrivelser illustrerer dessuten den underliggende spenningen i medborgerskapsutdanningen mellom behovet for å fremme en nasjonal enhet og behovet for å tilrettelegge og støtte et mangfold av kulturelle fellesskap (Starkey, 2012, s. 23). Det å fokusere på et kosmopolitisk medborgerskap vil i større grad tillate en kombinasjon av forpliktelse til felles humanistiske prinsipper og verdier, samtidig som mangfoldet anerkjennes og settes pris på (Starkey, 2012). En måte å bidra til dette kan være en menneskerettighetsundervisning som bygger opp under et universalt verdisystem som både kan bekjempe diskriminering mellom folk, og samtidig forebygge utenforskap og ekstremisme (Starkey, 2012; Thomas, 2016; Vesterdal, 2014).

Jeg vil dessuten argumentere for informantenes beskrivelse av identitet og tilhørighet gir grunnlag for en undervisning som problematiserer hvem som har makt til å definere hvem som er nordmenn eller hva som er norske verdier. Freire (1973) argumenterer for at utdanningen må sette elevene i stand til å endre samfunnsstrukturer og dermed bidra til frigjøring fra undertrykkelse. Undertrykkelse må i denne konteksten forstås mer som en subtil form for undertrykkelse hvor noen verdier sees på som overlegen andre, og hvor majoritetsbefolkningen ser på sine verdier som noe normalt, og ikke sosialt konstruert. En maktkritisk tilnærming hvor man stiller spørsmål ved hvilke privileger den hvite majoritetsbefolkningen har, eller kritisk undersøke hvilke verdier som fremstilles som «norske» i den offentlige debatten, kan være et godt utgangspunkt for en maktkritisk tilnærming som kan bidra til å avdekke og utforske maktforhold og majoritetsprivilegier (Røthing, 2017, 2019). Røthing (2017) argumenterer i forlengelsen av dette for viktigheten av at undervisningen retter fokus mot hvilke normer og forståelsesmåter som bidrar til å opprettholde hvithetsprivilegier. Et slikt privilegium vil eksempelvis være at hvite ungdom sjelden blir spurt om hvor de egentlig kommer fra eller hvilken religion de har, og at andre

mennesker sjelden antar noe om dette på bakgrunn av deres hvite hudfarge. Et slikt maktkritisk perspektiv kan være et bidrag til en rausere definisjon av hva det vil si å være norsk, og bidra til at flere ungdommer opplever et medborgerskap som ikke er begrenset av deres etniske eller kulturelle opphav.

Et maktkritisk perspektiv er viktig både for flerkulturell ungdom, men også for å bevisstgjøre ungdom som tilhører majoritetsbefolkningen. Rogstad og Midtbøen (2009) peker nemlig på at majoritetsbefolkningen i Norge ikke anser seg selv som rasistisk, og dette kan henge sammen med at nordmenn har en definisjonsmakt ofte uten å selv være klar over det (Gullestad, 2002). Majoritetsmakten anses derfor ikke alltid som en makt, men heller noe som sees på som noe naturlig og selvfølgelig. Gullestad (2002, s. 65) argumenterer for nødvendigheten av at vi alle reflekterer over de grunnleggende begrepene og tolkningsrammene som definerer «det norske» dersom vi skal lykkes med å skape en mer åpen og inkluderende norsk identitet.

Informantene bruker i liten grad rasisme for å beskrive de ubehagelige opplevelsene de blir utsatt for. Og til tross for at informantene beskriver ekskluderende kriterier for medlemskap i det norske samfunnet, er rasisme kun unntaksvis beskrevet som et strukturelt samfunnsproblem. Når funn tyder på at lærebøkene gjennomgående beskriver rasisme som ekstreme handlinger eller hendelser i fortiden (Midtbøen et al., 2014, sitert i Røthing, 2017, s. 160), understreker dette viktigheten av at undervisningen adressere rasisme i en norsk kontekst. Eksempelvis kan undervisningen ta utgangspunkt i forskningsfunn som viser rasisme i Norge (Bjørnset et al., 2018; Rogstad & Lunde, 2016; Søholt & Astrup, 2009; Saarikkomäki et al., 2021), og dette kan danne grunnlag for en utforskende samtale om det finnes strukturell rasisme i Norge.

Samlet sett beskriver informantene en sterk lojalitet til både demokratiske prinsipper, og til eksisterende samfunnsstrukturer. Som beskrevet er det et indre spenningsforhold i utdanningen til medborgerskap mellom å legitimere og det å kritisere eksisterende samfunnsforhold- og strukturer (Biesta, 2009). En manglende samfunnskritikk kan bidra til en aksept for strukturelle eller mer subtile former for diskriminering i Norge (Børhaug, 2014; Vesterdal, 2014). Jeg vil derfor argumentere for viktigheten av at undervisningen stiller kritiske spørsmål ved samfunnsforhold og demokrati i Norge, og en metode kan være å bruke menneskerettighetene som rammeverk for å belyse kritikkverdige forhold i Norge og legge til rette for en systemkritikk (Børhaug, 2014; Vesterdal, 2014). En undervisning om menneskerettigheter kan eksempelvis problematisere at også Norge har en rekke dommer mot

seg i den europeiske menneskerettighetsdomstolen. Dette kan bidra til å nyansere bildet av Norge som et land som alltid forsvarer og kjemper for menneskerettigheter og demokrati.

6.3 Deltakelse

Informantenes beskrivelser av deltakelse i samfunnet kan karakteriseres som et bredt samfunnsengasjement. De beskriver at de kan påvirke eget liv, og bidrar til et bedre nærmiljø ved å ta vare på venner eller hjelpe naboer. De beskriver i liten grad en mer konvensjonell politisk deltakelse forstått som det å kollektivt påvirke med mål om å endre samfunnsstrukturer (Amnå & Ekman, 2014). De følger likevel med og viser en interesse for ulike politiske spørsmål, men beskriver samtidig betingelser og begrensninger for en eventuell politisk deltakelse.

En begrensning for deltakelse, slik informantene beskriver det, er en manglende stemmerett. Det synes derfor som at en konsekvens av en liberal forståelse av demokrati, kombinert med en manglende stemmerett, bidrar til en manglende tro på at de kan påvirke samfunnet før de blir 18 år (Wood, 2012). Det kan dermed synes som den politiske strukturen påvirker den politiske kulturen, og at den manglende stemmeretten svekker følelsen av personlig å kunne påvirke (Pateman, 1971). Dette er et argument for en undervisning som legger til rette for økt politisk mestringstro blant elever. Som Pateman (1971) og Ødegård (2011) beskriver er den politiske mestringstroen avhengig av både en normativ, psykologisk og kognitiv dimensjon.

Den normative dimensjonen kan styrkes ved at skolen uttrykker en forventning om at ungdom er demokratiske deltakere. Dette er særlig relevant fordi informantene implisitt beskriver en motsatt forventning fra samfunnet fordi de ikke har stemmerett. Dette understreker igjen viktigheten av å fremme et bredt syn på demokrati, og at ungdom bevisstgjøres på sine rettigheter til å delta i demokratiet.

Når det å bestemme over eget liv beskrives som viktig av informantene, kan det tyde på at det å koble politikkundervisningen til elevenes egen hverdag kan bidra til økt følelse av personlig å kunne påvirke. Det er dette Pateman (1971) omtaler som den psykologiske dimensjonen ved politisk mestringstro. Eksempelvis tyder informantenes beskrivelser på at utdanning- og yrkesvalg er viktig for dem. En politikkundervisning som tar for seg hvordan utdanningssystemet er bygd opp eller hva de ulike partiene mener om utdanning kan være et godt utgangspunkt for å koble politikken til ungdommenes egen hverdag. Samtidig vil jeg

argumentere for at det å kun beskrive at det er partiene som påvirker disse spørsmålene, kan virke mot sin hensikt dersom elevene ikke har stemmerett og dermed ikke kan påvirke disse spørsmålene gjennom valg. Dette er særlig relevant fordi utvalget beskriver at en manglende stemmerett gir de begrenset tro på at de kan påvirke. Det kan derfor være hensiktsmessig å bringe inn eksempler eller politiske deltakere som kan illustrere at ungdom uten stemmerett kan påvirke på en rekke andre måter enn ved å stemme i valg. Det er interessant at en av informantene beskriver kunnskap som en forutsetning for å delta i politiske ungdomsorganisasjoner. Dette taler for at undervisningen kan bidra til å fjerne begrensninger for politisk deltakelse ved å synliggjøre mangfoldet av ungdomsorganisasjoner, og at det ikke er noen krav for å delta i disse.

I tråd med Wood (2012) kan man også ta utgangspunkt i ungdommers liminale posisjon, og synliggjøre at det å sortere søppel eller hjelpe venner også kan beskrives som politisk handlinger fordi de tar strategiske valg med mål om å endre samfunnet. I forlengelsen av dette peker Solhaug (2013) på at elevers erfaringer fra demokratiske prosesser i det virkelige liv kan bidra mer positivt enn både det skolen og familien kan tilby. Dette taler samlet sett for at demokratiundervisningen kan ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og liv, og knytte disse til ulike måter å forstå demokrati på. En demokratiundervisning som tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og liv kan både bidra til en bredere demokratiforståelse og en økt mestringstro (Solhaug, 2013; Mathé & Elstad, 2018).

Den kognitive dimensjonen ved politisk mestringstro beskrives av informantene når kunnskap settes opp som en betingelse for deltakelse. Utdanningen må selvsagt bidra til at barn og unge får kunnskap om demokrati og hvordan de kan påvirke. Jeg mener likevel det er grunnlag for å stille spørsmålstegn ved om en undervisning som bidrar til økt kunnskap nødvendigvis vil føre til økt politisk deltakelse. For det første er det ikke alltid en sammenheng mellom ungdommers beskrivelse av eget kunnskapsnivå og hvordan de scorer i kunnskapstester (Huang et al., 2017). Spørsmålet blir derfor om de noen gang vil føle at de har nok kunnskap til å delta. En gjennomgang av internasjonal forskning viser dessuten at en undervisning som fokuserer på konkrete fakta og abstrakte konsepter ofte blir ansett som irrelevant for elevene (Solhaug, 2013). Når vi samtidig vet at en faktor som henger sammen med om elevene anser at samfunnsfaget forbereder de på demokratisk medborgerskap, er hvorvidt de liker faget (Mathé & Elstad, 2018), kan det å for ensidig fokusere på kunnskap bidra til en motsatt effekt. Nemlig at elevene opplever undervisningen som uinteressant og lite relevant for deres eget liv.

For det andre er forskning på sammenhengen mellom kunnskap og deltakelse omstridt. Noen studier viser at det er en direkte sammenheng mellom kunnskap og deltakelse (Galston, 2007), mens andre viser at det er en sammenheng mellom undervisningsopplegg og deltakelse (Kahne & Sporte, 2007). De norske resultatene fra ICCS-studien (Huang et al., 2017) viser at det er små eller ikke-eksisterende sammenhenger mellom elevenes skår på kunnskapstesten og samfunnsengasjement, men unntak av intensjoner om å delta i valgdemokratiet som voksne. Solhaug (2013) viser dessuten at effekten av kunnskap på deltakelse blir mindre når deltakelsen blir mer utfordrende og krevende, og at det å ha en følelse av at man kan påvirke blir mer viktig når deltakelsen blir mer komplisert. Dette er særlig relevant all den tid informantene beskriver en begrenset tro på at de kan påvirke samfunnet her og nå. Dette betyr naturligvis ikke at undervisningen ikke bør bidra til et økt kunnskapsnivå, men at dette bør balanseres mot målet om å trygge og bevisstgjøre elevene om at de faktisk har kunnskap som er relevant for politiske beslutninger. Ungdom er nemlig de eneste som vet hvordan det er å være ungdom her og nå.

Det er dessuten grunn til å problematisere et krav om kunnskap for deltakelse fordi dette kan virke ekskluderende (Benhabib, 1996b; Mouffe, 1999; Young, 1996). Jeg vil derfor igjen argumentere for at undervisningen bør bidra med ulike perspektiver på demokrati, og et utgangspunkt kan være å diskutere kritikken av deliberative teorier som krever fakta og rasjonell argumentasjon. På denne måten kan man tilrettelegge for at elevene selv stiller kritiske spørsmål ved kunnskap som kriterium for deltakelse.

Et interessant funn er at en følelse av utenforskap ser ut til å henge sammen med den politiske mestringstroen, men at dette kan virke både mobiliserende og demobiliserende. For Sana virker de stadige kommentarene knyttet til hudfargen hennes som demobiliserende for å ytre seg, mens for Yonas ser det ut til at det å oppleve rasisme er en mobiliserende faktor. Yonas sin beskrivelse av ytringsfriheten understreker hvilket potensiale det kan være å diskutere hvor viktig det er at ulike synspunkter blir representert i den offentlige debatten, fordi dette kan representere en motivasjon for deltakelse. Et mulig utgangspunkt for en slik debatt kan være å diskutere Benhabib (1996b) sine argumenter om like muligheter for deltakelse i offentlig debatt eller Young (1996) sine idealer om at alle mennesker må kunne påvirke beslutninger som har betydning for eget liv.

En måte å trene elevene i å håndtere uenighet, kan være å fokusere på det Iversen (2019) omtaler som et uenighetsfellesskap. Iversen (2019) argumenterer for at dersom man kan identifisere substansielle ideer i hatretorikk kan denne bli redefinert som en «uenighet», som det så er mulig å ha en demokratisk debatt om. Samtidig argumenterer Iversen (2019) for

at det å skape et uenighetsfellesskap i klasserommet bidrar til å underminere forestillingen om at et fellesskap må tuftes på felles verdier, men at et fellesskap like gjerne kan vokse frem når er gruppe med forskjellige meninger sammen forsøker å løse utfordringer.

Det er dessverre likevel grunn til å tro at undervisningen aldri fullt ut vil kunne forberede særlig flerkulturell ungdom på det harde debattklimaet de kan møte i det offentlige ordskiftet, og det derfor også trengs større tiltak på samfunnsnivå. Men undervisningen kan både bidra til at de er forberedt på hva som møter dem, og at de blir bedre deltakere i den offentlige debatten enn de som hetser og skremmer andre fra å delta.

6.4 Ytterligere forskning

En svakhet ved oppgaven er at jeg ikke har kunnskap om elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Vi at sosioøkonomisk bakgrunn er en viktigere faktor enn minoritetsbakgrunn for å forklare ulikheter i utdanning (Biseth, 2011, s. 25), og mye forskning på valgdeltakelse bekrefter også at sosial kapital henger sammen med deltakelse. Mye tyder derfor på at deltakelse i demokratiet må forklares på flere måter enn flerkulturell bakgrunn. Jeg vet heller ikke noe om informantenes spesifikke landbakgrunn eller religion. Dette er faktorer som kunne ha bidratt til en økt forståelse, og understreker behovet for videre forskning på flerkulturelle ungdoms forståelser av demokrati og medborgerskap.

Oppgaven antyder at det kan være en sammenheng mellom følelsen av takknemlighet for å bo i Norge, og en manglende samfunnskritikk. Men hvordan disse to faktorene påvirker hverandre, er et ubesvart spørsmål som det trengs mer kunnskap om. Jeg har også vist til funn som kan tyde på at også ungdom som tilhører majoritetsbefolkningen kan utvise en manglende samfunnskritikk, og det vites derfor ikke om dette er et særskilt fenomen som gjør seg gjeldende hos flerkulturelle ungdommer. Dette understreker behovet for ytterligere forskning som kan bidra til at opplæring til demokratisk medborgerskap bidrar til både kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2009).

Informantene forteller om ubehagelige opplevelser knyttet til sin flerkulturelle bakgrunn, og særlig til deres ikke-hvithet. HL-senteret (2020) påpeker behovet for forskning på hverdagsrasisme i Norge. Min oppgave viser at det er et behov for mer kunnskap om hvordan ungdom omtaler det de blir utsatt for, særlig i lys av utvalgets høye terskel for å omtale egne erfaringer som rasisme.

I en oppgave som stiller seg kritisk til diskurser om «oss» og «dem», er det et paradoks å intervju flerkulturell ungdom som en gruppe. Informantenes historier viser

likevel at de representerer et mangfold, og understreker viktigheten av ikke å forstå flerkulturelle ungdommer som en enhetlig gruppe. De har ulike erfaringer og ulike meninger om demokrati og deltakelse. Denne oppgaven gir derfor ingen generaliserbare funn, men gir en dypere innsikt og forståelse av informantenes erfaringer og hvilke prosesser som kan påvirke spørsmål knyttet til identitet, tilhørighet og deltakelse. Det er mitt håp at denne innsikten kan bidra til en utdanning til demokratisk medborgerskap som er relevant, nyttig og engasjerende for det mangfoldet av elever lærere møter i norske klasserom.

Litteraturliste

- Amnå, E., & Ekman, J. (2014). Standby citizens: Diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(2), 261–281. <https://doi.org/10.1017/S175577391300009X>
- Amnå, E., Ekström, M., & Stattin, H. (2016). *Ungdomars politiska utveckling: Slutrapport från ett forskningsprogram*. Riksbankens jubileumsfond i samarbeide med Makadam.
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel. En diskusjon om 22. Juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 85–96.
- Arensmeier, C. (2010). The democratic common sense: Young Swedes' understanding of democracy — theoretical features and educational incentives. *YOUNG*, 18(2), 197–222. <https://doi.org/10.1177/110330881001800205>
- Atkins, R., & Hart, D. (2003). Neighborhoods, Adults, and the Development of Civic Identity in Urban Youth. *Applied Developmental Science*, 7(3), 156–164. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_6
- Avery, P. G., Levy, S. A., Simmons, A. M. M., & Scarlett, M. H. (2012). *Adolescents' Conceptions of Democracy in Central/Eastern Europe and the United States*. 2(2), 27.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2015). Forskningsetikk. I E. Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. (s. 28–35). Cappelen Damm Akademisk.
- Bengtsson, Å., & Christensen, H. (2016). Ideals and Actions: Do Citizens' Patterns of Political Participation Correspond to their Conceptions of Democracy? *Government and Opposition*, 51(2), 234–260. <https://doi.org/10.1017/gov.2014.29>
- Benhabib, S. (1996a). Introduction. The Democratic Moment and the Problem of Difference. I S. Benhabib (Red.), *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton University Press.
- Benhabib, S. (1996b). Toward a Deliberative Model of Democracy Legitimacy. I *Democracy*

- and Difference. Contesting the Boundaries of the Political.* Princeton University Press.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship.* Sense Publ.
- Biseth, H. (2011). *Educators as Custodians of Democracy. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals.* Universitetet i Oslo.
- Bjørnset, M., Rogstad, J., & Braanen Sterri, E. (2018). *Profesjonell rekruttering er likestilt rekruttering. Rekrutteringspraksis blant virksomheter i det statlige mangfoldsnettverket.* (Nr. 01). FAFO.
- Boeije, H. R. (2010). *Analysis in qualitative research.* Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen. Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education, 32*, 50–66.
- Brochmann, G. (2002). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I G. Brochmann, T. Borchgrevink, & J. Rogstad, *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge.* (1. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond «identity». *Theory and society, 29*(1), 1–47.
- Børhaug, K. (2007). *Ein studie av politisk oppseding i norsk skule.* Universitetet i Bergen.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy Futures in Education, 12*(3), 431–444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2011). *Research Methods in Education.* (7th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice, 39*(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming.* (?). Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse.* (J. Wrang, Overs.). Klim.

- Døving, C. A. (2010). Anti-Semitism and Islamophobia: A Comparison of Imposed Group Identities. *Tidsskrift for Islamforskning*, 2, 52–76.
- Enslin, P., Pendlebury, S., & Tjiattas, M. (2001). Deliberative Democracy, Diversity and the Challenges of Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 115–130. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00213>
- Erdal, M. B., & Strømsø, M. (2018). Children's rights, participatory research and the co-construction of national belonging. *Human Rights Education Review*, 1(1), 25–45. <https://doi.org/10.7577/hrer.2610>
- Eriksen, E. O., & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Fagbokforlaget.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). Lettere sagt enn gjort—Å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I E. L. Everett & I. Furseth, *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Firebaugh, G. (2008). There Should Be the Possibility of Surprise in Social Research. I G. Firebaugh, *Seven Rules for Social Research*. (s. 1–30). Princeton University Press.
- Fladmoe, A., & Nadim, M. (2017). Omfang og konsekvenser av hatefulle ytringer i sosiale medier. I A. Midtbøen (Red.), *Offentlighetens grenser. Hovedfunn fra prosjektet Status for ytringsfriheten i Norge 2015-2017*. (2017:07, s. 12–18). Institutt for Samfunnsforskning.
- Flanagan, C. A. (2013). *Teenage Citizens. The political theories of the young*. Harvard University Press.
- Freire, P. (1973). *De undertryktes pedagogikk*. Christian Ejlers' forlag.
- Galston, W. A. (2007). Civic Knowledge, Civic Education, and Civic Engagement: A Summary of Recent Research. *International Journal of Public Administration*, 30(6–7), 623–642. <https://doi.org/10.1080/01900690701215888>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: Om begrepet deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Tano.
- Hagen, A. L. (2015). *Meningers mot—Netthat og ytringsfrihet i Norge*. Cappelen Damm Akademisk.

- Hammersley, M. (2003). Conversation Analysis and Discourse Analysis: Methods or Paradigms? *Discourse & Society*, 14(6), 751–781.
<https://doi.org/10.1177/09579265030146004>
- Hegna, K. (2018). Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltagelse blant ungdom 2009–2016. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 51–74.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy* (Third edition). Stanford University Press.
- Hess, D. (2015). Discussion in social studies: Is it worth the trouble? I W. C. Parker (Red.), *Social Studies Today: Research and Practice*. (s. 257–265). Routledge.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svargård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *ICCS 2016: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (Nr. 15/17). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Hung, R. (2012). Being human or being a citizen? Rethinking human rights and citizenship education in the light of Agamben and Merleau-Ponty. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.651202>
- Iversen, L. L. (2015). Uenighetsfellesskap—En inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. *Dembra-publikasjon*, 1. Hentet fra https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2016_03_1korr.pdf
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>
- 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.
- Kahne, J., Crow, D., & Lee, N.-J. (2013). Different Pedagogy, Different Politics: High School Learning Opportunities and Youth Political Engagement: Different Pedagogy, Different Politics. *Political Psychology*, 34(3), 419–441.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00936.x>
- Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2007). *Developing Citizens: The impact of Civic Learning Opportunities on Student's Commitment to Civic Participation*. 58.
- Keats Citron, D., & Levmore, S. (2010). Civil right in Our Inormation Age. I M. C. Nussbaum (Red.), *The offensive Internet* (s. 31–50). Harvard University Press.

- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (s. 27–47). Fagbokforlaget.
- Koopmans, R., & Statham, P. (2000). Introduction. I R. Koopmans & P. Statham (Red.), *Challenging Immigration and Ethnic Relations Politics*. Oxford University Press Inc.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag—Fordypning—Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Kymlicka, W. (2003). *Multicultural States and Intercultural Citizens*. 23.
- Lamont, M., & Virág, M. (2002). The Study of Boundaries in Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 167–195.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utgave, s. 17–31). Fagbokforlaget.
- Mathé, N. E. H. (2017). Engagement, passivity and detachment: 16-year-old students' conceptions of politics and the relationship between people and politics. *British Educational Research Journal*, 44(1), 5–24.
- Mathé, N. E. H. (2019). *Democracy and politics in upper secondary social studies*. Universitetet i Oslo.
- Mathé, N. E. H., & Elstad, E. (2018). *Students' Perceptions of Citizenship Preparation in Social Studies: The Role of Instruction and Students' Interests*. 17(3), 13.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>
- Midtbøen, A., Steen-Johansen, K., & Thorbjørnsrud, K. (2017). *Boundry Struggels. Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere*. Cappelen Damm

Akademisk.

- Mouffe. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745-758.
- Nadim, M. (2019). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere. I A. Midtbøen (Red.), *Boundry struggles: Contestations of free speech in the Norwegian public sphere*. (s. 229–259). Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2017: 2. (2017). *Integrasjon og tillit—Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Justis- og beredskapsdepartementet.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433–466.
<https://doi.org/10.1080/02671520600942438>
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge University Press.
- Pateman, C. (1971). Political Culture, Political Structure and Political Change. *British Journal of Political Science*, 1(3), 291–305.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility in Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 35(5 pt 2), 1189–1208.
- Patton, M. Q. (2015). Data Collection Decisions. I M. Q. Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4. utgave, s. 255–263). Sage.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høgskoleforlaget.
- Prieur, A. (2002). Frihet til å forme seg selv?: En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *KONTUR*, 6, 4–12.
- PST. (2021). *Nasjonal trusselvurdering 2021*. Hentet fra: <https://www.pst.no/alle-arter/trusselvurderinger/nasjonal-trusselvurdering-2021/>
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Rogstad, J. (2007). *Demokratisk fellesskap. Politisk inkludering og etnisk mobilisering*. Universitetsforlaget.
- Rogstad, J., & Lunde, H. (2016). *Kunnskapsstatus om godkjenning av utenlandsk kompetanse og kunnskapsstatus om diskriminering i arbeidslivet*. (Nr. 05). FAFO.

- Rogstad, J., & Midtbøen, A. (2009). *Rasisme og diskriminering. Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Norges Forskningsråd.
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research*. (4. utgave). Sage.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?: English title: “Pedagogy of discomfort”- an entry to critical reflection and inclusive teaching? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. (2020). *Hverdagsrasisme i Norge*. Hentet fra: <https://www.hlsenteret.no/forskning/minoritetsforskning/hverdagsrasisme-i-norge/index.html>
- Silverman, D. (2011). Designing a research project. I D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data*. (4. utgave, s. 27–56). Sage.
- Sloam, J. (2014). New Voice, Less Equal: The Civic and Political Engagement of Young People in the United States and Europe. *Comparative Political Studies*, 47(5), 663–688. <https://doi.org/10.1177/0010414012453441>
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Universitetet i Oslo.
- Solhaug, T. (2013). Trends and Dilemmas in Citizenship Education. *Nordidactia*, 2013:1, 180–200.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- SSB. (2019). *Valgdeltakelse*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/valgdeltakelse>
- SSB. (2020). *Holdninger til innvandrere og innvandring*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/valgdeltakelse>
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: Implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 21–35. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.651205>
- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk*

- Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 71(4), 193–207.
<https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>
- Stoltenberg, J. (2011). *Tale i Central Jamaat-moskeen*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/taler-og-artikler/2011/jens-stoltenbergs-tale-i-central-jamaat-/id651933/>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokrati- oppdrag i fremtidens skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 12.
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2016). Demokratisk undervisning i skolen. I B. Geissert (Red.), *Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet*. (s. 14–22). Senter for studier av Holocaust- og livssynsminoriteter.
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*.
- Søholt, S., & Astrup, K. (2009). *Etniske minoriteter og forskjellsbehandling i leiemarkedet*. (Nr. 2). Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Saarikkomäki, E., Haller, M. B., Solhjell, R., Alvesalo-Kuusi, A., Kolind, T., & Alm, V. B. (2021). Suspected or protected? Perceptions of procedural justice in ethnic minority youth's descriptions of police relations. *An International Journal of Research and Policy*, 31(4), 386–401.
- Thomas, P. (2016). Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme. *International Journal of Lifelong Education*, 35(2), 171–187.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1164469>
- Thomsen, J. P. F., & Rafiqi, A. (2017). The Contact-Prejudice Relationship Among Ethnic Minorities: Examining the Facilitative Influence of Religiosity: The Contact-Prejudice Relationship Among Ethnic Minorities. *Social Science Quarterly*, 98(5), 1571–1586.
<https://doi.org/10.1111/ssqu.12368>
- Tibbitts, F., & Kirchsclaeger, P. G. (2010). PERSPECTIVES OF RESEARCH ON HUMAN RIGHTS EDUCATION. *Journal of Human Rights Education*, 2(1), 8–29.
- Tronstad, K. R., & Rogstad, J. (2012). *Stemmer de ikke? Politisk deltakelse blant innvandrere*

- og norskfødte med innvandrereforeldre. (Fafo-rapport 2012:26).
- UNDP. (2004). *Human Development Report 2004: Cultural Liberty in Today's Diverse World*. UNDP. Hentet fra:
http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/265/hdr_2004_complete.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra:
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Vesterdal, K. (2014). Human rights education through the lens of violation: Developing critical, active citizenship or constructing national identity? I C. Lenz (Red.), *Crossing borders: Combining human rights education and history education*. (s. 151–173).
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Wood, B. E. (2012). Crafted within liminal spaces: Young people's everyday politics. *Political Geography*, 31(6), 337–346. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2012.05.003>
- Young, I. M. (1996). Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy. I S. Benhabib (Red.), *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton University Press.
- Youniss, J., & Yates, M. (1998). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40(5), 620–631.
- Ødegård, G. (2011). *Medborgerskap, politisk deltagelse og makt. Et ungdomsperspektiv*. (s. 1–37). Institutt for samfunnsforskning.
- Ødegård, G., & Berglund, F. (2008). Political participation in late modernity among Norwegian youth: An individual choice or a statement. *Journal of Youth Studies*, 11(6), 593–610.
- Øia, T., & Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forsvant. Et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), 99–133.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tusen takk for at du ville bidra til masteroppgaven min.

Det er helt frivillig å svare på spørsmålene, og det finnes ingen gale eller riktige svar. Jeg er kun ute etter dine synspunkter og alt du tenker om temaene er interessant for meg.

Du kan når helst trekke deg uten å gi en begrunnelse. Du får et annet navn i masteroppgaven min, så alt du sier til meg blir anonymt.

Når du skrev under på samtykkeskjemaet, ga du meg lov til å samle inn informasjon om deg. Men jeg har ikke lov til å samle inn informasjon om andre.

Og du kan gjerne stille meg spørsmål hvis det er noe du ikke forstår eller noe du lurer på.

Kontekst

Først vil jeg gjerne vite litt mer om deg og hva du tenker om skole og samfunnsfag generelt.

- 1) Kan du fortelle meg litt om deg selv? Interesser, fritid, fremtidsplaner?
- 2) Hvordan synes du det er å gå på skolen?
- 3) Hva synes du om samfunnsfag? Er det noen temaer du liker bedre enn andre? Hva liker du ikke?
- 4) Er samfunnsfag et viktig fag? Hva har du lært som er nyttig for deg? Tar faget opp temaer som er interessante for deg? Er det noe du savner?

Deltakelse

- 5) På hvilke måter tenker du at man kan delta i samfunnet på?
- 6) Hvilken deltakelse tenker du er viktigst? Og hvorfor?
- 7) Hvordan deltar du i samfunnet?
- 8) Hva tenker du om dine muligheter for å påvirke samfunnet?

Demokrati

- 9) Hva betyr demokrati for deg?
- 10) Hva kjennetegner et demokrati?
- 11) Hva er viktige demokratiske verdier?
- 12) Hvorfor har vi demokrati?
- 13) Hvem bestemmer i et demokrati?
- 14) Hvordan bestemmer de?
- 15) Trusler mot demokratiet?
- 16) Hva er makt?
- 17) Hvem tenker du har makt til å bestemme?
- 18) Hvor mye makt har du? Hva har du makt over?
- 19) Tenker du at Norge et demokratisk land? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 20) Hvilke plikter tenker du at man har i et demokrati?
- 21) Hvilke rettigheter tenker du at man har i et demokrati?
- 22) Hvordan får du informasjon om det som skjer i samfunnet?
- 23) Hvordan deltar du i demokratiet?
- 24) Er det viktig å delta i demokratiet? Hvorfor?

- 25) Er det noe du vil forandre i samfunnet? Har du gjort noe for å endre noe?
- 26) Synes du samfunnsfagundervisningen har lært deg det du trenger for å delta i demokratiet? Hva har du lært? Hva vil du lære mer om?
- 27) Er skolen en demokratisk arena, hvorfor/hvorfor ikke?

Medborgerskap

I læreplanene står det mye om begrepet medborgerskap.

- 28) Har du hørt om dette begrepet før?

Medborgerskap betyr både at man kan være med å bestemme over eget liv og i samfunnet, men det betyr også at man føler tilhørighet til et fellesskap og lever sammen med andre mennesker.

- 29) Hva tenker du det innebærer å være en medborger?
- 30) Hvilke egenskaper har en god medborger?
- 31) Hvordan opplever du å være en medborger? I hvilke situasjoner?
- 32) Jeg skal intervjuere elever med flerkulturell bakgrunn. Kan du si litt om hvordan du opplever det å være flerkulturell? Positivt/negativ. Landbakgrunn utenfor Europa?
- 33) Tror du din bakgrunn som minoritet påvirker hvordan du ser på demokrati?
- 34) Er demokrati og politikk noe dere diskuterer hjemme? Eller med venner?

Tusen takk for at du tok det tid til å svare på alle spørsmålene mine. Dette har vært veldig interessant!

- 35) Er det noe annet du har lyst til å fortelle?

Jeg sender deg en kopi av utskriften av intervjuet som du kan lese. Si ifra til meg om det er noe som ikke er riktig eller om du føler at jeg har misforstått deg. Og det er bare å ta kontakt om du kommer på noe som du tenker er interessant for oppgaven min!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet ”minoritetslevers syn på demokrati, deltakelse og medborgerskap”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva minoritetslever tenker om demokrati, deltakelse og medborgerskap. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva det betyr for deg å delta.

Formål

Jeg er student ved lektorprogrammet på Universitet i Oslo og skal bli samfunnsfaglærer. Som en del av studiene skal jeg skrive en masteroppgave om minoritetslevers syn på demokrati, deltakelse og demokratisk medborgerskap. Problemstillingen min er: *Hvilket syn har et utvalg minoritetslever på demokrati og medborgerskap?* For å svare på problemstillingen skal jeg intervjuere minoritetslever i alderen 15-16 år.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har snakket med læreren din eller andre som kjenner deg, som har anbefalt at jeg tok kontakt med deg. Kriteriene for å delta i prosjektet er at du er i alderen 15-16 år og definerer deg selv som en minoritet/flerkulturell.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet betyr det at jeg intervjuer deg på en digital plattform. Dette vil ta omtrent en time. Spørsmålene jeg vil stille handler om samfunnsfagundervisningen og hva du tenker om demokrati og det å delta og høre til i samfunnet. Jeg vil ta lydopptak under intervjuet for å sikre meg at svarene dine blir korrekt gjengitt i oppgaven min, og jeg kommer også til å ta notater under intervjuet.

Hvis du ønsker, kan du snakke med foreldrene dine og vise de dette samtykkeskjemaet før du eventuelt skriver under. Foreldrene dine kan også se intervjuguiden på forhånd hvis de ønsker det.

Det er frivillig å delta

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

deg. Hvis du trekker deg vil ikke dette få noen negative konsekvenser for deg, og læreren din får ikke vite noe.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Når jeg har intervjuet deg vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres et annet sted enn intervjuene. Dette for å sikre at det du har sagt til meg blir anonymt. Alt materiale fra intervjuene vil bli lagret på en kryptert server hos Universitetet i Oslo, og det er kun meg og min veileder på universitet som vil ha tilgang til informasjonen.

Sitater fra intervjuet ditt vil stå i min masteroppgave som vil være tilgjengelig på nett. Men sitatene anonymiseres og vil ikke kunne kobles til deg. I masteroppgaven vil det heller ikke stå hvilken skole du går på.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes er godkjent, noe som etter planen er i august 2021. Alle personopplysninger vil da slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg, og
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: min veileder: Nora Elise Hesby Mathé ved Universitet i Oslo.

Mob: 22844463. Mail: n.e.h.mathe@ils.uio.no

Personvernombud ved Universitet i Oslo: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nora Elise Hesby Mathé
(Forsker/veileder)

Stine Renate Håheim
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

Spørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet ”minoritetslevers syn på demokrati, deltakelse og medborgerskap”?

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt. Formålet med prosjektet er å undersøke hva minoritetslever tenker om demokrati, deltakelse og medborgerskap. Du får dette samtykkeskjemaet fordi barnet ditt er under 16 år. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva det betyr for barnet ditt å delta.

Formål

Jeg er student ved lektorprogrammet på Universitet i Oslo og skal bli samfunnsfaglærer. Som en del av studiene skal jeg skrive en masteroppgave om minoritetslevers syn på demokrati, deltakelse og demokratisk medborgerskap. Problemstillingen min er: *Hvilket syn har et utvalg minoritetslever på demokrati og medborgerskap?* For å svare på problemstillingen skal jeg derfor intervju noen minoritetslever i alderen 15-16 år.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?

Jeg har hatt kontakt med lærere som har spurt i klassen sin om noen kan tenke seg å la seg intervju til masteroppgaven min, og ditt barn har sagt seg interessert. Kriteriene for å delta i prosjektet er at elevene er i alderen 15-16 år og definerer seg selv som minoritet/flerkulturell.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Hvis du velger å gi samtykke til at ditt barn kan delta, betyr det at jeg vil intervju barnet ditt på en digital plattform. Intervjuet vil ta omtrent en time. Spørsmålene jeg vil stille handler om samfunnsfagundervisningen og hva barnet ditt tenker om demokrati og det å delta og høre til i samfunnet. Jeg vil ta lydopptak under intervjuet for å sikre meg at svarene blir korrekt gjengitt i oppgaven min, og jeg kommer også til å ta notater under intervjuet.

Hvis du ønsker kan du se intervjuguiden på forhånd, ta i så fall kontakt med meg på mail: stinerenatehaheim@gmail.com

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet ditt deltar, kan hun/han når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis hun/han ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Barnet ditt sitt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene

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

Når jeg har intervjuet barnet ditt vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene med en kode som lagres et annet sted enn intervjuene. Dette for å sikre at det barnet ditt har sagt til meg blir anonymt. Alt materiale fra intervjuene vil bli lagret på en kryptert server hos Universitetet i Oslo, og det er kun meg og min veileder på universitet som vil ha tilgang til informasjonen.

Sitater fra intervjuet med barnet ditt vil stå i min masteroppgave som vil være tilgjengelig på nett. Men sitatene anonymiseres og vil ikke kunne kobles til barnet ditt. I masteroppgaven vil det heller ikke stå hvilken skole elevene som deltar i studien går på.

Hva skjer med opplysningene om barnet ditt når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er i juni 2021. Alle personopplysninger og opptak av intervjuene vil da slettes.

Ditt barns rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har barnet ditt rett til:
å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
å få rettet personopplysninger,
å få slettet personopplysninger, og
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet ditt?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: min veileder: Nora Elise Hesby Mathé ved Universitetet i Oslo.

Mob: 22844463. Mail: n.e.h.mathe@ils.uio.no

Personvernombud ved Universitetet i Oslo: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nora Elise Hesby Mathé
(Forsker/veileder)

Stine Renate Håheim
(Student)

Samtykkeerklæring

Mitt barns navn: _____

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*minoritetslevers syn på demokrati, deltakelse og medborgerskap*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

delta i intervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave om minoritetselevs opplevelse av demokratisk medborgerskap

Referansenummer

945371

Registrert

10.09.2020 av Stine Renate Håheim - stinerha@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nora Elise Hesby Mathé, n.e.h.mathe@ils.uio.no, tlf: 22844463

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stine Renate Håheim, stinerenatehaheim@gmail.com, tlf: 92028522

Prosjektperiode

01.10.2020 - 15.08.2021

Status

06.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

06.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 06.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du

melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte/elevene til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)