

Med norsk og matematikk mot konspirasjonsteorier

Kjellrun Hiis Hauge, Kjersti Maria Rongen Breivega,
Inger Elin Lilland, Suela Kacerja, Åshild Berg Brekkhus
og Tobias C. Werler

Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 2

Med norsk og matematikk mot konspirasjonsteorier

Kjellrun Hiis Hauge, Kjersti Maria Rongen Breivega,
Inger Elin Lilland, Suela Kacerja, Åshild Berg Brekkhus
og Tobias C. Werler

I denne artikkelen presenterer vi et teoretisk grunnlag for å jobbe med aktuelle samfunnsutfordringer i norsk- og matematikktimene. Vi tar utgangspunkt i tanker og ideer om demokratisk deltakelse og medborgerskap fra flere teoretiske perspektiver: språk og retorikk, kritisk matematikdidaktikk og pedagogikk. Med dette som grunnlag, tar vi for oss en video som har til hensikt å overbevise om at innvandring vil føre til at muslimene tar over Europa. Vi analyserer og diskuterer argumentasjonen i videoen og trekker også inn et tilsvarende laget av BBC. Formålet er å gi faglig begrunnede ideer om hvordan man kan arbeide med temaer som flyktnings situasjonen, konspirasjonsteorier og fremmedhat i norsk og matematikk på ungdomstrinnet og i videregående skole. Artikkelen viser viktigheten av å samkjøre didaktiske perspektiver fra norsk og matematikk i undervisningen med mål om demokratiske ferdigheter.

INNLEDNING

Hvordan kan man arbeide med demokratisk danning i norsk- og matematikktimene? Argumentasjon er vesentlig i begge fag, og internett er en rik kilde til samfunnsaktuelle problemstillinger, der retoriske grep og tall benyttes for å styrke argumentasjonen. Det å myndiggjøre elever gjennom å styrke deres evne til å reflektere kritisk over argumentasjon er sentralt for demokratisk danning og krever tverrfaglige tilnærminger.

Denne artikkelen har sitt utspring i et kurs vi seks forfattere har holdt i samarbeid med Raftostiftelsen i Bergen. Kurset - «Flytende Frykt» - er blitt tilbudt norsk- og matematikklærere og er en del av kompetanseutviklingsprosjektet Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger). Navnet «Flytende Frykt» henspiller på den polske filosofen Zygmunt Baumans (2006) begrep, som betegner folks frykt for tilværelsens usikkerheter, og brukes gjerne i forbindelse med frykten for det globale samfunnet, hvorav flyktnings situasjonen er et av temaene:

[...] the trouble with liquid fear, unlike the concrete specific danger which you know and are familiar with, is that you don't know where from it will strike. We are walking as if on a minefield. We are aware that the field is full of explosives, but we can't tell where there will be an explosion and when. (Bauman, 2016)

I henhold til Bauman (2006) er denne flytende frykten opphav til frykten for innvandring fra fremmede kulturer og religioner og frykten for terror, noe som så gir grobunn for konspirasjonsteorier. I læreplanverket finner vi grunnlag for å motarbeide slik frykt: «Opplæringen skal gi elevene en forståelse

av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Utdanningsdirektoratet, 2018, overordnet del, 3.1). Det er viktig at elevene selv får være delaktige i diskusjoner der de får lov til å være uenige. Forskning viser at elever som regelmessig diskuterer kontroversielle temaer, blir mer selvsikre debattanter, blir mer interessert i nyheter, tåler uenighet bedre og diskuterer oftere med andre som er uenige (Hess & McAvoy, 2015).

I denne artikkelen henter vi det teoretiske grunnlaget fra pedagogisk filosofi, retorikk og kritisk matematikdidaktikk. Siden det å forberede elever til demokratisk deltakelse og medborgerskap i praksis blant annet vil handle om å utvikle elevers språklige og retoriske kompetanse, er norskfagets kopling til demokratiperspektivet på utdanning mer åpenbart enn det er for matematikkfaget. Vi vil derfor legge hovedvekten på hvordan perspektiver fra forskningsfeltet kritisk matematikdidaktikk kan overføres til klasserommet, mens det norskfaglige perspektivet først og fremst vil fungere som retorisk teorigrunnlag for den avsluttende analysen av to YouTube-videoer om muslimsk demografi.

KAPABILITETSTILNÆRMING

Vi finner støtte for at læring om temaer som flyktnings situasjonen, konspirasjonsteorier og fremmedhat, har betydning i flere styringstekster for skolen. Opplæringslova (1998 §1.1) fastslår at *formålet* med opplæringen er å «åpne dører mot verda og framtida» og ruste elever til å «utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne mestre liva sine». Lovens formålsparagraf vektlegger videre holdninger som likeverdighet og solidaritet, som er forankret

i menneskerettighetene, og at opplæringen skal gi innsikt i, og respekt for, kulturelt mangfold, demokrati og likestilling.

I den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016) er demokrati og medborgerskap ett av de tre tverrfaglige temaene. Elevene skal selvsagt lære om demokrati og demokratiske rettigheter, men flere aspekter av demokratisk danning inngår i målet: «Holdninger og meninger skal utfordres og forsvares i tråd med demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter» (s. 6).

Det pedagogiske rammeverket vi tar utgangspunkt i, er kapabilitetstilnærmingen (*Capability Approach*). Kapabilitetstilnærmingen er et etisk fundert rammeverk utviklet av økonomen og nobelprisvinneren Amartya Sen og filosofen Martha Nussbaum (Nussbaum, 2000; Sen, 1985). Kapabiliteter er elevens reelle frihet til å bli noen, å gjøre noe eller å være (Sen 1999). Dette gir elever muligheter til å kunne vise handlekraft – ut fra det som er verdifullt for han/henne. Tilnærmingen etterspør hva som skaper livskvalitet, rettferdighet og demokratiske, bærekraftige samfunn (Robeyns, 2017).

Pedagogikk innen kapabilitetstilnærmingen tar utgangspunkt i et normativt og etisk fokus på elevens frihet til å utvikle sine muligheter og til å leve et godt liv (Andresen, Otto & Ziegler, 2008). Dette innebærer at elevens demokratiske deltakelse i læringssituasjoner er avgjørende. Undervisning skal styrke elevens kapabiliteter, må støtte dem i å utnytte egne evner og ferdigheter samt de ulike individuelle, strukturelle og sosiale utviklingsmulighetene som elevene har (Hart, Biggeri & Babic, 2015). Dette betyr at skoler og lærere må legge til rette for situasjoner der elever faktisk og reelt sett velger å delta i aktiviteter som har betydning for dem.

Viktige momenter i en slik pedagogikk er å gi elever mulighet til å utøve sin handlekraft og å stå opp for seg selv og andre med sine meninger og holdninger. De må imidlertid også kunne oppøve sin dugelighet og praktiske fornuft til å vinne selvinnsikt, reflektere og argumentere. Å utvikle forestillingsevner og empati er nødvendig for å tenke seg hvordan andre erfarer verden og virkeligheten, og å se seg selv som medlem av et større fellesskap – lokalt, nasjonalt og globalt (Nussbaum, 2011). Gjennom slik kritisk refleksjon og argumentasjon kan elevene planlegge og mestre sine liv og bestemme hvordan de aktivt vil leve og delta i et demokratisk medborgerskap.

I det følgende diskuterer vi ut fra to ulike fagdidaktiske tilnærminger hvordan elevenes kapabilitetsbygging kan styrkes.

NORSKFAGLIGE OG RETORISKE PERSPEKTIVER

Norskfaget har et særlig ansvar for å oppøve elevenes kompetanse i lesing, skriving og muntlig ferdighet. Vi kan si at norskfaget har som en hovedoppgave å gi alle medborgere tilgang til samfunnets tekst- og ytringskultur, noe som er et dypt demokratisk anliggende (Berge, 2012). Dette handler både om å være i stand til å forstå og kritisk vurdere andres ytringer, og om å være i stand til å ytre seg, både muntlig og skriftlig. Dette vil si å være retorisk myndiggjort. Retorisk tankegodt har fått en renesanse i norskfaget de senere år, og retorikken har stor relevans i et demokratiperspektiv.

Det retoriske tekstsynet er grunnleggende kommunikativt. Å bruke språket er rett og slett å handle, å respondere i ulike retoriske (inkludert politiske) situasjoner. Det retorikken særlig fokuserer på, er hvordan vi gjennom vår språklige samhandling med andre alltid søker å overbevise og påvirke

(Bakken 2014, s. 15). Disse perspektivene har relevans for den tematikken vi tar opp i denne artikkelen. De faglige innfallsvinklene vil særlig konsentrere seg om de retoriske bevismidlene og Toulmins argumentasjonsmodell. Disse innfallsvinklene vil ligge til grunn for analysen av de to YouTube-videoene om muslimsk demografi under.

De psykologiske bevismidlene (også omtalt som appellformene) er blant de mest kjente retoriske begrepene (Kjeldsen 2014, s. 32-33). Etosappellen er knyttet til troverdigheten til den som ytrer seg. I hvilken grad vi har tillit til den som ytrer seg, er avgjørende for om vi overbevises av det vedkommende sier. Patosappellen handler om å framkalle de rette følelsene og reaksjonene hos mottakerne, mens logosappellen dreier seg om «saken selv», at det som kommuniseres, framstår fornuftig og godt tenkt. Når overbevisning finner sted, er det alltid et resultat av at en eller flere av disse appelltypene trer i kraft. Særlig etos- og patosappellen er en sterk påminnelse om at overbevisning ikke bare er et resultat av logisk argumentasjon og saklige argumenter, men i stor grad handler om tillit og følelser som oppstår i en gitt situasjon. Retorisk overbevisning foregår på denne måten, også i en befolkning med et høyt utdannings- og kunnskapsnivå. Vi kan derfor ikke uten videre avvise folks følelsesmessige reaksjoner på politiske budskap som irrelevante. Som lærere og lærerutdannere må vi heller, på en åpen og samtidig kritisk måte, forholde oss til at mye meningsdanning skjer på denne måten.

En annen viktig side ved argumentasjon er hvordan selve resonnementet er bygd opp, altså hvordan påstander begrunnes. Toulmins argumentasjonsmodell er en resonnementsmodell som gjør rede for hvordan synspunkt blir begrunnet i praktisk argumentasjon (Toulmin, 2003). Hovedpåstanden er den viktigste påstanden i resonnementet; det er den

påstanden resonnementet som helhet støtter opp om. Belegget er en påstand som støtter påstanden direkte, og som korresponderer med det som i allmennspråket gjerne blir omtalt som et argument. Hjemmelen er også meget viktig. Hjemmelen er ikke en påstand som støtter hovedpåstanden direkte, den er en mer generell påstand, en premiss eller tenkemåte som gjør det mulig å trekke slutninger mellom belegg og hovedpåstand. Et enkelt eksempel fra dagliglivets forhandlinger kan være at en kvinne sier til sin mann at hun ikke vil ta oppvasken i dag fordi hun tok den i går:

Hovedpåstand: *Jeg skal ikke ta oppvasken i dag,*

Belegg: *Jeg tok oppvasken i går.*

Hjemmel: *Husarbeid skal fordeles rettferdig.*

Vi ser her at mens hovedpåstand og belegg var eksplisitt formulert i det kvinnen sa, så var hjemmelen underforstått og må formuleres av oss som analyserer. Videre er ikke hjemmelen en faktapåstand, men en påstand som formulerer en verdi, en holdning eller en ideologi, for eksempel (som her) at likestilling er viktig. Hovedpåstand, belegg og hjemmel er de obligatoriske kjernekomponentene i et resonnement, ofte omtalt som grunnmodellen (Jørgensen & Onsberg, 2011, s. 16). I tillegg kan et resonnement ha forbehold, ryggdekning og styrkemarkør. Et viktig poeng i Toulmins argumentasjonsmodell er at en hovedpåstand ikke kan bevise, men bare sannsynliggjøre.

KRITISK MATEMATIKKOMPETANSE

Hvordan kan matematikk være et redskap i utvikling av kritisk tenkning hos elever? I denne delen gjør vi rede for et utvalg av begreper og teoretiske perspektiver innen et forskningsfelt som kalles kritisk matematikdidaktikk. Et uttalt mål innen dette forskningsfeltet er å øve elever i selv å benytte, samt ha et kritisk blikk på, matematikkbasert argumentasjon relatert til samfunnsaktuelle problemstillinger, for eksempel fremmedfrykt.

Erfaring tyder på at mange matematikktimer følger et mønster Skovsmose (2003) har beskrevet innenfor oppgaveparadigmet: Timene starter gjerne med at lærer gjennomgår nytt stoff og utvalgte oppgaver, deretter løser elever oppgaver individuelt eller i grupper. Et slikt mønster føyer seg inn i oppgavediskursen, hvor målet er å forstå et matematisk begrep eller en prosedyre, slik at bestemte oppgaver kan besvares og de kan besvares korrekt (Mellin-Olsen, 1996). Oppgavediskursen er ofte fasisorientert. Når matematikk er anvendt i samfunnsaktuelle problemstillinger, kan man imidlertid sjelden påstå det finnes kun ett riktig svar eller én riktig framgangsmåte. Anvendelse av matematikk krever data eller at en situasjon eller et fenomen blir beskrevet matematisk, altså en matematisk modell. Dette krever vurderinger, valg og forenklinger som kan påvirke beregningen av det man er ute etter (se eksempelet om islamisering i neste del).

Skovsmose (2003) introduserte et undersøkelseslandskap som kontrast til oppgaveparadigmet i matematikkundervisningen. Et undersøkelseslandskap er en tilnærming til matematikkundervisning som er åpen, både når det gjelder hva som undersøkes, og hvordan. Det kan gjerne starte med en åpen oppgave som genererer en undersøkende tilnærming blant elever og lærer, og hvor samtalen mellom elever, eller mellom lærer og elever, vil preges av spørsmål som «Hva skjer, hvis ...?»

og «Hvorfor det?». Men andre ord undrer de seg. Lærer kan invitere elever inn i et undersøkelseslandskap, men det er ikke et undersøkelseslandskap før elevene tar imot invitasjonen og tar til å utforske. Skovsmose (2003) understreker at et slikt undersøkelseslandskap må være frodig, og at *mulighetene* for å undre seg må være til stede.

I kurset vi holder for Dembra-skoler, inviterer vi lærerne til et undersøkelseslandskap ved å gi dem en åpen oppgave der de skal finne nettsteder med relevant innhold som de skal utforske. De får frihet til å velge nettsider selv, samt en viss frihet i hvordan de besvarer oppgaven. Oppgaven inviterer lærerne til å ha et kritisk blikk på tallbasert argumentasjon, noe vi anser som viktig for læring om demokrati og medborgerskap. Det didaktiske formålet til oppgaven er todelt. Det ene er en bevisstgjøring om at anvendt matematikk i samfunnet ofte ikke handler om å finne det ene riktige svaret, noe man må ha med seg når man vurderer tallbasert argumentasjon. Det andre er å vise hvordan de selv kan jobbe med demokrati og medborgerskap med sine elever, for eksempel gjennom et undersøkelseslandskap. Dette er et konkret redskap som kan virke myndiggjørende for elevene ved at de får friheter til å velge nettsider og uttrykke meninger om innholdet, en aktivitet som baseres på tillit til at elevenes valg og vurderinger er av betydning for undervisningen. Siden undersøkelseslandskap fordrer en form for åpenhet, vil samtaler rundt slike oppgaver være uforutsigbare. Læreren må forvente at det dukker opp spørsmål som hun ikke kan svare på. Felles undring forutsetter en jevnere maktfordeling mellom lærer og elever og kan føles noe risikofyllt for læreren.

Matematikk er på den ene siden et viktig redskap i beslutningsprosesser, for utvikling av kunnskap og teknologi og ellers i mange sammenhenger i vårt daglige liv. På den andre siden kan matematikk sjelden gi en fullstendig beskrivelse av komplekse

sammenhenger, og matematikk kan dessuten misbrukes, blant annet ved ensidig eller feilaktig forme vår oppfattelse av en politisk sak. Dermed bør elever i skolen møte og diskutere alle de ulike sidene i matematikken. Når Skovsmose (1994) snakker om matematikkens formaterende kraft som argument for en mer kritisk matematikkundervisning, er han opptatt av at matematikk er med på å forme vår forståelse av verden.

Skovsmose (1994) innførte begrepet matematikkyndighet (*mathemacy*), som rommer tre typer matematikkrelevante kunnskaper og ferdigheter: (i) regning, (ii) anvendelse av matematikk og (iii) refleksjon om matematikkens formaterende kraft. Det første punktet innebærer å kunne regne, forstå begreper og velge hensiktsmessige algoritmer for å komme fram til riktige svar på problemer. Punkt (ii) handler om å kunne anvende matematikk på problemstillinger og vurdere relevansen til matematiske framgangsmåter og om resultatene er gangbare. Dette innebærer å oversette et problem fra virkeligheten til matematiske symboler, formler og andre matematiske representasjoner, for deretter å tolke resultatet i den gitte konteksten. Punkt (iii) handler om å kunne reflektere over matematikkens rolle der den blir anvendt, eller rollen matematikk spiller i samfunnet generelt. Vi anser både punkt (ii) og punkt (iii) som sentrale for utviklingen av kritisk matematisk kompetanse knyttet til fryktfremmende argumentasjon.

FRYKTEN FOR ISLAMISERING – EKSEMPLER FRA MEDIA

Frykten for islamisering av Europa er et kontroversielt tema som har blitt speilet både i den offentlige debatten, på mange internettsider og via sosiale

medier. Vi har benyttet to YouTube-videoer om muslimsk demografi i kurset. Friendofmuslim har lagt ut den innvandringsfiendtlige videoen «Muslim Demographics»,¹ som førte til at BBC la ut videoen «Muslim demographics. The truth» som motvekt.² Dette er utpregede multimodale tekster, som ikke bare tar i bruk verbalspråk og diverse tallmateriale, men også en rekke visuelle og auditive uttrykk.

Videoen fra friendofmuslim starter med at flimrende tekstbiter i hvitt presenteres på svart bunn, akkompagnert av et lydspor som gir assosiasjoner til skrekkefilm. Formulert på en annen måte har starten på denne videoen en sterk patosappell i form av å framkalle frykt. Patosappellen kommer også fram gjennom den verbalspråklige teksten i store bokstaver («THE WORLD / IS CHANGING / THE GLOBAL CULTURE / OUR CHILDREN INHERIT / WILL BE VASTLY DIFFERENT / THAN WHAT IT IS TODAY / YOU ARE ABOUT / TO WITNESS / A REPORT / ON THE WORLD'S / CHANGING DEMOGRAPHICS»), og da særlig gjennom konstruksjonen av et utsatt «vi», konkretisert via det mest dyrebare alle mennesker og kulturer har, nemlig barna («our children»). Den verbalspråklige teksten er likevel (foreløpig) ganske moderat, det er først og fremst det visuelle og auditive uttrykket som appellerer til frykten.

Etter denne innledende sekvensen starter selve «rapporten», og den multimodale teksten endrer karakter: På en himmelblå bakgrunn serverer en velpleid mannsstemme på uklanderlig britiskengelsk diverse demografiske påstander (altså tallopplysninger), akkompagnert av arabisk klingende musikk. Det er nå først og fremst den verbalspråklige delen, alle opplysningene om de lave fruktbarhetstallene blant europeere og den enorme muslimske innvandringen, som formidler det fryktskapende

1 <https://www.youtube.com/watch?v=6-3X5hIFXYU>

2 <https://www.youtube.com/watch?v=mlNChFvRXQs>

budskapet, og dermed patosappellen, mens det visuelle og auditive uttrykket er noe neddempet. Endringen i det multimodale samspillet tilfører videoen etosappell. Videoen framstår rett og slett mer troverdig ved at noen av de sterke virkemidlene i innledningen blir neddempet og en «seriøs» kommentatorstemme overtar.

Et retorisk blikk på disse videoene må imidlertid ikke bare handle om en kritisk holdning til den innvandringsfiendtlige videoen. Hva med videoen fra BBC? Også dette er en multimodal tekst som tar i bruk en rekke virkemidler. Også dette er en tekst som ønsker å overbevise. Mange har en grunnleggende tillit til en kilde som BBC. Det er en del av den kildekritiske kompetansen vi ønsker å dele med elevene, at en kilde som dette, mest sannsynlig er mye mer pålitelig enn en video fra friendofmuslim. Men kildekritikken stopper jo ikke med dette. At BBC er en i utgangspunktet pålitelig kilde, vil si at en video som dette, har en sterkt innledende etos (Kjeldsen, 2014, s. 125). Men det må ikke bety at vi ukritisk godtar alle påstander fra en avsender som denne heller. Bare om innholdet etter kritisk gjennomlesing holder det nivået vi forventet at det skulle, får kilden fornyet tillit. Retorisk uttrykt betyr dette at også en avledet og endelig etos er sterk og troverdig (Kjeldsen, 2014, s. 127 & 133).

De to videoene kommer fram til ganske forskjellige framtidsscenarioer for andel islamskroende i Europa fordi de ikke opererer med samme tall for fruktbarhet og innvandring. Det er flere grunner til at disse tallene ikke er like, for eksempel blir ulike kilder lagt til grunn, kilder blir tolket ulikt og ulike forutsetninger blir lagt til grunn for utvikling i framtiden. Hvilken etos- og logosappell de to videoene har, vil i stor grad handle om hvor troverdige vi opplever at de ulike tallopplysningene er. Hvilken vurdering elever i ungdomsskolen og på videre-

gående skole kan gjøre her, vil nettopp være avhengig av deres kritiske matematikkkompetanse.

Dette fører oss også videre til en sentral side ved argumentasjonen, nemlig selve resonnementet, som vi over presenterte i form av Toulmin-modellen. Hovedpåstanden i videoen som er lagt ut av friendofmuslim, kan sies å være «Innvandring til Europa fra muslimske land truer vår framtid». For å finne beleggene spør vi: Hvorfor det? Videoene inneholder mange belegg for denne påstanden, og på nytt ser vi hvor viktig alle tallopplysningene er i argumentasjonen. Felles for svært mange av beleggene i friendofmuslim er nemlig at de er tallopplysninger. En slik måte å argumentere på kan ha retorisk kraft, for den framstår så eksakt. BBC-videoen, på sin side, er en eneste lang gjendrivelse av friendofmuslim-videoen, som plukker fra hverandre de ulike beleggene, ett for ett.

Et sentralt tall i videoene er fruktbarhetstallet, 2.11, som ifølge den innvandringsfiendtlige videoen er en viktig faktor i opprettholdelse av en kultur. Fruktbarhetstallene er langt under dette for flere land i Europa, ifølge videoen (se tabell 1). I videoen fra BBC avvises gyldigheten til flere av tallene i tabell 1, og det refereres til Eurostat (EUs statistikkontor) sine kilder.

En annen påstand i videoen som er lagt ut av friendofmuslim, er at «av all befolkningsveksten i Europa siden 1990, har 90 % vært av islamsk innvandring». Andre kilder antyder noe ganske annet. For eksempel kan det suppleres med figurer fra Pew Research Center (fig. 1, 2)³, som har brukt ulike kilder til å estimere den muslimske befolkningen i Europa i 2016, og som har predikert størrelsen på den muslimske befolkningen i tre forskjellige scenarioer: ingen innvandring, medium innvandring og høy innvandring. Figur 2 viser det siste scenarioet. Videre har Statistisk sentralbyrå laget en oversikt over hvor

Norges immigranter kommer fra (figur 3).⁴ For å sette diskusjonene som utspiller seg på nett og i media i perspektiv, er det også interessant å vise til undersøkelsen presentert i The Guardian, som viser hva folk tror om andelen av immigranter som er muslimske (figur 4).⁵

Endelig er hjemler en sentral del av all argumentasjon. Som vi gjorde greie for over, er hjemler ofte underforståtte, og de reflekterer verdier og holdninger. I den innvandringsfiendtlige videoen er sentrale hjemler at «endring er farlig» og «mangfold er truende». Vi kan sette opp et grovt riss av resonnementet i friendofmuslim-videoen slik⁶:

Hovedpåstand: *Innvandring til Europa fra muslimske land truer vår framtid.*

Belegg 1: *Europeiske fruktbarhetstall er under 2.11.*

Belegg 2: *90 % av all befolkningsveksten i Europa siden 1990 har vært et resultat av islamsk innvandring.*

Hjemmel: *Mangfold er truende.*

I analysen over har vi hatt mye fokus på beleggene, og vist at mange av dem er diskutabile. Men det hjelper ikke alltid å tilbakevise de konkrete faktaopplysningene hvis dem vi diskuterer med, er redde og faktisk opplever mangfold som truende. Da er det snarere hjemlene vi må gå løs på. Vi må vise fram ideologiene og følelsene som ligger under resonnementene, og diskutere dette verdigrunnlaget med elevene. Dette fordrer at lærerne må være forsiktige med å hevde at én bestemt virkelighetsoppfatning er den riktige. Snarere burde undervisningen åpne opp for spørrende betraktninger til eksisterende praksis, tolkninger, normer eller kunnskap som mer eller mindre blir tatt for gitt (Uljen, 2017).

Empati og det å tillate ulike syn på virkeligheten står sentralt i slik undervisning. Samtidig trenger elever å erfare hvordan det er å gå i andres sko i et samfunn med økende ulikhet. Ut fra et perspektiv som ønsker å utvide elevers muligheter (kapabiliteter), bør lærere og elever reflektere over ulike former for inkludering i samfunnet, hvorfor inkludering er viktig, og hvordan det bør gjøres. Gjennom slik praksis vil lærere invitere elever til å sam-skepe kritiske refleksjoner og ikke bare bytte ut én ideologi med en annen. Imidlertid kan lærere ofte oppleve det ekstra utfordrende å håndtere situasjoner hvis enkelte elever gir massiv støtte til påstandene og verdigrunnlaget i den innvandringsfiendtlige videoen. Refleksjons- og empatiprinsippet er viktig i møte med slike elever (jf. artikkel til Lenz og Moldrheim i denne publikasjonen). Lærere utvider elevers kapabiliteter hvis elevene opplever at de har en stemme, og at de kan utvide sine handlingsrom i samarbeid med andre.

Slik pedagogisk praksis står i motstrid til et syn på undervisning som ensidig har som mål at elever skal produsere kunnskap og verdier. Tvert imot må undervisningen tilby læringssituasjoner som hjelper å se den andres verdighet. I pedagogisk praksis vil det bety å knytte individuell kunnskap sammen med ulike sosiale og kulturelle praksiser for å styrke elevens evne til å bevege seg mellom ulike kulturer.

OPPSUMMERENDE REFLEKSJON

I denne artikkelen har vi argumentert for at en kapabilitetstilnærming er et godt normativt og etisk grunnlag for pedagogisk og didaktisk arbeid i skolen, blant annet når det gjelder elevers demokratiske ferdigheter. Det selv å kunne argumentere

3 <http://www.pewforum.org/2017/11/29/europes-growing-muslim-population/>

4 <https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/innbef/arkiv/2012-04-26>

5 <https://www.theguardian.com/news/datablog/2014/oct/29/todays-key-fact-you-are-probably-wrong-about-almost-everything>

6 Det kunne vært satt opp mange flere belegg.

for egne meninger og det å være kritisk til andres argumentasjon og eget ståsted, står derfor sentralt. Vi har tatt for oss en video som argumenterer for at dagens innvandringspolitikk vil føre til at muslimer kommer til å ta over Europa. Vi gikk kritisk gjennom argumentasjonen i videoen og sammenliknet med annen informasjon fra internett. Når vi møter kilder som kombinerer tallmateriale og argumentasjon med mål om å skape frykt, ser vi viktigheten av at norsk og matematikk samhandler. Tverrfagligheten er nødvendig for å ivareta nivåene og se kritisk på kilden. Ved å bruke norsk- og tekstfagenes verktøykasse sammen med elevene kan vi avkle og dekonstruere resonnement og budskap med en særlig vekt på patosappell og hjemler. Ved å bruke det kritiske matematikkperspektivet sammen med elevene kan vi vurdere og imøtegå mange av de tallbaserte beleggene og den etos- og logosappellen de tilsynelatende tilfører argumentasjonen.

Nettopp fordi tall ofte framstår som ufravikelig fakta, er det å kunne kritisk vurdere tallmaterialets holdbarhet en matematikkyndighet som er viktig for et demokrati. Vi har skissert muligheter for et undersøkelandskap der elever i samarbeid med lærer kan utforske nettsider og øve sin kritiske og retoriske kompetanse. Det å utforske tallmateriale og tallbasert argumentasjon fra media kan oppfylle en rekke formål. Elevene kan øve opp matematikkyndighet ved å foreta egne beregninger, forstå hva tall representerer, forstå hvordan tall blir anvendt, vurdere data, kilder og gyldigheten til tallbasert argumentasjon, og kanskje utvikle egne prognoser, alt etter hvilket trinn elevene er på. Dette kan være et grunnlag for videre å diskutere matematikkens rolle i argumentasjonen for de ulike verdivalgene og hvordan verdier og «fakta» er flettet sammen. Slik lærer de også noe om argumentasjon og, ikke minst, noe om selve debatten tallene er hentet fra.

Elevene kan tolke tallene i en samfunnskontekst før de vurderer argumentasjonens gyldighet. De kan se at det er flere løsninger, avhengig av hva som menes er viktigst i en situasjon, og at selv om den matematiske utregningen er rett, så betyr ikke det at en løsning oppfattes som relevant eller gyldig.

Videoen fra friendofmuslim hadde nok som hensikt å overbevise seeren om at innvandring fra muslimske land utgjør en trussel for Europa, og at den derfor må stanses. BBCs hensikt var å vise at en del av dette tallmaterialet hadde såpass store mangler at slutningene i videoen fra friendofmuslim ikke er gyldige. Som lærere og lærerutdannere har de fleste av oss betydelig tillit til forskning og til databaser og kilder som forsvarer åpenhet og kritiske innspill. Imidlertid ser vi en tendens til at forskning og demokratiske verdier blir utfordret i vårt samfunn. Man må innse at informasjonen som BBC presenterer, ikke er nok til å endre frykten for islam. Kommentarfeltene på YouTube tyder på at tallmaterialet fra BBC ikke hjelper hvis man ikke har tillit til BBC. Dette betyr at lærere (og samfunnet for øvrig) må forholde seg til at det vil være elever/personer som ikke lar seg overbevise av det skoleverket kaller god kildekritikk.

Den frykten og det utenforskapet mange – også elever i ungdomsskolen og videregående skole – kjenner på, må tas på alvor. Lærerutdannere og lærere må våge å samtale om denne typen tekster og holdninger i klasserommet. Også elever med ekstreme holdninger skal behandles med verdighet. Det er ikke nødvendigvis noe galt verken med deres kunnskapsnivå eller deres logiske slutningsevner. Det er den grunnleggende tryggheten og tilliten til livsmestring og muligheten til å leve gode liv (jamfør kapabilitetstilnæringen) disse elevene (og menneskene) mangler.

Referanser

- Andresen, Sabine, Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (2008). Bildung as human development: An educational view on the Capabilities Approach. I: Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (red). *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bakken, Jonas. (2014). *Retorikk i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bauman, Zygmunt (2006). *Liquid Fear*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (2016). Intervju: Zygmunt Bauman: Behind the world's 'crisis of humanity'. <https://www.aljazeera.com/programmes/talktojazeera/2016/07/zygmunt-bauman-world-crisis-humanity-160722085342260.html>
- Berge, Kjell Lars (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap: om de grunnleggende ferdighetene skrijving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I: Berge, Kjell Lars & Stray, Janicke Heldal (red). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hart, Caroline Sarojini., Biggeri, Mario & Babic, Bernhard (red) (2015). *Agency, Participation in Childhood and Youth – International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*. London: Bloomsbury Publisher.
- Hess, Diana & McAvoy, Paula (2015). *The Political Classroom – Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York & London: Routledge.
- Jørgensen, Charlotte & Onsberg, Merete (2011): *Praktisk argumentation: grundbok i retorisk argumentation* (3. utgave). Valby: Nyt Teknisk Forlag.
- Kjeldsen, Jens E. (2014). Retorikk i vår tid. *En innføring i moderne retorisk teori*. Bergen: Spartacus.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløfte*. Kunnskapsdepartementet (KD).
- Mellin-Olsen, Stieg (1996). Oppgavediskursen i matematikk. I: *Tangenten* 7(2): 9-15.
- Nussbaum, Martha (2000). *Women and human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha (2011). *Creation Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Opplæringslova (1998). *Lov 17. juni 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa*.
- Sen, Amartya (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, Amartya (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Skovsmose, Ole (1994). *Towards a Philosophy of Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Skovsmose, Ole (2003). Undersøgelseslandskaber. I: Skovsmose, Ole & Blomhøj, Morten (red). *Kan Det Virkelig Passe*. København: LR Uddannelse.
- Robeyns, Ingrid (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined*. Open Book Publishers.
- Toulmin, Stephen E. (2003) [1958]. *The Uses of Argument. Updated Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uljens, Michael & Ylimaki, Rose M. (2017). Non-affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. I: Uljens, Michael & Ylimaki, Rose (red). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. Springer Open.
- Utdanningsdirektoratet (2018). Overordnet del av læreplanverket (artikkel). Hentet 07.01.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

OM DEMBRA

Dembra tilbyr veiledning, kurs og nettbaserte ressurser for forebygging av ulike former for gruppefiendtlighet, som fordommer, fremmedfrykt, rasisme, antisemittisme og ekstremisme. Kjernen i Dembra er forebygging gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper. Tilbudet er rettet mot skoler og lærerutdanninger i Norge og piloteres nå også i andre nordiske land. Dembras fokus på undervisningspraksis, profesjonskompetanse og skolemiljø støtter skole og lærerutdanning med å virkeliggjøre fagfornyelsen og verdiene og prinsippene i læreplanens overordnede del.

DETTE HEFTET

Denne publikasjonen baserer seg på bidrag fra den nasjonale Dembra-konferansen i oktober 2017, med tittelen «Frykt og fremtidshåp», samt faglige perspektiver utviklet gjennom Dembras kurs- og veiledningsarbeid.

Bidragene i dette heftet utforsker ulike faglige aspekter ved kritisk tenkning, møte med elever som uttrykker intoleranse, ekskluderende gruppedynamikker og strategier for håndtering av gruppefiendtlighet i klasserommet. Med dette håper Dembra å bidra med støtte og inspirasjon til skolenes arbeid med fagfornyelsen og overordnet del.