

Dembra

Faglige perspektiver på
demokrati og forebygging av
gruppefiendtlighet i skolen

Nr. 3



Hvem som står bak Dembra

Dembra er utviklet av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (ILS). I dag er Dembra skole et samarbeid mellom flere av landets freds- og menneskerettsenter: HL-senteret på Østlandet og nettbasert, Raftostiftelsen på Vestlandet, ARKIVET freds- og menneskerettighetsenter på Sørlandet, Nansen Fredssenter i Innlandet og Falstadsenteret i Midt-Norge. HL-senteret leder Dembra og har også ansvar for Dembra for lærerutdanningen, et samarbeid med flere av landets lærerutdanningsinstitusjoner. Fra skoleåret 2020/2021 vil også Narviksenteret gjennomføre Dembra i Nord-Norge.

Falstadsenteret

Falstadsenteret er en tidligere fangeleir fra andre verdenskrig. Leiren fungerte som arbeidsleir, transittleir og dødsleir. I dag er Falstadsenteret museum, minnested og ett av sju freds- og menneskerettighetsenter i Norge. Hvert år besøker omkring 7000 elever og studenter fra hele Trøndelag senteret for å lære om fangehistorie knyttet til andre verdenskrig, menneskerettigheter og demokrati.



Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret)

HL-senteret er et forsknings-, dokumentasjons- og formidlings-senter med fokus på Holocaust og andre folkemord, og på minoriteters vilkår i moderne samfunn. Senteret, som ligger på Bygdøy utenfor Oslo sentrum, arbeider forskningsbasert med blant annet temaene antisemittisme og rasisme, overfor både elever, studenter og lærere. Utvikling av undervisningsmateriell og kursing av lærere står sentralt. Senteret tar hvert år imot mer enn 8000 elever på ulike besøksopplegg.



ARKIVET freds- og menneskerettighetsenter

ARKIVET freds- og menneskerettighetsenter i Kristiansand driver ulike aktiviteter med utgangspunkt i byggets historie som hovedkvarter for det tyske sikkerhetspolitiet på Sørlandet under andre verdenskrig. Det er et informasjonssenter for landsdelens okkupasjonshistorie og et senter for fremtidsrettet fredsarbeid. Skoleelever besøker utstillingen i Gestapokjelleren og får undervisning om hva vi kan lære av historien for å fremme verdier som demokrati, menneskerettigheter og menneskeverd i dag.



Raftostiftelsen

Raftostiftelsen er ett av Norges freds- og menneskerettighetssentre. Stiftelsen løfter fram menneskerettighetsforsvarere som forbilder i arbeidet for en bedre verden gjennom utdeling av Raftoprisen, og arbeider for å fremme troen på at det nytter å reise seg i møte med urett, gjennom samarbeid med prismottagere, og demokrati- og menneskerettighetsundervisning. I 2019 deltok over 10 000 elever, lærerstuderenter og lærere fra Vestlandet på Raftostiftelsens undervisningsopplegg.



Nansen Fredssenter

Nansen Fredssenter er et kunnskapssenter og en møteplass for dialog og fredelig konflikthåndtering. Senteret driver freds- og dialogarbeid både i Norge og internasjonalt, og har erfaring fra blant annet Vest-Balkan, Afghanistan, Irak og Polen. I Norge veileder Nansen Fredssenter skoler og kommuner i håndtering av konflikter, samt underviser og legger til rette for dialog. Senteret fremmer fred, menneskerettigheter, dialog og forsoning gjennom opplæring, dokumentasjon og formidling av erfaringsbasert kunnskap. Tilholdsstedet er Nansenskolen på Lillehammer.



Dembra i lys av fagfornyelsen

Av kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby

Nye læreplaner innføres høsten 2020. Dette er et stort løft for landets skoler. Koblingen mellom læreplanene og skolens verdigrunnlag er nå styrket. Gjennom sin praksis skal skolene fremme menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning, engasjement, miljøbevissthet og demokrati. Læreplanene understreker skolens brede dannelsesmandat. Elevene skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter for å klare seg i samfunnet og bidra i yrkeslivet. Men de skal også få et bedre grunnlag for å forstå seg selv og andre, ta gode valg og kunne delta i det demokratiske samfunnet. Skolen skal støtte elevene i å utvikle evnene elevene trenger for å bli aktive samfunnsborgere.

Mange av de store utfordringene vi møter ved det å leve sammen, både i skolen og i samfunnet for øvrig, er knyttet til hvordan vi ser på andre mennesker: fordommer, gruppefiendtlighet, rasisme, hatprat og ekstremisme. Skolens arbeid med å forebygge slike utfordringer er viktig både for hverdagen i skolen, men også for fremtidens samfunn. I læreplanens overordnede del er det formulert slik:

«Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte.»

Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger) støtter skolene og lærerutdanningen i arbeidet med å forebygge ulike former for gruppefiendtlighet i tråd med de føringene som er gitt gjennom de nye læreplanene skolen nå får.

«Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet.»

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Fagfornyelsen skal bidra til bedre sammenheng mellom undervisning i fagene og skolens helhetlige arbeid med trygt og inkluderende læringsmiljø. Den kan gi nye innganger til det holdningsskapende arbeidet. Språket som brukes elever imellom og i lærernes dialog med elever er viktig i arbeidet med et godt og trygt miljø. Det er av stor betydning om den enkelte opplever seg sett, anerkjent, verdsatt og føler tilhørighet til skolen. Undervisningen skal føre til at elevene blir reflekterte og ansvarsfulle individer, som også er språklig bevisste.

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap legger opp til utforskende og reflekterende arbeidsmåter, som relaterer seg til utfordringer med språkb Bruken i bl.a. samfunnsfag, KRLE og i de forskjellige språkfagene. Et slikt arbeid skaper en god forutsetning for en samtale om hvilke regler for respektfull samhandling som skal gjelde i klasserommet og på skolens andre arenaer.

I lys av dette trenger elevene ikke bare digitale ferdigheter, som gjør at de får tilgang til informasjon, eller kan laste opp lekser på digitale plattformer. De trenger å utvikle digital dømmekraft, både som kritiske mottagere og som brukere av informasjon. Elevene må få et bevisst forhold til det å legge ut stoff på nettet, og bli gode deltakere i en likeverdig og demokratisk digital samhandling.

De nye læreplanene skal bidra til å videreføre og styrke skolens verdibaserte arbeid. Vektleggingen av demokrati og medborgerskap og inkluderende læringsmiljø får stadig ny aktualitet. Demokratiske verdier er ikke noe vi kan ta for gitt, men noe som må utvikles og vedlikeholdes. Lærerutdanningene og skolens helhetlige arbeid med forebygging av fordommer, ekskludering og diskriminering er en sentral del av dette arbeidet. Dembra vil fremover være en viktig bidragsyter i dette arbeidet, og den foreliggende publikasjonen kan være en inspirasjonskilde for lærere, de som utdanner «morgendagens lærere» og lærerskolestudenter.

Innhold

Om dembra	03
Forord	04
Innledning	08
Vi, oss og de andre i klasserommet: Å tilrettelegge for dialogbasert refleksjon om norskhet med ungdom	12
Marta Bivand og Mette Stromsø	
«Jævla homo!» Om gruppebaserte skjellsord	30
Ingrid Kristine Hasund	
Undervisning om rasisme og fordommer i lærerutdanning. Erfaringer fra et undervisningsopplegg som bruker Virtual Reality som didaktisk verktøy	46
Reidun Faye	
Rom for dialog – demokratisk danning gjennom filosofiske samtaler i klasserommet	58
Ingun Steen Andersen	
Skolevalg – mellom sosialisering og systemkritikk. En analyse av skolevalg som politisk utdanning i skolen	74
Julie Ane Ødegaard Borge	
Bidragstyttere	86

Innledning

Claudia Lenz, Solveig Moldrheim
og Peder Nustad

8

Denne utgaven av Dembra-publikasjonen utgis på et tidspunkt som på mange måter aktualiserer spørsmål om fordommer, eksklusjon og diskriminering. Både samfunn og skole har blitt stilt overfor en rekke utfordringer på grunn av Covid-19-pandemien, ikke minst knyttet til utenforskap og ekskludering. Så ble rasisme satt på dagsordenen igjen, ansporet av drapet på George Floyd i USA. Disse skjellsettende hendelsene faller i en periode der Skole-Norge forbereder seg på implementering av nye læreplaner høsten 2020, som med økt vektlegging av verdigrunnlaget gir større rom for skolens arbeid med demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet. Siden Dembra startet opp i 2013, har disse temaene stadig fått fornyet relevans i takt med hendelser og utviklinger på samfunnsnivå. Men aldri før har Dembra fått relevans på så mange plan samtidig som i dette året, 2020.

De nye læreplanene som innføres til høsten, er et stort løft for landets skoler. I den mest kritiske koronatiden var det kanskje noen som tenkte at løftet ville bli for stort. Samtidig gir de nye læreplanene skolene bedre muligheter til å forholde seg aktivt til utfordringene som aktualiseres både av koronaviruset og av rasismediskusjonen. Koblingen til skolens verdigrunnlag er styrket i de nye planene. Gjennom sin praksis skal skolene støtte opp om menneskeverd, likeverd og kulturelt mangfold, kritisk tenkning, engasjement, miljøbevissthet og demokrati. Dette innebærer at skolen også må motarbeide rasisme. Læreplanene understreker skolens brede dannelsesmandat.

Overordnet del konkretiserer skolens verdigrunnlag, blant annet gjennom å vektlegge at:

Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte.

Et av målene med fagfornyelsen er å koble arbeidet med skolemiljø og arbeidet i fagene tettere sammen, ikke minst ved å løfte frem prinsipper som sosial læring og inkludering som skal gjennomsyre skolens helhetlige arbeid med trygt og inkluderende skolemiljø. Skolen skal være et trygt sted for elevene å være på, og paragraf 9a pålegger skolen å jobbe systematisk med godt læringsmiljø.

Her kan språkbruk tas som et eksempel. Språket vi bruker har store konsekvenser for den enkeltes opplevelse av å høre til, føle seg anerkjent og verdsett. Elevene skal bli bevisste og ansvarsfulle når det kommer til språket de bruker. Gruppebaserte skjellsord kan oppleves som nedsettende, sårende og krenkende. Den fordomsfulle slengbemerkningen kan ta knekken på noen som opplever gruppebaserte krenkelser på kroppen hele tiden. Noen blir sinte av slikt, andre kan bli tause eller syke.

Samtidig inngår slike skjellsord i dynamikker av grensesetting og identitetsdanning hos elevene som gjør det lite hensiktsmessig å operere med rigide forbud og nulltoleranse. Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap legger opp til utforskende og reflekterende arbeidsmåter relatert til utfordringer med språkbruk blant annet samfunnsfag, KRLE og språkfagene.

Et slikt arbeid skaper gode forutsetninger for en samtale om hvilke regler for respektfull samhandling som skal gjelde i klasserommet og på skolens andre

arenaer. Artikkelen til Kristine Hasund i denne publikasjonen undersøker på hvilken måte de mest vanlige ordene som brukes som gruppebaserte skjellsord i skolene – «homo», «hore», «kjøde» og varianter av «n-ordet»¹ – er negativt ladet på forskjellige måter, eller er gjenstand for elevenes forhandling.

De tre tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, gir mulighet til å koble undervisningen til det som omtales som de store samfunnsutfordringene. Her er temaer relatert til identitet, tilhørighet og relasjoner mellom majoritet og minoritet i høyeste grad aktuelle. Et av spørsmålene som skaper stort engasjement både i skolen og i samfunnet ellers, er spørsmålet om hva det vil si å være norsk.

Artikkelen til Marta Bivand og Mette Strømsø i denne publikasjonen viser hvordan dette spørsmålet handler om å trekke grenser, mellom det som er norsk og det som ikke er det. De to forskerne har gjennomført et undervisningsopplegg om norskhet med 300 elever på 6 videregående skoler. Samtalene med elevene viser et mangfold av forståelser av norskhet, men der elementer som språk og hudfarge spiller tydelig inn. Spørsmålet om hudfarge avslører en tvetydighet som også har gått igjen i den aktuelle rasismedebatten. Elevene mener hudfarge bør være irrelevant, samtidig som hudfarge ofte erfares som grense for å bli sett på som norsk eller ikke.

Samtalene med elevene viste hvordan spørsmålet om norskhet kan bidra til å trekke grenser mellom vi og de andre i skolen. Men spørsmålet kan også bidra til refleksjon over mangfoldet i det norske fellesskapet.

Skolens nye læreplaner vektlegger kritisk tenkning, og dette er synliggjort i alle fag. Kritisk tenkning er blant annet viktig for å avkle generaliseringer og fordommer om andre. Kritisk tenkning handler ikke nødvendigvis om å være kritisk, forstått som å være negativ. Det handler ikke minst om å kunne reflektere, stille spørsmål, undre seg og se en sak fra andre sider. Omtalen i overordnet del og operasjonalisering i læreplanene i fagene går langt ut over en smal forståelse av kritisk tenkning som kildekritikk eller formelle analytiske operasjoner.

Kritisk tenkning beskrives som en grunnleggende reflekterende og selvreflekterende tilnærming til virkeligheten, som også omfatter evnen til å «forstå at (..) egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (1.3.).

«forstå at (..) egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige»

Å innøve denne evnen er grunnleggende for demokratisk, respektfull samhandling, men også for å hindre utviklingen av låste, fordomsfulle forestillinger om «de andre».

Metoder for dette vil være viktig både i skole og lærerutdanning – for eksempel filosofisk samtale. Ingun Steen Andersens bidrag i denne utgaven beskriver hvordan dialogiske undervisningsformer og filosofisk samtale bidrar til å innøve måter å snakke sammen på som går ut på å se og forstå hverandres posisjoner – ikke minst der denne posisjonen oppleves som forstyrrende, provoserende eller kontroversiell.

Overordnet del understreker videre at kritisk tenkning innebærer en kritisk holdning til anerkjente

¹ N-ordet viser til det rasistiske ordet «neger». Mange opplever det som problematisk og sårende når dette ordet nevnes, og vi bruker derfor omskrivingen istedenfor.

sannheter og etablerte praksiser. Det er viktig både å kunne stille spørsmål ved ulike aspekter i samfunnet, men også å kunne inngå kompromisser og finne fram til løsninger. Demokrati er ikke bare deltakelse gjennom valg, det handler også om at det finnes en velfungerende offentlighet, der ulike synspunkter og perspektiver diskuteres. Når Julie Ane Ødegaard Borge analyserer spenningsforholdet mellom tilpassning og kritisk tenkning med utgangspunkt i skolevalg, stiller hun viktige spørsmål om hvordan praksiser relatert til demokratilæring faktisk kan bidra til myndiggjøring.

De nye læreplanene legger elevmedvirkning til grunn, og har en bred forståelse av demokrati, som også inkluderer slik kritisk refleksjon i fellesskap. Demokratisk praksis i skolen gjør seg gjeldende i undervisningens innhold, undervisningsmetodene og samhandlingsformene. Bidragene i denne utgaven belyser og konkretiserer samtlige av disse dimensjonene.

Fagfornyelsen er imidlertid ikke den eneste eller mest fremtredende konteksten som gir Dembra aktualitet.

Covid-19-pandemien har på mange måter vært en stresstest for samfunnene omkring i verden. Fremfor alt er det snakk om en helsekrise med en høy økonomisk og – kanskje også – demokratisk pris. Da hele befolkninger våren 2020 ble beordret til å holde seg hjemme, ha hjemmekontor og organisere barnas skolegang hjemme, skjedde dette med utgangspunkt i et uvisst kunnskapsgrunnlag. Fortspredde også feilinformasjon, myter og konspirasjonsteorier seg. Gamle og nye fiendebilder kom på banen, og det ble tydeligere enn noen gang hvor viktig evnen til kritisk tenkning er for å verne om demokratiet i en krisetid.

Hvor stor grad av politisk uenighet og skepsis mot maktkonsentrasjon hos de som styrer er sunt i en slik krisesituasjon? Noen autoritære ledere

benyttet anledningen til å feste grepet om makten og kve oppposisjon og meningsmotstand. Her i Norge viste debatten om unntakslovene hvor viktig demokratisk beredskap er i en krisetid.

For skolen betydde koronapandemien blant annet at mange sårbare elever mistet en trygg hverdag og et støtteapparat. Barn kan bli sårbare av ganske forskjellige årsaker i slike uvanlige tider. Vennefellesskapet som ble savnet eller hjemmesituasjonen som var belastende, kunne være årsaker. Hjemmeskole og karantene betydde at elevenes læring og sosiale samhandling med venner plutselig foregikk på digitale plattformer. I en slik situasjon kan mange elever bli sårbare, både i møte med feilinformasjon som kan skape frykt og panikk, og i møte med netthets. Når man sitter hjemme og mottar stygge meldinger eller kommentarer, kan hverdagen plutselig bli veldig mørk, og situasjonen oppleves håpløs.

Koronasituasjonen har vist at digital kompetanse ikke kan begrenses til ferdigheter som handler om å håndtere digital teknologi eller få tilgang til informasjon. Skolens oppgave består også i å forberede elevene til å bli digitale medborgere, som kan vurdere informasjonen de møter kritisk, som er reflekterte og ansvarsfulle når de produserer og sprer informasjon og som er respektfulle i sin digitale samhandling med andre.

Protestene som fulgte en politimanns drap på George Floyd i USA har også en sammenheng med Covid-19-pandemien, som rammet den svarte befolkningen mye hardere enn den hvite. «Black lives matter»-protestene rettes ikke bare mot rasistisk politivold, men har rettet søkelys mot et sammensatt system av institusjonell diskriminering og rasistiske holdninger, som strekker seg fra subtile former for nedsettelse til brutale overgrep.

Også i Norge har *Black lives matter* satt på agendaen hvordan mennesker med en hudfarge som

kan betegnes som svart, brun, melaninrik eller ikke-hvit, har opplevelser som spenner fra utestengelse til alvorlige krenkelser. Går det an å leve seg inn i erfaringer med rasistisk trakassering for de av oss som ikke selv er utsatt for det? Hvor mye empati og innsikt i egne privilegier må til for å kunne være solidarisk med de av oss som opplever rasisme? Reidun Fayes bidrag i denne utgaven handler om VR-pedagogikk. VR-briller gir en ganske realistisk opplevelse av et annet menneskes perspektiv. Faye drøfter det pedagogiske potensialet som ligger i å utsette seg for det ubehagelige som ligger i en opplevelse av rasisme – hvis kritisk refleksjon kobles til opplevelsen.

I rasismedebatten her i Norge blir flere ord brukt for å sette ord på utfordringene vi ser. Noen ord er mye brukt, som hverdagsrasisme. Andre er ganske nye i norsk sammenheng, som privilegier og hvithet. Språket vi bruker for å snakke om systematisk forskjellsbehandling av mennesker på grunn av sin bakgrunn, har blitt satt på dagsordenen. Hvordan sette de riktige ordene på virkeligheten, hvordan unngå stigmatisering eller nye krenkelser? Hvordan sette erfaringene inn i tolkningsrammer som kan bidra til endring? Dette er spørsmål som skolen må stille. Lærere må stille seg selv spørsmål om språket de bruker, elevene må bli kompetente til å reflektere over ordene som de bruker for å «kødde» – eller for å såre. Her er vi tilbake til fagfornyelsens fokus på kritisk tenkning. I en opphetet samfunnsdebatt kan skolen bidra til refleksjon over ulike tolkninger av begreper, og evnen til å forstå også den som bruker begreper annerledes.

Det positive som ligger i disse debattene, er at vi som samfunn har blitt nødt til å snakke om rasisme, vi får fortellinger om rasisme fra folk som har opplevd det selv, vi snakker om hudfargens betydning og ubehag. Dette gir skolen en sjanse, selv om forskning på undervisning om rasisme og

fordommer viser oss hvor vanskelig dette kan være. Når vi tematiserer rasisme, aktiverer vi både rasismens og antirasismens fortellinger.

2020 – året denne Dembra-publikasjonen utgis, er et år der vi på nytt må lære å leve i det uvisse. Samtidig åpner det seg nye rom for læring, innsikt og endring gjennom demokratisk samhandling. Å leve i det uvisse gir oss trening i å takle kompleksitet. Det er mye vi ikke vet, og som mennesker er det naturlig og nødvendig at vi søker svar. Men behovet for raske og sikre svar kan også føre til en forenkling av virkeligheten. Klarer vi derimot å omfavne det usikre, det tåkelagte og uvisse, åpner vi opp for ulike virkelighetsforståelser og for forskjellige fremtids-scenarioer. Å forholde seg til tvetydighet er en del av demokratisk beredskap.

Vi håper at denne utgaven av Dembra-publikasjonen gir deg som leser impulser og inspirasjon for din pedagogiske praksis og stoff for gode faglige samtaler.

Vi, oss og de andre i klasserommet:

Å tilrettelegge for dialogbasert
refleksjon om norskhet med ungdom

Marta Bivand Erdal (Institutt for fredsforskning)
& Mette Strømsø (Universitetet i Bergen)

Er skolen en nasjonsbyggende institusjon – og bør den være det? Isåfall, hva slags norskhet er det som skapes og gjenskapes, som utfordres og bekreftes, i dagens norske skole? Denne artikkelen tar utgangspunkt i undervisningsopplegget «Hva vil det si å være norsk?» Opplegget stammer fra et forskningsprosjekt om nasjonal identitet i møte med migrasjonsrelatert mangfold i Europa, der vi utviklet og gjennomførte opplegget med omkring 300 elever på 6 videregående skoler ulike steder i Norge.

INNLEDNING

Denne artikkelen handler om refleksjon og samtaler om fellesskap og nasjon: om vi, oss og de andre i klasserommet, blant unge mennesker i Norge i dag. Med utgangspunkt i erfaringene våre med undervisningsopplegget «Hva vil det si å være norsk?» spør vi: Er skolen en nasjonsbyggende institusjon – og bør den være det? I så fall, hva slags norskhet er det som skapes og gjenskapes, som utfordres og bekreftes, i dagens norske skole? Opplegget stammer fra et forskningsprosjekt om nasjonal identitet i møte med migrasjonsrelatert mangfold i Europa, der vi utviklet og gjennomførte opplegget med omkring 300 elever på 6 videregående skoler ulike steder i Norge.¹

Vi spør videre: Er det mulig og hensiktsmessig å snakke med elever i norske klasserom om norskhet i dag? Hvis ja, hvordan tilrettelegger man i så fall for dialogbasert refleksjon om norskhet med ungdom? Hvilke måter å forstå og snakke om «vi», «oss» og «de andre» på kan man bidra til i klasserommet?

Vi bygger på premisset at kategorier finnes og brukes, men at disse ikke er statiske (Eriksen, 1995; Erdal, 2018; Ezzati & Erdal, 2018). Tvert imot er kategorier ofte dynamiske – og dermed mulige å reflektere over – her med utgangspunkt i spørsmålet «Hva vil det si å være norsk?».

NORSKHET OG MEDBORGERSKAP

I dagens norske skole rettes det fokus på «medborgerskap» og hvilken rolle det å være medborger skal spille i et demokratisk samfunn, og for et bærekraftig fellesskap i et stadig mer mangfoldig Norge. Ludvigsenutvalget, et regjeringsoppnevnt utvalg som utredet «fremtidens skole» (NOU 2015: 8), understreket dette, og det gjenspeiler seg både i over-

ordnet del og i de enkelte læreplanene i fagene. Mye av fokuset på «medborgerskap» speiles i koblingen til demokrati – helt konkret – til å delta i samfunnet ved å stemme ved valg til Stortinget og i lokalvalg, men også gjennom å delta i sivilsamfunnet:

«Medborgerskap inkluderer begreper som demokrati, rettferdighet og sivile rettigheter, solidaritet, menneskerettigheter, likestilling og deltakelse i samfunnet, for eksempel gjennom å stemme ved valg.»
(NOU 2015: 8)

Medborgerskap handler om, eller kanskje mer presist, forutsetter noe helt fundamentalt: at man hører til, og at man blir anerkjent av andre, som en som hører til i et felles samfunn med sine medborgere. Men: Hvem er så de som anerkjenner, og de som anerkjennes, som medlemmer av fellesskapet av medborgere? Hva er premissene for dette medlemskapet?

I konteksten «norsk skole» dreier dette seg om lærere og elever, kanskje også skoleledelse og de som bestemmer pensum og lærernes utdanning, men også foreldre og nærmiljø rundt den enkelte skole. Samtidig vil enhver også kunne se at norsk skole er forankret i et større fellesskap enn dette lokale nærmiljø-fellesskapet rundt skolen. Det større fellesskapet kan defineres ulikt.

I Bergen vil det for eksempel være naturlig at det å «være bergenser» er en viktig fellesskapsdannende dimensjon. På skoler i Troms og Finnmark, der en ikke uvesentlig andel av befolkningen vil definere seg som samisk, vil dette være ett element av hvordan et større fellesskap vil defineres. Samtidig vet bergensere at det nasjonale norske fellesskapet

¹ www.prio.org/nation, Opplegget ligger også på www.Dembra.no.

rommer deres lokale patriotisme og identitet, mens personer med samisk identitet med god grunn har et mer ambivalent forhold til det norske, spesielt i sin institusjonaliserte form (Dankertsen, 2014). Likevel kan en samisk og en norsk identitet som parallelle og ofte sammenvevde identiteter i enkelt-menneskers liv være en realitet for mange i dag (Olsen & Andreassen, 2018).

VI, OSS OG DE ANDRE I KLASSEROMMET

Undervisningsopplegget «*Hva vil det si å være norsk?*»² ble gjennomført med 33 elevgrupper på 6 videregående skoler ulike steder i landet, i tett samarbeid med deres lærere.³ Vi gjennomførte opplegget på vanlige norske videregående skoler – altså unntatt mottaksklasser og andre tilrettelagte ordninger for elever som ikke har fullført grunnskolen i Norge, og ikke er flytende i norsk. Utgangspunktet vårt var at alle de elevene vi møtte, kunne antas potensielt å definere seg selv som norske, i større eller mindre grad, eller overhodet ikke, men at en diskusjon om *hva norskhet er*, var noe alle kunne delta i og ha en mening om. Og ikke bare kunne delta i – nei, vårt utgangspunkt var at dette var en samtale alle elever ved norske videregående skoler har en naturlig og legitim rett til både å delta i og ha egne tanker, refleksjoner og meninger om.

Vi har møtt noe motstand fra noen lærere og noen andre forskere for denne tilnærmingen, når vi de siste årene har presentert dette opplegget. Lærerne, enten fordi de har som premiss at nasjonen er statisk, ekskluderende og noe som tres ned over hodet på mennesker, og som det derfor er naturlig å ønske å bestride, eller fordi de har som premiss at nasjonen er en statisk størrelse som – enten den er etnonasjonalt definert, eller definert ut ifra en

tanke om statsborgerskap som medlemskap i nasjon(alstat)en – er en objektiv størrelse vi må lære å kjenne ut ifra dens gitte grenser, som er absolutte. Andre forskere har ytt mostand i stor grad i parallelle spor – det dreier seg om kategorien «nasjon», og hva vi forstår med den. Det er åpenbart, men verdt å sette ord på: «Om man forstår nasjonal identitet som basert på blodsbånd (biologisk), fødested (byråkratisk) eller deltakelse i fellesskapet (empirisk), resulterer det i ulike grenser» (Ezzati, 2018: 50).

ET BLIKK PÅ NASJONALISMEFORSKNINGEN

Her hjelper nasjonalismeforskningen oss med å definere at det nettopp finnes ulike perspektiv, og at disse også har endret seg over tid. Det som var gjeldende frem til 1980-tallet, var i stor grad dominert av tanken om nasjoner som nærmest biologiske, ur-enheter som fantes fra fordums tid. Fra 1990-tallet har det vokst frem en forståelse av at nasjoner er enheter som finnes i sosial forstand, så lenge «vi» som er medlemmer i nasjonen, opprettholder vår felles forestilling om at dette er et meningsfylt fellesskap. Det politiske er sentralt, fordi dagens nasjonalstatssystem gjør at den politiske organiseringen av stater er sterkt sammenvevd med idéen om nasjoner. Dette er naturligvis en fortettet og noe karikert fremstilling, men mange vil kjenne til navn som Smith (1993) og Gellner (1983), der nettopp skillet mellom en etnonasjonal tilnærming og en tilnærming som fokuserte mer på nasjonalstatenes rolle i å forme nasjoner, fremkom. Historikerne Hobsbawm og Ranger har redigert boken *The Invention of Tradition* (1983), som nettopp viser til hvordan tradisjoner ikke bare «finnes», men snarere bør forstås som ritualer og fellesskapsbyggende mekanismer, som ved å ta opp i seg kulturell praksis, forankres, men også derfor kan benyttes for eksempel til å styrke nasjonale fellesskap.

2 Undervisningsopplegget som ble brukt i forskningsprosjektet, ble videreutviklet og ligger nå tilgjengelig på Dembra-nettsidene: <https://dembra.no/opplegg/norskhet-i-flertall/>

3 www.prio.org/nation

Benedict Andersons (1983) begrep *imagined communities*, på norsk «forestilte fellesskap», var banebrytende og bidro i sterk grad til en anerkjennelse av hvordan nasjoner skapes og gjenskapes – nettopp som «forestilte» fellesskap mellom mennesker som aldri har møtt hverandre, men like fullt deler tilstrekkelig mye, ikke minst et skjebnefellesskap hva fremtiden angår. I vårt arbeid har vi også bygget mye på Rogers Brubakers arbeid, som inngår i en ny tradisjon fra 2000-tallet, der «hverdagsnasjonalisme» står i fokus. Hverdagsnasjonalisme er forstått som vanlige menneskers måter å forholde seg til nasjonen på, både som forestilt fellesskap og som nasjonalstatlig ramme – både som noe som kommer «ovenfra» fra nasjonalstaten, og samtidig noe som kommer «nedenfra» fra hverdagslivet, der små og store nasjonalt ladede praksiser gjennomføres og erfares.

NASJONEN SOM FORESTILT FELLESSKAP

Det større «forestilte» fellesskapet som Kongen snakker til, med og for i sine nyttårstaler, er det norske fellesskapet – det er et nasjonalt fellesskap, definert ut ifra en felles idé om territorium, om historie, om språk, men ikke minst om en felles fremtid «i samme båt» (Demiri & Fangen, 2019). Dette er et fellesskap skolen på mange måter er det fremste eksempel på og uttrykk for. Like fullt vegrer mange lærere seg for å snakke med elevene i klasserommet om norskhet. De frykter kanskje at det kan oppstå en situasjon der noen kan føle seg ekskludert, og da særlig elever som har familie med innvandrerbakgrunn, eller som har familie med nasjonal minoritetsbakgrunn. Det er altså en positiv bekymring, i den forstand at læreren ønsker å unngå situasjoner som er vanskelige for elevene. Samtidig oppstår det situasjoner med ekskludering (og inkludering) på ulike måter på skolen, både i og utenfor klasserommet: grensene for fellesskap

i vennegjengen, i klassemiljøet, i hvem «vi» er, og hvem som i hvert fall ikke er «en av oss» – brynes hver eneste dag på norske skoler (Røthing, 2015; Røthing & Bjørnstad, 2015; Thun, 2017).

Grenser kan være ekskluderende, men det er også verdt å huske at grenser har den positive funksjon at de er til for å definere og hegne om noe av verdi som er «innenfor», og slett ikke er – eller må være – statiske, uforanderlige og ugjennomtrengelige. Tvert imot danner grenser et potensial fordi de kan krysses, bygges bro over, justeres, flyttes på, eller viskes ut (Barth, 1969; Erdal, 2019; Strømsø, 2019b). Grenser kan oppleves som virkelige i konkrete øyeblikk, for eksempel der inkludering, eller ekskludering, skjer. Samtidig er grenser i menneskelige fellesskap, om det er nasjoner, etniske grupper eller grupper basert på andre sosiale kategorier, ikke statiske eller objektive. Grenser er altså komplekse i den forstand at ulike mennesker vil beskrive dem ulikt, samtidig er grenser foranderlige, men like fullt veldig betydningsfulle som sosiale mekanismer i menneskelige fellesskap. Et eksempel som illustrerer dette, er spørsmålet om hvithet og norskhet: Utgjør hvithet en grense for norskhet?

Erfaringene blant enkeltindivider i det norske samfunnet vil være ulike – synspunktene på hvordan det bør være, vil heller ikke være de samme. Samtidig peker dette eksempelet mot et historisk bakteppe: For hundre år siden var det knapt noen som bodde eller var født i Norge, som ikke var hvit. Altså er det en historisk antakelse om hvordan folk i Norge ser ut, som vi i dag fortsatt kan erfare at enkelte i det norske samfunnet oppfatter som rimelig og legitimt. Samtidig er dette en grense som har forandret seg: Mange mennesker som bor i Norge i dag, som er født i Norge, er ikke hvite. Dette innebærer en endring over tid, som viser hvordan grenser både er foranderlige og komplekse (Anton-sich, 2018; Erdal & Strømsø, 2018a). Det er selvsagt

også naturlig og nødvendig å eksplisitt sette søkelyset på den rasisme som finnes, også i det norske samfunnet (Bangstad & Døving, 2015). I dette kapitlet beholder vi likevel fokuset på nasjonen som størrelse, og på dens grenser som har potensial både til å inkludere og til å ekskludere.

Gitt at denne innsikten i grensers natur foreligger, gir det mening å snakke om grenser for norskhet. Dette gjør vi i anerkjennelse av at mange unge med minoritetsbakgrunn, oftest der denne er synlig i deres utseende og/eller navn, faktisk opplever grenser for sin aksept av andre i det norske fellesskapet i mange sammenhenger. Vi mener at det er viktig å snakke om grenser for norskhet som et fenomen. Et fenomen som alle i det norske samfunnet bidrar til å skape og gjenskape i sine hverdagsliv (Strømsø, 2018a). Nettopp fordi disse grensene speiler en idé om hvem «vi» i det forestilte norske fellesskapet er i dag (Andersson, 1983; Brubaker, 2004; 2006; 2010).

INKLUDERING OG EKSKLUDERING

Vi trekker også teoretisk på Thomas Hylland Eriksens forskning, der han beskriver forskjellen mellom «vi» og «oss» som to ulike måter å forstå gruppeidentiteter på (1995). Man kan tenke seg at gruppeidentiteter – og fellesskapets grenser – tegnes opp med to ulike formål. På den ene siden «oss», som skisserer fellesskapets eksterne grenser, og definerer oss som annerledes enn «de andre», som finnes utenfor vår egen gruppe (eller nasjon).

På den andre siden er det også fellesskapsbyggende behov internt. Her må et «vi» skapes som forholder seg til det interne mangfold som alltid finnes innad i grupper og fellesskap – kvinner og menn, gamle og unge, rike og fattige. Hva er det som knytter dette «vi-et» sammen når vi ikke skal bruke de faktorene som skiller oss fra «de andre», men tvert imot se på hverandre? Det å utforske

«vi-et» som subjekt, gir flere muligheter og mer fleksibilitet til anerkjennelse av internt mangfold. Det kan kanskje også åpne opp for å se kompleksitet, motsetninger og den pluralisme som ofte finnes internt i grupper (og ikke minst i nasjoner). Inspirert av dette kan vi ved å være bevisst på hvordan «vi», «oss» og «de andre» konkret brukes, også lettere benytte det rommet som finnes i en subjekt-tilnærming til «vi-et» i et inkluderende øyemed, også i klasserommet.

Vi kan her tenke på 17. mai-feiring som en svært eksplisitt nasjonal feiring – som er nasjonalstatlig gitt: vi feirer Grunnloven. Samtidig er feiringen svært forankret og skapt av alle de små og store lokale tradisjoner som enkeltmennesker og lokalsamfunn bidrar til (Buxrud & Fangen, 2017). Men vi kan også tenke oss eksempler som ikke er så eksplisitte i hverdagen, der det nasjonale ofte danner et implisitt bakteppe, som få av oss vil tenke over at finnes, men som likevel er der (Strømsø, 2019a; 2019b). I denne artikkelen trekker vi på en slik forståelse: at også i norske klasserom er nasjonen noe som implisitt finnes. Spørsmålet blir da hvilken rolle denne implisitte hverdagsnorskheten spiller for interaksjonen mellom lærer og elev og elever imellom? Er den implisitt inkluderende overfor *Fareeha* og *Stanislaw*? Eller er den eksplisitt ekskluderende? Eller kan det tenkes at den kan være både ekskluderende og inkluderende, på implisitte og eksplisitte måter, avhengig av den gitte situasjonen, hvem som er til stede, og hva de sier og gjør?

NASJONSFORSTÅELSER PÅ 2020-TALLET?

I dagens Europa er nasjonalisme høyaktuelt. Men hvilke nasjonsforståelser gjelder nå? Forstår man nasjonale identiteter som et null-sum-spill? Enten er du helt norsk, eller så er du ikke norsk? En slik forståelse bygger på at nasjonale identiteter og nasjonen er statisk. Tidligere nasjonalismeforskning

hadde fokus på nasjonenes røtter, hvor nasjonen var et slutt punkt. I dag er nasjonalismeforskningen opptatt av det dynamiske og prosessuelle ved nasjoner. Altså mer om hvordan mennesker og stater gjennom politikkutforming og hverdags-erfaringer omskaper og gjenskaper nasjonale fellesskap. Nasjoner er forestilte fellesskap, og samtidig er nasjoner noe vi alle erfarer i våre hverdagsliv (Andersson 1983). Individuer trekker på nasjonale forestillinger som de identifiserer seg med (eller ikke), og samtidig erfarer, skaper og gjenskaper vi nasjonen i våre hverdagsliv (Strømsø, 2019a; 2019b; 2019c).

Nasjonen og dens territorielle grenser fortsetter å være viktig i dagens globaliserte verden. Flagget som symbol, og i Norge, kongens rolle, konkretiserer nasjonalstatens sentrale posisjon. Nasjonen som et forestilt fellesskap, er nemlig en erfart virkelighet; det er slik den sosialt skapes og gjenskapes. Det individuelle og erfaringsbaserte danner utgangspunktet, men i et aktivt samspill med staten nasjonalt og lokalt, media og andre aktører.

Medlemskap i nasjoner dreier seg både om hvem som identifiserer seg med og føler tilhørighet til nasjonen, og hvem som anerkjennes som en del av fellesskapet. Medlemskap i (nasjonal)staten reguleres gjennom statsborgerskapet som formell status. Men forholdet mellom statsborgerskapet som medlemskap i statens politiske fellesskap, og et opplevd og anerkjent medlemskap i nasjonen, er ullent, også i norsk kontekst. Altså, uformell aksept blant medborgerne som likeverdige medlemmer av nasjonen, følger ikke nødvendigvis av å ha norsk statsborgerskap, slik vi ser i elevenes eksempler når det gjelder det å være hvit eller ikke. Dette reiser noen åpenbare utfordringer for hvordan grenser for nasjonen skal forstås. Hvilke grenser og premisser for medlemskap er det som fremkommer, når barn som både er født i Norge – og har norsk stats-

borgerskap – men familiebakgrunn fra et annet land, ikke kan ta for gitt at de vil sees på som en naturlig del av nasjonen av sine medborgere, til tross for at de rent faktisk er en naturlig del av det norske samfunnet.

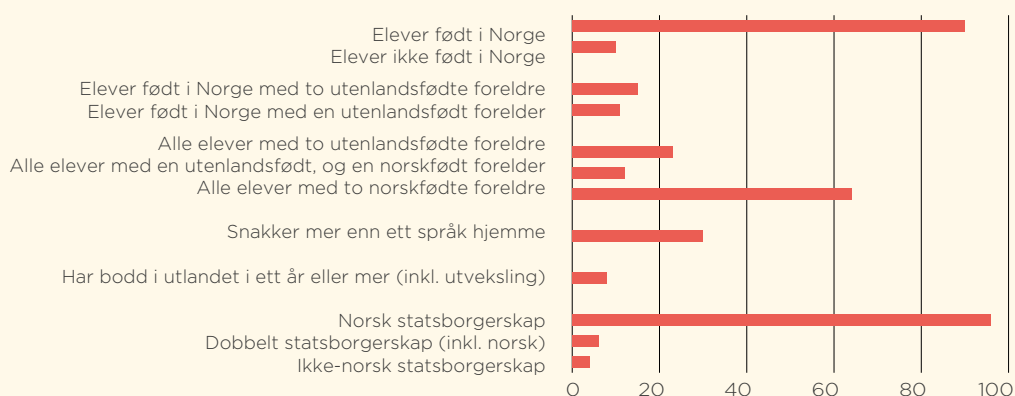
SKOLEN SOM NASJONSBYGGENDE INSTITUSJON

«Skolen kan brukes til å bygge opp en enhetlig nasjonal kultur som ville gi et samlet rike, et tilfreds folk og en felles kultur», skriver Grankvist (2000: 102) om skoleloven fra 1896. Skolen har ikke bare i Norge, men generelt for nasjonalstater, vært et viktig verktøy i nasjonale sosialiseringprosesser. Det handler om å skape og gjenskape et «vi». Sammen med den militære verneplikten, og i land som Norge, institusjoner som den norske kirke, har skolen vært helt sentral for statens nasjonsbygging.

Hvilke historiefortellinger fremmes så i nasjonsbyggingens tjeneste? Her er det naturlig å se tilbake på Grunnlovsjubileet i 2014, der særlig Grunnlovens §2 ble trukket frem. Denne paragrafen forbød i utgangspunktet jøder, munker og jesuitter adgang til riket – altså basert på religion. Paragrafen ble endret trettisv år senere, i 1851, men illustrerer de religiøse grensene, rent territorielt, slik de ble demarkert i Grunnloven. Hva slags historiefortelling fremmes i dag når det gjelder nasjonens «religiøse grenser»? Vi lever i dag i et samfunn som langt på vei er tros- og livssynsåpent, det er i alle fall et uttalt politisk mål. Samtidig er det en humanistisk og kristen kulturarv som ikke bare er innskrevet i Grunnloven, men som også gjennomsyrrer mye av landets kultur: alt fra stavkirkene til høytidsdagene i mai, som få lenger vet hvorfor er fridager.

Hva er så skolens rolle i å formidle og undervise om nasjonens religiøse historie og samtid, om hvordan nasjon og religion henger sammen og samtidig er uavhengig av hverandre, til ulike tider,

Elever og foreldres fødeland og statsborgerskap



for ulike mennesker? Dette er spørsmål som er brennende aktuelle, enten det gjelder norsk islam, norske jøders erfaring av økt hets, også i skolen, hvordan innvandrere og etterkommere fra ulike deler av verden som er kristne møtes, eller forholdet mellom en historie der kristen kulturarv uten tvil er avgjørende, mens nåtidens forhold til kristendommen er svært sammensatt.

Når skolen bedriver sin nasjonsbygging, er det ofte gjennom pensum og lærebøker – litteraturhistorien, historien og geografien preger mye av det som skal formidles. Samtidig er det også elementer som er mindre teoretiske, spesielt i tilknytning til 17. mai-feiringen rundt om på alle landets skoler. I ukene før 17. mai øves det på «Ja, vi elsker», og barn (kanskje mer enn ungdom), synger: «... *alt hva fedrene har kjempet, mødrene har grett* ...» Kanskje tenker ikke barn så nøye over ordlyden i en tekst som kan være vanskelig å forstå. Men man kan like

fullt stille spørsmålet: Hva tenker barnet eller ungdommen hvis begge foreldrene er født i et annet land enn Norge? Det var ikke mine forfedre, så det er ikke min sang – ikke mitt land? Eller, dette er et budskap og en historie jeg og min innflyttede familie får skrive oss inn i, får et eierskap til gjennom nåtiden og en felles fremtid? Begge deler er kanskje sannsynlig, men hvordan spiller det en rolle hva som blir sagt på skolen, når «Ja, vi elsker» skal øves på? Nasjonsbygging i skolen har som hensikt å sosialisere elevmassen inn i det nasjonale fellesskap, som barn og unge, men ikke minst som fremtidens voksne medborgere. Da er det som foregår på skolen svært viktig – både pensum og det lærerne formidler på ulike vis – og samhandling elevene imellom.

En vanlig forståelse av nasjoner er at det er et ovenfra-og-ned-fenomen, som defineres av eliten og personer i maktposisjoner, eksempelvis kongen

og statsministeren. Videre forstås nasjoner som skriftliggjort gjennom eksempelvis offentlige dokumenter, samt innenfor skolen som institusjon; gjennom utdanningspolitiske styringsdokumenter, læreplaner og kompetansemål. Ved en slik tilnærming til nasjoner forstås individer, inkludert lærere og elever, som passive mottakere av nasjonale strukturer. Vårt utgangspunkt er imidlertid at dette kun er den ene siden av medaljen – for elever, lærere, og lokalsamfunn er både mottakere og samskapere i hva nasjonen til enhver tid er og oppleves som.

HVEM DELTOK I STUDIEN?

Figuren viser familiebakgrunnen til individene som deltok i vår studie. Mens 2/3 av elevene hadde to foreldre født i Norge, hadde omtrent 1/3 ikke det. 23 % hadde to foreldre født i utlandet, mens 12 % hadde en norskfødt forelder og en forelder født i utlandet. Blant dem som hadde to utenlandsfødte foreldre, hadde 15 % foreldre som var født i forskjellige land (utenfor Norge). Blant dem som hadde en norskfødt forelder og en utenlandsfødt, var dette stort sett familier med en forelder med innvandrerbakgrunn og en uten.

Variasjonen og mangfoldet i elevenes familiebakgrunn er betegnende for det økende migrasjonsrelaterte mangfoldet i det norske samfunnet, og særlig blant unge mennesker. Til sammen 34 land ble nevnt som fødeland for elever og foreldre til elever i denne studien, med 289 deltakere. Samtidig er det verdt å merke seg at 90 % av elevene er født i Norge, mens 94 % har norsk statsborgerskap (6 % av disse har dobbelt statsborgerskap).

Til sammenligning er det på videregående skoler i Norge totalt 4 % av alle elever som selv er født i Norge med to innvandrerforeldre, mens 10 % av

elevene selv er innvandret til Norge.⁴ I vår studie var 15 % av elevene norskfødte med to innvandrerforeldre, mens 11 % av elevene var norskfødte, og hadde en innvandrerforelder (dette siste har vi ikke tilgjengelige tall på for norske videregående skoler generelt). En årsak til at sammensetningen i vår studie er litt annerledes enn det generelle bildet, er at fire av de seks skolene som deltok, ligger i Bergen og Oslo, byer med høyere andel innvandrerbefolkning enn snittet i Norge. To skoler i hver av byene ble valgt, i begge tilfeller to skoler som var mer «mangfoldige» enn gjennomsnittet, og to skoler som var mindre «mangfoldige» enn gjennomsnittet, for de to byene.

Det er viktig å understreke at det blant elevene i vår studie – slik det er i norsk skole – er så godt som umulig entydig å definere hvem som er norsk ut ifra familiebakgrunn. Her er det elever som har to foreldre født samme sted de selv er vokst opp, elever med foreldre fra ulike deler av Norge, elever som har en mor født i Ål og en far fra Nairobi, elever med besteforeldre født i tre ulike land, elever med besteforeldre som kom til Norge for femti år siden og adopterte ikke-hvite elever. Enten vi ser på elevenes familiehistorier og hudfarge, eller hva de sier om norskhet, så ser vi en *norskhet i flertall*⁵ som rommer forskjellighet (Erdal & Strømsø, 2016).

ERFARINGER MED UNDERVISNINGSSOPPLEGGET

Det første trinnet i opplegget vårt, som muliggjorde individuell refleksjon, var tekster der elevene kunne sette ord på tanker og følelser som for noen er veldig aktuelle, for andre ikke – før de skulle gå inn i en gruppe med andre og snakke om de samme temaene. Her kommer noen eksempler:

4 <https://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/innvandrere-i-grunnskolingen-2014.pdf> (23. august 2017).

5 Les mer om «Norskhet i flertall» her: <https://www.prio.org/Publications/Publication/?x=9128>.

«Man trenger ikke være hvit i huden, ha blå øyne, være kristen, snakke flytende norsk, elske å gå på ski og spise brunost for å være norsk, mener jeg. For faktumet er jo at det er et fåtall som faktisk er akkurat slik i Norge. Norge er et fargerikt land. Alle har ytringsfrihet. Alle kan tro på hva de vil. Gå kledd i hva de vil. Og mene hva de vil. Derfor er alle så forskjellige, og disse forskjellene er med på å skape det norske slik det er her og nå.»
(elev i Tromsø)

Elevene vi møtte, var svært bevisst på det mangfoldet som danner det norske samfunn i dag, og absolutt ikke bare med tanke på migrasjonsrelatert mangfold. Mange elever tok også opp stereotypier om det «typisk norske», som de utfordret.

«Eit stort fleirtal i dagens norske samfunn er del av den norske kyrkja. Betyr det at du må vere kristen for å vere norsk? Bussvenninna mi er ikkje kristen. Ho er muslim, ber fem gonger om dagen og går av og til med hijab. Likevel følger ho norske reglar, snakkar norsk og er med på pizzakveld når jentegjengen samlast. Ho oppfører seg som ein vanleg norsk ungdom, sjølv om ho har anna tru enn meg. Ho er framleis norsk statsborgar. Eg blir oppriktig sint om nokon seier at ho ikkje er norsk fordi ho er muslim. Blir eg òg plutsleg utlending om er skifter tru til buddhismen? Noreg er blitt eit multikulturelt samfunn, og det må vi akseptere.» (elev Sogn og Fjordane)

At mange muslimer opplever fordommer i hverdagen, var noe ikke bare elever med egen muslimsk bakgrunn tok opp, eller var opprørt over. Dette ble av noen knyttet til religionsfrihet, av andre til rasisme, og av andre igjen, som eleven vi siterer over, til en erfaring av at dette er det Norge jeg lever i, det er et mangfoldig samfunn – der det er ugreit at mangfoldet ikke aksepteres.

«Språket er veldig viktig for å kunne si at man er norsk. Språket er en så stor del av identiteten vår, og jeg tenker at hvis man kan snakke norsk, så har man noe av det grunnleggende norske. Språket gir også tilhørighet.» (elev Oslo)

Det å kunne snakke sammen, med et felles språk, er grunnleggende fellesskapsdannende. Dette var noe som kom veldig klart frem i ungdommenes refleksjoner, og handler både om det hverdagslige, men også om et mer fundamentalt spørsmål om hvordan og hvorvidt man er i stand til å forstå hverandre. En del av elevene var klare på at det å kunne norsk for dem var en grense for norskhet de kunne stå inne for.

«Jeg tror det ligger litt i underbevisstheten til mange. Man har gjerne mer fordommer enn man liker å innrømme for seg selv. Hvorfor er det slik? Kanskje er vi redd for endringer?» (elev Bergen)

Grenser for norskhet finnes og erfares og ble reflektert over både som noe som faktisk skjer – og med tanke på hvordan man ønsker seg at det skal være. Noen elever reflekterte slik denne eleven fra Bergen gjorde, over ambivalensen som erfares i det norske samfunnet av den endring som migrasjonsrelatert mangfold fører til.

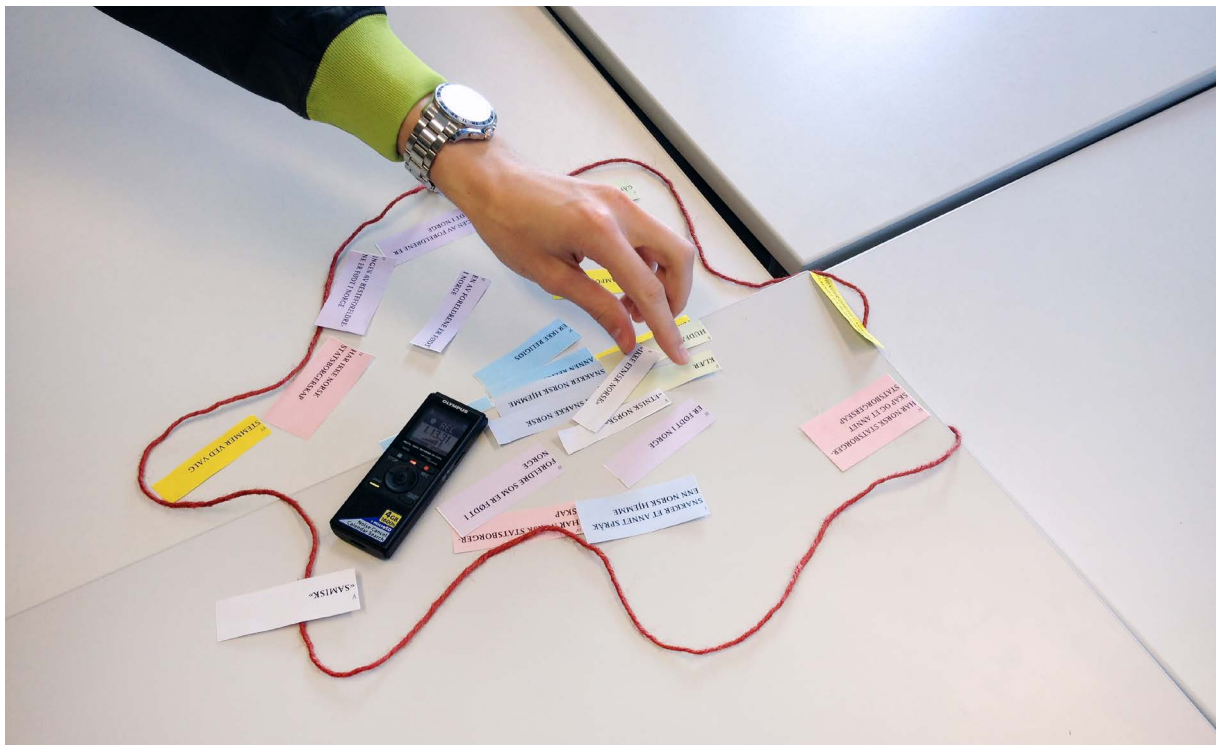


Foto: Forfatterne

*«Jeg tror veldig på at man kan bli norsk.
Jeg synes det er en selvfølge at en person
som deltar i det norske samfunnet, skal
kunne betegne seg som norsk.»
(elev Tromsø)*

Mens noen elever vektla fortiden, var andre mer opptatt av fremtiden, av det at det går an å bli norsk. Og samtidig at det å bli norsk – eller å være norsk – både rommer forskjellige ting og samtidig er et medlemskap i et fellesskap som har og bør ha grenser.

SPRÅK, FØLELSER, DET SYNLIGE OG PROSESS

På bildet ser du en av oppgavene vi har i diskusjonsopplegget, hvor vi ber elevene om å bli enige om plassering av ulike kort med stikkord på faktorer som kan – *men ikke må* – være relatert til det å være norsk. Å *snakke norsk* blir tilnærmet i alle grupper plassert av elevene i sentrum av det som er viktig for å være norsk. At det å snakke norsk oppfattes som helt sentralt for det å være norsk, er dermed et viktig, men antakelig ikke overraskende funn. Å kunne kommunisere på norsk ble oppfattet som nokså ukontroversielt – og en helt fundamental betingelse for å delta i det norske samfunnet, og

dermed også for norskhet. Kanskje er dette en banal dimensjon ved norskhet, men den fremstår likevel som viktig for elevene, ofte viktigere enn statsborgerskap eller fødeland.

Sammen med det å snakke norsk er det å bidra i samfunnet blant faktorene som vurderes som sentrale. Her er bidragene åpent definert, men inkluderer oftest arbeid, samt frivillig engasjement, og det å bry seg. Refleksjoner om hvorvidt det stilles andre krav til personer med innvandrerbakgrunn, og om dette er riktig, går igjen. Her kan man også trekke frem at det i tilknytning til det å snakke norsk, også ble understreket at det dreier seg om å kunne kommunisere for å kunne være en del av samfunnet og fellesskapet. Det var ikke et unisont krav om aksentfri norsk, samtidig som dialektenes rolle i å definere det norske også ble fremholdt av mange elever.

Det andre funnet vi vil trekke frem, og som understrekes av mange av elevene, er følelsen: Det å *føle seg norsk* er det som burde være viktigst, det er det som spiller en rolle. Føler du deg norsk, så er du norsk. Samtidig er erkjennelsen av at identitet er relasjonell veldig til stede – ens egen følelse av å være norsk kan utfordres av andres syn – dersom man ikke blir sett på som norsk av andre. Denne erkjennelsen er meget klar også i klasser med ingen eller få personer med synlig minoritetsbakgrunn. Elevene er tydelig på at hudfarge sees på som irrelevant – eller at det burde være det – for hvem som er norsk i dag. Samtidig er de klar over at det i praksis har en betydning for førsteinntrykket man danner seg av andre – og det er en implisitt hvit eller ikke-hvit forståelse her.

Med andre ord viser elevenes diskusjon en bevissthet om forskjellene mellom selv-definert og tilskrevet identitet, som ikke nødvendigvis

stemmer overens. En del diskusjoner er «politisk korrekte» – men dette brytes også ofte. Også i elevtekstene der hver enkelt skrev alene, er det paradokser i egen forståelse av norskhet som reflekteres over. Kategorien 'norsk' brukes altså på ulike måter, mer eller mindre bevisst, i prosesser der elevene kategoriserer seg selv og hverandre, inn og ut av «norskhet».

Her er et utdrag fra en fokusgruppe som speiler dynamikken beskrevet over:⁶

P1: Betyr hudfarge noe med hensyn til norskhet

Flere P: nei

P2: Det har mye å si.

P3: Syns du det?

P4: For å være norsk? Eller for å bli sett på som norsk?

P5: Eller føle seg norsk, liksom?

P2: For å føle seg og bli sett på som norsk.

P5: Ja, men hva med de som er adoptert, da?

P2: Nettopp, det er mye lettere å komme inn i det norske samfunnet hvis du har et vestlig utseende. Hvis du har feil utseende, så kan du lett bli utelukket.

P2: «Hvor er du ifra?» Så er det sånn: «Nei, jeg er født og oppvokst i Norge», men så er det: «Hvor er du egentlig fra?»

Så er det sånn, mine besteforeldre var fra India, men jeg er fra Norge.

P1: Men det er ikke umulig å være norsk da, hvis du har en annen hudfarge.

P5: Men hvor irrelevant er det da?

P1: Jeg vil si at det er ganske irrelevant, det er min mening i alle fall.

P4: Jeg er enig med det som P1 sier (...) man vil gjerne si at det ikke har

6 Vi skriver mer om dette i en engelskspråklig artikkel (Erdal & Strømsø 2019a).

så mye å si, men det har gjerne mer å si enn vi vil at det skal ha å si.

P1: Litt mer indirekte kanskje.

P2: Jeg har jo et annet utseende, og jeg opplever at det har noe å si.

Flere P: Ja.

P1: Ja, men det burde jo ikke være slik. Vi vil jo ikke innrømme at det skal være sånn.

P2: Det burde ikke være det, men ...

P5: Men vi kan ikke gå ut ifra hvordan vi har lyst til at det skal være.

P1: Nei nettopp, men dessverre er det sånn, det bør forandre seg.

Vi tolker denne sekvensen dithen at den dreier seg om synlige forskjeller, om hudfarge som en grense for norskhet. Dette handler om hvordan du ser på andre, hvordan andre ser på deg, og hvordan du tror at andre ser på deg. Vi finner at hudfarge ofte erfares som en grense for om man blir sett på som norsk eller ikke. Denne erfaringen deles særlig av personer som ikke er hvite. Men denne grensen er ikke absolutt. På tvers av elevenes bakgrunn er deres forståelse av norskhet basert på hvordan de erfarer at norskhet er, og på hvordan de mener at norskhet bør være.

De aller fleste elevene mener at hudfarge ikke er en legitim grense for norskhet i dag. Elevene reflekterer også over egne førsteinntrykk, der nettopp hudfarge kan spille en rolle, men der dette ikke oppleves som greit. Imidlertid ser de at det ofte får spille en rolle i det offentlige rom, der media og politikeres utspill er viktige. Et lite fåtall av elevene opprettholder også en statisk nasjonsforståelse, der hudfarge, rase og etnisitet er definerende for hvordan de forstår nasjonens grenser – blant dette mindretallet finnes elever både med og uten innvandringsbakgrunn (Erdal & Strømsø, 2018a).

Et tredje funn dreier seg om prosess, og dette

gjelder på flere nivå. Identitet som prosess kommer tydelig frem i mange elevtekster hvor de reflekterer over barndomsår og ungdomstiden. Også identitet som prosess over generasjoner, med tanke på foreldre og besteforeldre. Da vi ba elevene om å trekke frem én ting de ville ta med seg videre fra sin deltakelse i prosjektet vårt, var det mange som nevnte hvordan denne perioden hadde gitt dem rom for å reflektere rundt hva det vil si å være norsk, på en måte som de ellers ikke hadde opplevd. Dette var i seg selv en erfaring med en refleksjonsprosess rundt norskhet for dem. Dette er også en av grunnene til at vi slår et slag for dialogbasert refleksjon om norskhet med ungdom i skolen i dag: Det er svært få andre slike rom for å bidra til, støtte opp om og tilrettelegge for en slik prosessuell tilnærming til spørsmål om identitet – som er fundamentale for individet så vel som for samfunnet vårt.

INNFALLSVINKLER PÅ NORSKHET

Hverdagserfaringer rommer tatt-for-gitte fellesskap, delt hverdag og felles språk, men også erfaringer der hudfarge og navn av andre settes foran, noe som kan bidra til en opplevelse av å bli utestengt fra dette fellesskapet. Å føle seg norsk fordrer andres aksept. Dersom ens norskhet forblir på prøve, oppleves dette naturlig nok som utfordrende for mange unge norskfødte gutter og jenter. Hudfarge og navn er konkrete markører som bevisstgjør om en norskhet som kan favne vidt, men som ikke alltid gjør det i praksis.

Elevenes erfaringer tyder på at forestillinger om norskhet ikke alltid holder tritt med hverdagserfaringenes virkelighet. Dette gjelder på tvers av foreldres fødeland, og hvor i landet elevene bor, selv om det kanskje er mer fremtredende i Oslo. Det oppstår en friksjon som ikke alltid er enkel å håndtere. For dersom en statisk forestilling om norskhet definert av hudfarge og stamtavle skulle

gjelde, hvilke følger ville det ha? Eller dersom man forkaster en slik forestilling om norskhet, hvilken forestilling står man igjen med?

Mange elever beskriver med noe ironisk distanse stereotypier om det norske: Kvikk Lunsj og appelsin på skitur, om turer i skog og mark, men også om tradisjoner knyttet til jul, familie og matkultur. Den ironiske distansen til tross dette er sentrale elementer i mange elevers refleksjoner om hva som kjennetegner det norske.

Det å forene ulike innfallsvinkler på det norske – hverdagserfaringer, forestillinger og stereotypier – nødvendiggjør et rom for friksjon og uenighet. Vi ser i vår studie at det blant elevene er et rom som har tilstrekkelige fellesnevner til at norskhet for de aller fleste er en størrelse som intuitivt gir mening. Elever fra studiespesialiserende og yrkesrettede linjer, og fra helt ulike deler av landet, ser ut til å dele mange av disse fellesnevnerne, og slik erfaringen av en norskhet «i flertall» som også inkluderer dem selv. Men ikke uten unntak – noen elever definerer seg «ut» av enhver fortelling om det norske.

UBEHAGET RUNDT DET «ETNISK NORSKE»

Elevene uttrykker – på tvers av foreldres bakgrunn – en frustrasjon over betydningen av «etnisk norsk». Mange spurte: Hva er definisjonen? Da vi spurte elevene om hvordan de selv forstod dette, dreide egendefinisjoner seg ofte om det å være født i Norge, kanskje å ha foreldre født i Norge. Forståelsen av nasjonen – eller av det «etnisk norske» – som genetisk var sjeldne, men disse finnes.

De færreste var komfortable med å gradere norskhet ut ifra hudfarge og foreldres fødeland. Er du født i Norge og føler deg norsk, så er du norsk, mente de aller fleste, uansett foreldres bakgrunn. Mange elever opplevde begrepet «etnisk norsk» – og dets bruk i media og politikken – som uklart og frustrerende. Ingen av elevene i studien brukte denne beskrivelsen om seg selv da de først ble bedt

om å fortelle om sin identitet og norskhet. Inntrykket fra studien er at det er liten forståelse blant elevene for hvorfor det er nødvendig og nyttig å skille unge i Norge, på bakgrunn av om de har foreldre født i Norge eller i et annet land. Her viser elevene en kritisk forståelse av norskhet. Klarer skolen å ta denne opp i seg? Hvordan er det lærebøker og overordnede strukturer i skolen forholder seg til norskhet?

Hva er «etnisk norsk», og er det mulig å «bli norsk»? Disse spørsmålene er kilde til både forvirring og frustrasjon, noe som bunner i usikkerhet rundt hvilken rolle opphav og hudfarge har for å være norsk, hvor for eksempel ens idealer eller forståelse av hva en nasjon er, ikke alltid samsvarer med ens egne hverdagserfaringer, som fellesskap på skolen og i klassen. Selv om de fleste elevene mente at det å føle seg norsk, og ens egen erfaring av identitet personlig, var det viktigste for om noen var norsk eller ikke, erkjente de samtidig at andres anerkjennelse også var en viktig faktor, selv om de ikke nødvendigvis mente at det burde være slik.

Spørsmålet om man kan være norsk og noe annet enn norsk samtidig, er viktig for mange. Hva innebærer det å være helt norsk, og må man da være bare norsk? Gitt en forståelse av nasjonen som dynamisk og erfart, slik elevene ofte selv la til grunn: Nei, for du blir ikke mindre norsk av å kunne flere språk eller av å ha besteforeldre i andre land. Det gjør at familien din ikke bare er norsk. Men en norskhet i flertall forutsetter ikke en brøk som går opp i tallet én; når du er født og oppvokst i Norge, med mor født i Danmark og far født i Pakistan, så er dette en del av din bakgrunn. Du kan føle deg helt norsk, og litt dansk og litt pakistansk, eller grader av flere av disse, og dette endrer seg i ulike faser av livet. I dag har over 250 000 mennesker – hovedsakelig barn og unge – en forelder som ikke er født i Norge, og en forelder som er født i Norge.

MANGE MÅTER Å VÆRE NORSK PÅ

«Å være norsk, rommer mye. Norskhet er et fenomen i prosess, der historie og tradisjoner har sine roller, og nye ting finner sin plass.»

Dette var noen av konklusjonene fra nesten tre hundre elever på seks videregående skoler i Tromsø, Sogn og Fjordane, Bergen og Oslo, som deltok i vår studie. De skrev en tekst, deltok i en diskusjonsgruppe, og vi samlet systematisk bakgrunnsinformasjon om hver elev og hans/hennes familiebakgrunn. Vi fant med andre ord det vi har valgt å kalle en «norskhet i flertall» – en norskhet som reflekterer nettopp det faktum at det finnes mange måter å være norsk på.

Gjennom de trettitre rundene med øvelsen «Hva vil det si å være norsk?» som vi gjennomførte med elevgrupper, fant vi gjennomgående at elevene enes om at det å snakke norsk er viktig; så viktig at det ofte tas for gitt. For de fleste er det å være født i Norge en viktig del av det å være norsk. Samtidig er de enige om at det å *føle* seg som norsk, er et tegn på at man *er* norsk. Å føle seg som norsk mener elevene henger sammen med å være del av det norske samfunnet, selv om dette ikke alltid er problemfritt. Patriotisme er også et element i norskheten: Elevene refererer til Kongen og Grunnloven, den norske naturen, eller å være stolt av å si at man er norsk når man er på ferie i utlandet.

Det at elevene i mange av gruppene – men slett ikke alle – fremhevet patriotisme, overrasket oss, kanskje fordi vi hadde en forventning om at nasjonal identitet enten ikke oppleves som så vesentlig i hverdagen, eller at patriotisme ikke er noe ungdom er så opptatt av, selv om de måtte tenke at nasjonal identitet er viktig. Kartet stemte rett og slett ikke helt med terrenget her – det var mer patriotisme enn vi hadde ventet.

ER NASJONAL IDENTITET VIKTIG?

Det er åpenbart slik at «norskhet» som identitetskategori ikke er like viktig for alle, og for en del ikke viktig – uavhengig av hvordan de stiller seg til å definere seg selv som norske. Samtidig er det like åpenbart at «norskhet» er en identitetskategori alle skoleelever ved norske skoler møter, i løpet av et gitt skoleår og i ett skoleløp. Premisset for denne artikkelen er at skolen – som en nasjonsbyggende institusjon – har et ansvar for å tilrettelegge for en kritisk, reflekterende, dialogbasert samtale om nasjonal identitet – og har makt til å gjøre dette på inkluderende så vel som på ekskluderende måter. Denne makten bør skolen som institusjon, og hver enkelt lærer, være seg bevisst.

Vårt premiss er at temaet – nasjonal identitet, norskhet og inkludering/ekskludering – finnes og dermed bør tas opp og innlemmes i skolens undervisning på en ansvarsbevisst måte. Gjennom dette utnyttes et mulighetsrom for konstruktive refleksjoner som har potensial for å være fellesskapsbyggende unge mennesker imellom – unge mennesker som helt uavhengig av hvordan de selv velger å beskrive sin nasjonale identitet, er del av den norske skolens nasjonsbyggingsprosjekt. Vår tilnærming er at dette er et iboende positivt, inkluderende og fellesskapsdannende prosjekt – dersom det legges til rette for det.

Etter avslutningen av forskningsprosjektet har vi også gjennomført opplegget vårt med lærerstudenter på universitetet. Her var det flere av dem som ga uttrykk for et tydelig ubehag ved å måtte forholde seg til nasjonen på denne måten. Det var særlig bekymringer knyttet til risikoen for at noen elever skulle oppleve seg selv som ekskludert som følge av undervisningsopplegget – det å måtte sette ord på egen og andres identitet og tilhørighet her i Norge. Sagal Goala fant i sitt masterprosjekt (2019) at måten elever med minoritetsbakgrunn (i hennes prosjekt primært født og dels oppvokst i utlandet)

diskuterer med hverandre om norskhet på, er nokså annerledes enn når man diskuterer i en helklasse-setting der alle elever er tilstede.

Dette er viktig innsikt, fordi det understreker verdien av klassefellesskapet, og det potensialet som ligger i å diskutere med hverandre om norskhet i nettopp dette fellesskapet. Vi understreker derfor også her at vårt opplegg, slik vi gjennomførte det, og vil anbefale å bruke det, absolutt ikke bør brukes med ungdom som deles inn i grupper basert på (antatt) identitet og tilhørighet, men at man jobber sammen i klassefellesskapet, slik man normalt gjør i skolehverdagen. Dette er fordi diskusjonene nødvendigvis må være relasjonelle og dynamiske, og det fordrer at ulik erfaringsbakgrunn og familiehistorier sammen danner et mye sterkere utgangspunkt for samtale, enn dersom man forsøker å styre hvem som «passer» til å snakke sammen om temaet norskhet på forhånd.

Men hva så med de hverdagslige merkelappene, der ungdommer beskriver seg selv som «utlendinger» og «norske» – gjerne gjensidig? Boken *De andres skole* (Eriksen 2017) tar opp spørsmål om gruppedannelse, utenforskap og etnisitet i dagens norske skole på måter som vil være gjenkjennelige for mange lærere, elever og foreldre. Gruppedannelser i skolen, også basert på kategorisering av seg selv og andre, som henholdsvis «utlendinger», «norske» eller andre gruppekategorier, er relativt vanlig. Vårt utgangspunkt speiler også dette, samtidig som vi stiller noen kritiske spørsmål ved hvordan man skal forstå og forholde seg til ungdommers selv-definering som «utlendinger», når disse elevene som gruppe i en klasse ofte kun har det til felles at de snakker norsk sammen, er født (oftest) i Norge, og går sammen på en helt vanlig norsk skole, og har foreldre født i ulike land.

Hvordan skal da skolen, eller vi som forskere, forstå merkelappen eller identiteten som «utlending»? Er

det rom for å tenke seg at identiteten «utlending» blant ungdommer med innvandrerbakgrunn i Norge i dag er en underkategori av den større kategorien «norsk ungdom»? Eller er det slik at ungdommer som selv-definerer seg som «utlendinger», nødvendigvis identifiserer seg med foreldrenes nasjonale identitet(er)? Dette siste vet vi jo at stemmer i svært varierende grad: For noen er dette sentralt, deriblant ungdom med kurdisk bakgrunn, for mange andre er identiteter som er sammensatte, norsk-somalisk eller norsk-pakistansk, mer naturlig å referere til enn foreldrenes nasjonale identitet alene, men dette varierer veldig (Erdal & Strømsø, 2018a; Erdal, 2019).

AVSLUTNING: ET OMFAVNENDE «VI»

Gjennom denne teksten ønsker vi å illustrere hvordan skolen kan være en mulighetsarena for å skape et «omfavnende vi». Denne teksten er skrevet først og fremst ut av en dyp forpliktelse til de mange elevene vi fikk lov til å snakke med – og få innsikt i deres tanker og refleksjoner – gjennom vårt arbeid i 2015/2016. Slik som «Amina», en elev ved en videregående skole i Oslo:

Jeg er en nordmann som ser ut som en somalier. Overalt møter jeg en vegg av uforståelighet. Tidligere kunne jeg ikke skjønne hvordan jeg kunne være noe annet enn norsk, og hver gang kommentarer som «innvandrere» ble slengt mot meg, ble jeg alltid like sjokkert. Innvandrere? Jeg har da aldri vandret inn noe sted? (...)

Uansett hvor trist det er at beskrivelsen «Europas negre og hjemlandets tapere» passer meg, så er, til syvende og sist, det å være norsk ikke nasjonaliteten som står på passet, men nasjonalfølelsen. Faktorer som hudfarge, etnisitet, tro og tilhørighet

og navn har lite å si dersom du er stolt av å være norsk, føler deg ekstra happy på 17. mai, overlykkelig når vi slår sven-skene i ski (uansett hvor lite peiling du har på ski), og at du liker å skryte litt ekstra av vårt kjære Norge i utlandet. Ta det fra en svart jente i hijab, hvor alt ved meg skriker det motsatte av det jeg er.

Aminas refleksjoner understreker mulighetene og fortvilelsen, håpet og frustrasjonen, og kanskje fremfor noe – det ansvaret for å se og inkludere unge mennesker i det norske samfunnet i dag, som hviler på oss alle. Skolen som en arena der alle barn og unge møtes, som fellesskapsbyggende institusjon og som mulighetsarena, har en helt spesiell rolle i barn og unges liv, og derfor også et stort ansvar for å bidra til aktiv og likeverdig inkludering i fellesskapet i samfunnet vårt.

Norskhet er et dynamisk og prosessuelt fenomen i hverdagen til de fleste elevene som deltok i vår studie. Denne norskheten i flertall er ikke friksjonsfri. Et samfunn – og et nasjonalt fellesskap – som rommer forskjellighet og uenighet, krever mye av individet. Viktigheten av kompetanse om og identifisering med demokrati og medborgerskap er kritisk for fellesskapet.

Hva nasjonen er, og hvem og hva som inngår i nasjonen, er ikke noe de fleste går rundt og tenker på i sine hverdagsliv. Det å få muligheten til å skrive en individuell tekst om dette satte derfor i gang en refleksjonsprosess hos elevene i vår studie. De fleste tekstene fremsto som at forfatteren hadde et tattfor-gitt-forhold til egen nasjonal tilhørighet og reflekterte dermed over grensen for andres tilhørighet. Dette gjaldt imidlertid ikke for alle, og noen tekster tok for seg egen og/eller venner og families historier knyttet til det å ikke ha en betingelsesfri tilhørighet til nasjonen.

Det var fruktbart for gruppediskusjonene at elevene hadde reflektert over temaet hver for seg på forhånd. Gjennom diskusjonene ble de klar over at ikke alle tenkte likt som dem, verken når det gjaldt hva nasjonen er, ei heller hvem som inngår i nasjonen. Diskusjonsoppgaven ga eleven et utgangspunkt for å utforske dette sammen, der noen elever var villige til å endre synspunkt, var det andre som ble enige om å være uenige. Det elevene i vår studie klarte, var å behandle hverandre med respekt selv om de kunne være grunnleggende uenige i hverandres tanker og holdninger. Dette i seg selv la grunnlag for en forståelse av en nasjon i flertall.

Skolen kan være en mulighetsarena for dialog og økt innsikt i egne og andres perspektiver, verdier og prioriteringer. Dette er en uvurderlig ressurs og mulighet i et mangfoldig samfunn. Når media og politikk polariseres, og «oss» og «dem»-retorikk får råde grunnen, er fellesskapsarenaer som skolen, viktigere enn noen gang.

Dialogbasert arbeid, der uenighetsfellesskapet som erfaring kultiveres, er prosesser der klassen som fellesskap gir helt unike muligheter (Iversen 2014; 2017). Gjennom slikt arbeid bygges gjensidig tillit mellom unge mennesker som har mye til felles, og mye de ikke deler, langs mange ulike akser. En slik tillit muliggjør forståelse og respekt og kan gi rom for mellommenneskelige relasjoner, som motvirker lettvinnt «oss» og «dem»-retorikk, også langt inn i fremtiden. I stedet får elevene verktøy til sammen å meisle videre på det norske samfunnet de alle er en del av, og som de aller fleste av deres barn vil vokse opp i, og dermed investere i «vi-et».

Referanser

- Anderson, B. (2006) (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso books.
- Antonsich, M. (2018). «The face of the nation: Troubling the sameness-strangeness divide in the age of migration». *Transactions of the Institute of British Geographers*, 43(3), s. 449–461.
- Bangstad, S. & Døving, C.A. (2015). *Hva er rasisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without groups*. Harvard University Press.
- Brubaker, R., Feischmidt, M., Fox, Jon & Liana, G. (2006). *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian town*. Princeton UP.
- Brubaker, R. (2010). «Migration, membership, and the modern nation-state: Internal and external dimensions of the politics of belonging». *Journal of Interdisciplinary History*, 41(1), s. 61–78.
- Buxrud, B. & Fangen, K. (2017). «Norwegian national day oratory: constructing and reconstructing a national we». *Nations and Nationalism*, 23(4), s. 770–789.
- Dankertsen, A. (2014). *Samisk artikkelasjon: Melankoli, tap og forsoning i en (nord)norsk hverdag*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Nordland.
- Demiri, S.F. & Fangen, K. (2019). «The state of the nation: the Norwegian King's annual addresses—a window on a shifting nationhood». *National Identities*, 21(5), s. 443–462.
- Eriksen, T.H. (1995). «We and us: Two modes of group identification». *Journal of Peace Research*, 32(4), s. 427–436.
- Eriksen, I.M. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Erdal, M.B. (2019). «Negotiation dynamics and their limits: Young people in Norway deal with diversity in the nation». *Political Geography*, 73, s. 38–47.
- Erdal, M.B. (2018). «Å våge å være norske sammen», i H. Syse (red.), *Norge etter 22. juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn*. Oslo: Cappelen Damm, s. 27–46.
- Erdal, M.B. & Strømsø, M. (2016). «Norskhet i flertall (Plural Norwegianness)». PRIO Policy brief, 14.
- Erdal, M.B. & Strømsø, M. (2018a). «Interrogating boundaries of the everyday nation through first impressions: experiences of young people in Norway». *Social & Cultural Geography*, s. 1–22.
- Erdal, M.B. & Strømsø, M. (2018b). «Children's rights, participatory research and the co-construction of national belonging». *Human Rights Education Review*, 1(1), s. 25–45.
- Ezzati, R.T. (2018). «Grenser for fellesskap», i H. Syse (red.), *Norge etter 22. juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn*. Oslo: Cappelen Damm, s. 47–66.
- Ezzati, R.T., & Bivand Erdal, M. (2018). «Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway». *Ethnicities*, 18(3), s. 363–384.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. NY: Cornell University Press.
- Goala, S., (2019). *Nasjonal identitet i samfunnsfagundervisning. En kvalitativ studie av minoritetsspråklige elevers identitetsforståelser i samtaler om norskhet*. Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk. Universitetet i Oslo.
- Gullestad, M. (2002). «Invisible fences: Egalitarianism, nationalism and racism». *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), s. 45–63.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap*. Blikk på demokratisk samhandling. Oslo: Universitetsforlaget.

Iversen, L. L. (2017). «Uenighetsfellesskap. Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet?». I S. Undheim & M. Von der Lippe (red.), *Religion i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2015: 8, «Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser», Kunnskapsdepartementet.

Olsen, T.A. & Andreassen, B.O. (2018). «'Urfolk' og 'mangfold' i skolens læreplaner». *FLEKS-Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1).

Røthing, Å. & Bjørnstad, E. (2015). «Kompetanse for mangfold». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), s. 163–167.

Røthing, Å. (2015). «Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), s. 72–83.

Smith, A.D. (1993). «The ethnic sources of nationalism». *Survival*, 35(1), s. 48–62.

Strømsø, M. (2019a). «Parents' reflections on choice of neighbourhood and their transformative potential for future conceptualisations of the nation». *Population, Space and Place*, 25(5), s. 22–46.

Strømsø, M. (2019b). «'All people living in Norway could become Norwegian': How ordinary people blur the boundaries of nationhood». *Ethnicities*, 19(6), s. 1138–1157.

Strømsø, M. (2019c). «Investigating everyday acts of contributing as 'admission tickets' to belong to the nation in Norway». *Nations and Nationalism*, 25(4), s. 1238–1258.

Thun, C. (2015). «Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), s. 194–207.

«Jævla homo!»

Om gruppebaserte skjellsord

Ingrid Kristine Hasund

Artikkelen tar for seg en type hatefulle ytringer, nemlig gruppebaserte skjellsord. Med utgangspunkt i resultater fra Dembraundersøkelsen av skjellsord i skolen, analyseres skjellsordene fra et språkvitenskapelig perspektiv: Hva er gruppebaserte skjellsord, hvordan oppstår de, og hvorfor bruker vi dem? Analysen knyttes opp mot skolens reaktive og proaktive arbeid mot hatefulle ytringer, samt føringene som ligger i fagfornyelsen.

ABSTRAKT

Artikkelen tar for seg gruppebaserte skjellsord fra et språkvitenskapelig perspektiv. Hva er gruppebaserte skjellsord, hvordan oppstår de, hvorfor bruker vi dem, og hvordan kan vi forholde oss til dem? Gruppebaserte skjellsord er problematiske, fordi de kan brukes både i hatytringer som er så krenkende at de rammes av straffeloven, og i overført betydning blant venner, «bare for tull». Analysen viser at «bare-for-tull»-bruken av skjellsord kan forstås som en type banning som ikke skal tolkes bokstavelig, men viser også at denne forståelsen er kontroversiell. Videre diskuteres hvor vanskelig det kan være å definere ord som nøytrale, negative eller positive (verdiladning) og formelle, nøytrale eller uformelle (stilistisk ladning). Artikkelen argumenterer for at en språkvitenskapelig tilnærming kan gi et godt utgangspunkt for å tematisere gruppebaserte skjellsord i skolen. Ved å se på ord som objekter man kan studere og snakke om, kan man åpne opp for nødvendige samtaler om utfordringen med at gruppebaserte skjellsord kan brukes både i hatytringer og i banning «bare for tull».¹

INTRODUKSJON

Denne artikkelen tar for seg gruppebaserte skjellsord fra et språkvitenskapelig perspektiv. Jeg har forsket på stygge ord, banning og skjellsord i norsk og engelsk siden 1990-tallet (Hasund & Stenström, 1996; Stenström, Andersen & Hasund, 2002; Hasund, 2005; Drange, Hasund & Stenström, 2014; Svennevig & Hasund, 2018), og har merket meg at gruppebaserte skjellsord ser ut til å ha fått økt oppmerksomhet i offentligheten de siste årene. Det ser vi blant annet i at regjeringen har utarbeidet en strategi mot hatefulle ytringer (2016–2020), hvor hatefulle

ytringer defineres som ytringer som er «av hatefulle eller diskriminerende art» (s. 14), på bakgrunn av mottakerens gruppetilhørighet basert på «kjønn, etnisitet, religion eller livssyn, nedsatt funksjonsevne eller seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk» (s. 2).² Ettersom definisjonen tar utgangspunkt i gruppetilhørighet, vil hatefulle ytringer også kunne omfatte gruppebaserte skjellsord, og i denne artikkelen vil jeg forsøke å svare på følgende spørsmål: *Hva er gruppebaserte skjellsord, hvordan oppstår de, hvorfor bruker vi dem, og hvordan kan vi forholde oss til dem?*

Et eksempel på gruppebaserte skjellsord er når ordet *homo* brukes nedsettende om personer i uttrykket *jævla homo*. Ordet *homo* brukes ikke alltid nedsettende (bare tenk på uttrykket *ung, stolt og homo*), men i kombinasjon med det klassiske norske banneordet *jævla*³ blir det fort et svært nedsettende skjellsord. Ordet er gruppebasert fordi det betegner gruppetilhørighet basert på seksuell orientering. Som skjellsord brukes det imidlertid ikke bare rettet mot homofile som et uttrykk for homofobis. Det kan også brukes nedsettende om personer uavhengig av mottakerens seksuelle legning, med omtrent samme betydning som *Din jævla idiot!* En del unge vil hevde at de kan bruke *jævla homo* på denne måten blant venner «bare for tull», noe jeg skal komme tilbake til.

To andre ord som kan brukes som gruppebaserte skjellsord er *neger* og *jøde*. Det er delte meninger om *neger* kan brukes som et nøytralt ord i dag. Noen mener det er så nedsettende at det ikke bør brukes overhodet, ikke engang *nevnes*, slik som jeg gjør i denne artikkelen. Jeg skal komme tilbake til hvorfor jeg likevel velger å nevne ordet senere. I første omgang vil jeg bare, umiddelbart etter å ha skrevet

1 En stor takk til redaktørene Solveig Moldrheim og Claudia Lenz for gode tips og kloke innspill til tidligere versjoner av denne artikkelen.

2 www.regjeringen.no/contentassets/72293ca5195642249029b6f6905ff08be/hatefulleytringer_uu.pdf.

3 Ordet *jævla* kommer fra *jævel/djevel* og er et gammelt religiøst banneord i norsk, som også kan brukes i utskjelling (Jenstad, 1999).

ordet første gang i denne teksten, opplyse om at jeg er fullt klar over hvor sensitivt det er. Det er noe helt annet med ordet *jøde*. Selv om det kan brukes som et gruppebasert skjellsord, er det ingen tvil om at ordet også har en helt nøytral betydning. Setningen «Jesus var jøde», for eksempel, står i Store norske leksikons artikkel om Jesus (snl.no) og gir en nøytral faktaopplysning. For å markere den nedsettende bruken av *jøde*, kan vi gjøre som med ordet *homo*, og sette banneordet *jævla* foran, slik at vi får *jævla jøde*. Uttrykket *jævla neger* er også i bruk i norsk i dag, og dermed har vi våre tre «ord for dagen»⁴ som jeg skal fokusere på i resten av denne artikkelen:

Jævla homo!
Jævla neger!
Jævla jøde!

Grunnen til at jeg har valgt akkurat *homo*, *neger* og *jøde*⁵ som «ord for dagen», er at de er tydelige eksempler på gruppebaserte skjellsord i norsk i dag, og at de alle klart faller inn under det regjeringen har definert som hatefulle ytringer. I strategien mot hatefulle ytringer står det at «etnisitet og seksuell orientering er de vanligste grunnlagene for hatefulle ytringer» (s. 14), så våre tre ord for dagen når høyt opp på listen over språkets verstinger. Mens *jævla homo* er basert på seksuell orientering, er *jævla neger* og *jævla jøde* basert på det som i strategien kalles etnisitet. I *Bokmålsordboka/Nynorskordboka* har *neger* denne beskrivelsen:

neger (gjennom tysk og fransk, fra spansk og portugisisk negro 'svart') kan oppfattes nedsettende: person som tilhører eller opprinnelig kommer fra folkeslag med svart eller mørkebrun hudfarge som befolker Afrika sør for Sahara.

Definisjonen på *jøde* knyttes både til folkeslag og til religion (ordbok.uib.no). Jeg skal her ikke gå videre inn på diskusjonen omkring begrepene *etnisitet* og *rase* når det gjelder ordet *neger* eller *etnisitet* og *religion* når det gjelder *jøde*, men anerkjenner at det finnes ulike syn og definisjoner.

Jeg vil også nevne at jeg vurderte å ha med *hore* som et fjerde eksempel, men valgte å la være. *Hore* er et utbredt skjellsord som helt klart brukes mest mot en gruppe, nemlig kvinner/jenter (Slåtten, Holsen, Anderssen & Jensen, 2012; Lenz & Moldrheim, 2019). Det er imidlertid ikke like tydelig hvilken gruppe det er basert på, og det er slik jeg forstår «gruppebasert» her. I den grad vi kan snakke om en gruppe kvinner, må det være «prostituerte» eller «sex-arbeidere» (hvis vi ser på den direkte betydningen, denotasjonen), men som skjellsord brukes det mest om «promiskuøse» (hvis vi ser på den utvidede/sekundære betydningen, konnotasjonen), og det er et svært ullent begrep. Jeg mener derfor at grunnlaget for å kalle ordet gruppebasert er mer uklart for *hore* enn for de tre andre ordene, som helt klart viser til gruppetilhørighet basert på seksuell legning (*homo*) etnisitet/rase (*neger*) og etnisitet/religion (*jøde*).

4 Her bruker jeg «ord» i videre forstand. Mer presist kan vi si at *jævla homo*, *jævla neger* og *jævla jøde* er tre uttrykk som består av to ord hver.

5 Når det gjelder ordene *homo* og *neger*, vil jeg også komme inn på variantene *homse* og *nigger*.



Faksimile fra Aftenposten 18.9.2017

OFFENTLIG OPPMERKSOMHET OM GRUPPEBASERTE SKJELLSORD

I det følgende skal jeg gi tre eksempler fra den norske offentligheten som viser hvordan hvert av våre tre ord for dagen brukes som skjellsord. I 2017 lanserte NRK TV-serien *Jævla homo*, som handlet om å være homofil i Norge. Følgende klipp er fra Aftenpostens intervju med serieskaperen, journalisten Gisle A. Gjevestad Agledahl.⁶

Som klippet viser, er det et alvorlig bakteppe for



Faksimile fra Fædrelandsvennen 18.9.2017

serien. Agledahl, som selv er homofil, ønsket at serien ville bidra til at færre homofile tar livet sitt som følge av å bli diskriminert og utsatt for homoskjellsord. På bildet har Agledahl på seg en genser der det står *jævla homo*. I forbindelse med lansering av serien viste flere kjendiser sin støtte til Agledahl ved å legge ut bilde av seg selv på Instagram iført genser eller caps med *Jævla homo*. Ifølge Dagbladet⁷ gjorde de dette for å «være med på å ødelegge det som et skjellsord», og kanskje til og med gjøre det «kult å være en *jævla homo*». Det at noen lager en kampanje for å prøve å uska-deliggjøre et ord, bekrefter at *jævla homo* kan brukes som en hatefull ytring.

Et eksempel på bruken av *jævla neger* som hatefull ytring, finner vi i avisen Fædrelandsvennen i omtale av en sak fra 2017, der to etnisk norske menn ble dømt til fengsel for grov vold og «diskriminerende og hatefull ytring» mot en norsk-afrikansk mann.

⁶ www.aftenposten.no/kultur/i/16XzL/Med-TV-serien-Javla-homo-vil-NRK-journalisten-redde-ungdommer.

⁷ <https://www.dagbladet.no/kjendis/derfor-gar-alle-kjendisene-i-javla-homo-genser/67377172>.



Faksimile fra VG nett 29. mai 2019

Som det framgår av klippet, ble mannen først kalt *jævla neger*, deretter *jævla syrer*. Gjerningspersone avviste at de hadde rasistiske motiver, men retten var ikke i tvil om at ytringene «fremsatt i den aktuelle konteksten var hatefulle og diskriminerende, og at de hadde sin bakgrunn i fornærmedes etniske bakgrunn og hudfarge». Det norske lovverk inneholder flere bestemmelser både i straffeloven og i diskrimineringslovene som forbyr hatefulle ytringer, og i dommen fra denne saken ble det slått fast at «ytringene var kvalifisert krenkende og vernes ikke av ytringsfriheten».⁸

Bruken av *jævla jøde* som skjellsord er omtalt i et debattinnlegg av Monica Csango på vg.no i 2019.⁹ Csango er skribent, forfatter og filmskaper,

og en profilert jøde i norsk offentlighet. I innlegget *Jøde, gjem deg!* forteller Csango om hvordan hun tidligere pleide å bære jødiske symboler, som davidsstjernen, men at hun sluttet med det: «Jeg har ikke båret noen av disse symbolene på flere år. Hvorfor? Fordi tenk om noen ser og misforstår, og roper *Jævla jøde* rett ved meg.»

At ordet *jøde* brukes som skjellsord i dag, er også omtalt i regjeringens Handlingsplan mot antisemittisme 2016–2020,¹⁰ der det står: «Det siste tiåret har vi både sett angrep mot jødiske mål i Europa, og fått rapporter om økt forekomst av antisemittiske hendelser i europeiske land. Det finnes også negative holdninger til jøder i den norske befolkningen. Det kan være holdninger som for eksempel uttrykkes gjennom å bruke *jøde* som skjellsord.» Et nyere eksempel på antisemittiske hendelser i Europa er skjendingen av 96 jødiske graver i Frankrike (nrk.no, 2019).¹¹ Også i USA rapporteres det om økt forekomst av antisemittisk hatkriminalitet (se medieoppslag i Vårt Land, 2019¹² og The Atlantic, 2019¹³), og oppmerksomheten omkring *jøde* brukt som skjellsord i Norge i dag må ses i lys av denne internasjonale utviklingen.

SKJELLSORD I SKOLEHVERDAGEN

Jeg har til nå vist noen eksempler fra media og fra regjeringens egne dokumenter som viser at både *homo*, *neger* og *jøde* er i bruk som gruppebaserte skjellsord i Norge i dag. Men hvor utbredte er disse skjellsordene blant ungdommer i skolehverdagen? Det er helt umulig å gi noe nøyaktig svar på dette

8 Fædrelandsvennen, papirutgaven 19.09.2017 s. 12.

9 <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/50WxJe/joede-gjem-deg>.

10 www.regjeringen.no/globalassets/departementene/kmd/sami/dss-handlingsplan-antisemittisme.pdf.

11 <https://www.nrk.no/urix/vandalisme-mot-jodiske-graver-i-frankrike-og-demonstrasjoner-mot-antisemittisme-1.14438061>.

12 <https://www.vl.no/nyhet/amerikanske-joder-foler-seg-utrygge-antisemittisk-hatkriminalitet-mer-enn-doblet-siden-2013-1.1639637?fbclid=IwARlyjDNYgZKsUHjDJ8S1UtcNUAN1Wi3eq5Wdlet179FWI4QKGLX9wu3mRKQ?paywall=true>.

13 https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2019/12/after-monsey-will-jews-go-underground/604219/?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=share&fbclid=IwAR3h-ntHucfLiRz7ZuR2KE8bzjW3S98Kfmv7R3aMFvAPitIX_9qcjUnlg.

78	nei
79	jeg vet ikke
80	ja, jeg føller ikke mednok på dem for å vite hvilke ord
81	Faen, helvte, fitte, hore, kuk, tiss, rompehull, fellesehøl, høl, barkebylle neger, slyngrefitte, pikk, penis, satan, fittehøl, homo, homse, homofil, homsefaen, gollum, cottonslave, morendin, farendin, soper, skikerytter, mongo, innvandrer, ape, jøde, jødesvin, svarting, auschwitz jøde, kongspikk, pjår, øyvin, pakkis, potet, rævslikker, kukslikker, fitteslikker
82	fitte, helvete, jævel, pakkis, kuk faen, bollemus, hore, brunhøl, fellesehøl, traktorhøl, barkebille, slingrefitte, bruksvare, pikk, tomastoget, homo, homofaen, fittehøl, morendin, homse, runkemann, skinkerytter, mongo, innvandrer, potet, jøde, svarting, neger auschwitz jøde, hitler, mengele, jødesvin, negerhelvete, pakkis, fittejøde, fellesjøde, moren din vitser
83	vet ikke
84	kjærring, fitte, homse
85	faen
86	Ja, det er vanlig
87	ja, jøde, jævla nordmann og neger er mye brukt
88	homo, neger, tiss
89	svarting, homo, fitte, bitch
90	Homo, jøde

spørsmålet, men jeg skal vise noen resultater fra Dembras eget arbeid med å kartlegge ungdommers kjennskap til skjellsord som brukes i skolehverdagen. Dembra-undersøkelsen har vært gjennomført siden prosjektets oppstart høsten 2012, de første årene på Østlandet, senere også andre steder. I 2016 fikk jeg anledning til å studere resultatene fra Dembra-undersøkelsen det året, og skal i det følgende vise til noen svar på spørsmålet: «Er det vanlig at elever bruker skjellsord seg imellom på din skole? I så fall hvilke skjellsord?» I alt 2185 elever svarte anonymt på dette spørsmålet, og følgende bilde over viser noen av svarene (Tallet i venstre kolonne viser enkeltelevens kode).

Vi ser for eksempel at elev 79 har svart «jeg vet ikke», mens elev 81 har svart ved å gi en lang liste med skjellsord. Et digitalt søk i hele materialet på ordene *jøde*, *homo/homse* og *neger/nigger* ga følgende resultat:

- *Homo 373, homse 160*
- *Jøde 173*
- *Neger 76, nigger 5*

Tallene viser at *homo* har flest treff av de tre skjellsordene (varianten *homse* er mindre brukt), deretter *jøde* og til slutt *neger* (varianten *nigger* er mindre brukt). Tallene inkluderer alle skjellsord som

inneholdt de tre ordene, også sammensetninger som *homofaen* og *jødesvin*. Materialet er ikke korrigert for stavefeil, så eventuelle feilstavede varianter er ikke fanget opp. Resultatene fra 2016-undersøkelsen ser ut til å stemme ganske godt med nyere resultater fra Dembraprojektet også. Når det gjelder de tre ordene *homo*, *neger* og *jøde*, skriver Lenz og Moldrheim (2019: 41) at ordet *homo* er aller mest brukt, mens *jøde* og *neger* varierer i stor grad.

SKJELLSORD FRA ET SPRÅKVITENSKAPELIG PERSPEKTIV

Når jeg underviser om ungdomsspråk på universitetet, har jeg alltid med en del om stygge ord som også tar for seg gruppebaserte skjellsord. Da utforsker vi skjellsordene fra et analytisk perspektiv. Vi bruker kunnskap og kritisk tenkning til å se på de stygge ordene som objekter vi kan ta i, holde på avstand, studere, forstå og til syvende og sist håndtere. Å sette skjellsord på dagsordenen i språkfag er en del av det forebyggende arbeidet Dembra er opptatt av. På Dembras nettsider står det:

Dembras utgangspunkt er at fordommer og gruppefiendtlighet best forebygges gjennom skolens arbeid med inkluderende skolekultur, demokratisk kompetanse og kritisk tenkning. Den forebyggende virksomheten bør dermed forstås som en del av skolens kjernevirksomhet, ikke tiltak som kommer som ulike tillegg.¹⁴

Sitatet er hentet fra siden «Dembras faglige grunnlag» og viser at Dembra regner forebyggende arbeid som *allerede integrert* i skolens kjernevirksomhet. På samme måte som det er viktig å snakke om

diskriminering generelt i samfunnsfag, er det viktig å snakke om *ord* som brukes for å diskriminere i språkfagene, særlig norsk og engelsk. For noen som er utsatt for diskriminering, kan det hjelpe å forstå hva diskriminering er og å se det i en større sammenheng. La meg understreke ordet *kan* her: Det kan hjelpe noen, det kan hjelpe på noe, men det hjelper ikke alle med alt og alltid. Det kan være like vondt neste gang noen blir kalt for *jævla homo*, *jævla neger* eller *jævla jøde*. Likevel, la oss ta språkviterbrillene på og studere skjellsord litt på avstand, som objekter, som om det stemmer at «det er bare ord».

Hva er skjellsord?

Den svenske språkviteren Magnus Ljung ser på skjellsord som en underkategori av banning. Dette er kontroversielt, og jeg skal forklare hvorfor. Følgende definisjon på banning er basert på Ljungs (2011) studier av banning i flere språk, deriblant norsk:

1. Banning er knyttet til noe som er **tabu** eller **stigmatisert** i en kultur
2. Banneord brukes i **overført betydning** (skal ikke tolkes bokstavelig)
3. Banning kan brukes til å uttrykke **sterke følelser**

Ljung skiller mellom ulike typer banning, og når det gjelder skjellsord, er det skillet mellom såkalt *rettet* og *urettet* banning som er mest relevant. Urettet banning er ikke rettet mot en spesiell person, og består av typiske utropsord som *Faen*. Rettet banning er banning som er rettet mot personer,

14 <https://dembra.no/no/dembras-faglige-grunnlag/>, lastet 5.1.2020.

og omfatter skjellsord, forbannelser og uvennlige oppfordringer som *Din drittsekk*, *Dra til helvete* og *Din jævla homo/neger/jøde*.

Når det gjelder det første punktet i definisjonen, har både rettet og urettet banning det til felles at de berører temaer som er **tabu** eller **stigmatisert**. Ikke alle skjellsord berører tabuer; ifølge Jenstad (1999) «fint det ikke fnugg av bannskap» i skjellsordet *tregost*, men *homo*, *neger* og *jøde* som skjellsord, berører i høyeste grad stigmatiserte temaer og faller dermed inn under Ljungs definisjon av banning.

Det andre punktet i definisjonen handler om at banneord brukes i **overført betydning**, og at de ikke skal tolkes bokstavelig. Dette er kontroversielt, og det finnes språkforskere som mener at skjellsord er noe annet enn banning fordi de er rettet mot personer og ikke kan brukes i overført betydning; se for eksempel Rathje, 2012a og b (se også diskusjoner om skjellsord versus banning i Jenstad, 1999; Fjeld, 2002; Stroh-Wollin, 2012; Hasund, Drange & Stenström, 2012). Hvis vi ser på ordet *homo* når det rettes nedsettende mot homofile personer, ser vi straks hvordan kriteriet om overført betydning ikke helt passer, i alle fall ikke alltid. Ved at jeg anerkjenner Ljungs definisjon av skjellsord som en type banning, åpner jeg for at det finnes bruk av skjellsord som ikke er ment og/eller oppfattet bokstavelig (som hatytringer), eller i det minste at grensene kan være uklare.

Når det gjelder det punktet i definisjonen av banning som handler om **sterke følelser**, er det viktig å legge merke til ordet *kan*: Banning *kan* brukes til å uttrykke sterke følelser. Psykologen Richard Stephens (Stephens, Atkins & Kingston, 2009) har funnet at banneord ser ut til å være lagret andre steder i hjernen enn vanlig språk. Eksempelvis kan personer som har mistet viktige språkfunksjoner på grunn av visse typer hjerneskade, likevel være i stand til å banne flytende. Dette tyder på at banning

nevrobiologisk sett er knyttet til det limbiske system i hjernen, som blant annet kontrollerer følelser. Når banning brukes til å uttrykke sterke følelser, snakker vi om såkalt **aggressiv** eller **emosjonell banning** (Andersson & Trudgill, 1990, Ljung 2011). Å rope *fy faen* i smerte når hammeren treffer tommelen i stedet for spikeren, er et eksempel på aggressiv og negativ banning, mens å rope *fy faen* når favorittlaget ditt skårer mål og vinner kampen på overtid, er et eksempel på positiv emosjonell banning.

Ikke all banning uttrykker sterke følelser. Banning kan også brukes for å markere tilhørighet til visse sosiale fellesskap, og da snakker vi gjerne om **sosial** eller **stilistisk banning** (Andersson & Trudgill, 1990; (Ljung, 2011)). Et eksempel på dette kan være når etnisk norske, ikke-jødiske ungdommer kaller hverandre *jævla jøde* «bare for tull», eller når unge jenter kaller hverandre for *bitch* med positivt fortegn. Banningen blir her en identitetsmarkør, som blant annet kan signalisere tøffhet, til og med nærhet og vennskap. Det virker kanskje paradoksalt, men det at venner kan bruke skjellsord om hverandre, blir sett på som et tegn på at de kjenner hverandre godt, at vennskapet tåler mye (Hasund, 2006; Svennevig, 2020). Utenforstående vil kanskje reagere og hevde at det ikke går an å kalle noen *jævla jøde* «bare for tull». Men hvis vi ser på det som sosial/stilistisk banning, er det mulig: Man kan være fullt klar over at kraften i skjellsordet kommer fra et tabu/stigma (knyttet til religion for *jævla* og antisemittisme for *jøde*), men likevel bruke det som banning i overført betydning for å signalisere for eksempel tøffhet eller nærhet/vennskap, altså noe positivt. Derav forklaringen «bare for tull».

Ords verdiladning

Jeg nevnte ovenfor at det kan være en verdifull øvelse å se på gruppebaserte skjellsord som objekter, som om de var ting som man kan holde litt på

avstand og betrakte fra ulike vinkler, for eksempel ved å definere «banning», «skjellsord» og «hatytringer» og undersøke grensene mellom dem. En annen måte å gjøre det på er å se på ords verdiladning. Flere skjellsord begynner nemlig ikke som skjellsord, de blir skjellsord fordi ordenes verdiladning endrer seg over tid. At ord har verdiladning, betyr at de kan brukes til å uttrykke positive eller negative holdninger, og man snakker gjerne om plussord og minusord. Ord som ikke uttrykker noen spesiell verdiladning, er nøytrale ord (Svennevig, 2020).

Ords verdiladning er ikke nødvendigvis gitt en gang for alle. Når man bruker et ord over lengre tid til å omtale en gruppe mennesker negativt, kan de negative holdningene til slutt smitte over på selve ordet, slik at det går fra å være nøytralt til å bli et minusord. Ordene *homo*, *neger* og *jøde* har til felles at de kan brukes som skjellsord, altså minusord, men de er ganske forskjellige når det gjelder utviklingen av verdiladning over tid. Når det gjelder ordet *homse*, skriver Svennevig (2020):

Mange grupper som har blitt utsatt for negative klengenavn, har forsøkt å ta brodden av mobbingen ved selv å ta ordet i bruk. Unge pakistanere kan omtale seg selv som pakkiser, og homofile omtaler gjerne seg selv som homser, enda dette opprinnelig var et klengenavn. På denne måten forsøker disse gruppene å tappe ordene for de negative konnotasjonene, og i tilfellet med homse har det lyktes. (Svennevig, 2020, s. 206.)

Svennevig hevder at homofile har lyktes med å endre verdiladningen av ordet *homse*. Likevel, som vi så i eksemplet med NRK-serien *Jævla homo*, er det fortsatt behov for å kjempe mot den negative verdiladningen av ord om homofile. I 2012 ble det

publisert en rapport med tittelen *Erfaringar med tiltak for førebygging og handtering av homo- og horerelaterte kallenamn i ungdomsskulen* (Slåtten, Holsen, Anderssen, & Jensen, 2012). Den presenterer resultatene fra en studie der en rekke skoler fra Øst- og Vestlandet skulle prøve ut flere tiltak, blant annet å innføre nulltoleranse mot «ord som *homo*, *homse*, *lesbe* og liknande ord som skjellsord» (s. 6). Jeg skal komme tilbake til resultatene fra studien senere, men skal her bare kort kommentere to av ordene som er nevnt, *homo* og *homse*, som begge er forkortede og slangpregede varianter av ordet *homofil*. Mens *homo* er en ren forkortelse, er *homse* en forkortelse som i tillegg har fått en typisk slangending, *-se*, som i *japse* for *japaner* (Tryti, 1984, s. 27, 32; 2008, s. 175). Slangord er ikke alltid stygge ord, men de er nesten alltid uformelle. Det vil si at vi kan se på ordene langs en annen skala enn den som har å gjøre med verdiladning (fra positiv via nøytral til negativ). Slangord kan plasseres på en stilistisk skala som går fra formell via nøytral til uformell, der slangord altså nesten alltid befinner seg på den uformelle siden. Også på denne skalaen ser vi at ord kan bevege seg. Ordet *bil*, for eksempel, var opprinnelig et slangord for *automobil*, men i dag har den lengre varianten forsvunnet helt, og *bil* er blitt et nøytralt ord. Når det gjelder *homofil*, tror jeg ikke langversjonen står i noen umiddelbar fare for å forsvinne, fordi *homofil* fortsatt fungerer som den mest nøytrale betegnelsen vi har i norsk. *Homo* og *homse* ligger og vipper mellom nøytral og uformell på den stilistiske skalaen, og siden de også vipper mellom nøytral og negativ (muligens også positiv) på verdiladningsskalaen, har vi fremdeles bruk for langversjonen *homofil*.

Det er mange homofile som bruker *homo* som en nøytral betegnelse på sin egen seksuelle legning. Men er det noen som bruker *neger* som en nøytral betegnelse på sin egen hudfarge/etnisitet? Er det

i det hele tatt greit at jeg skriver *neger* i denne teksten? I Sverige ble en språkprofessor i 2019 klaget inn av studenter ved Uppsala universitet for å ha uttalt ordet *neger* i en panelsamtale om hvordan man kan søke i gamle arkiver etter ord om rase. Studentene mente professoren burde ha vært mer respektfull og sagt «*n*-ordet» i stedet, og saken har fått mye medieoppmerksomhet.¹⁵ Samme år gikk det også en debatt i amerikanske medier om «the *n*-word», etter at en professor ved Augsburg University i Minnesota ble suspendert for å ha uttalt ordet *negro* i en forelesning.¹⁶ Når det gjelder verdiladningen av ordet i engelsk og norsk, skriver Svennevig (2020):

I USA ble afroamerikanere før omtalt nedsettende som niggere og mer nøytralt som negroes eller blacks. Men etter hvert ble også disse ordene oppfattet som problematiske og erstattet med afro-american eller african-american. I Norge ble ordet neger lenge brukt som en nøytral betegnelse, men på 1990-tallet ble det en stor debatt om hvorvidt ordet var nøytralt eller ei. Organisasjonen Afrikan (sic) Youth in Norway var den mest aktive til å hevde at ordet var nedsettende. (...) I dag er ordet oppført som nedsettende i de fleste ordbøkene. (Svennevig, 2020, s. 205–206).

Dag Finn Simonsen (2008) i Språkrådet skriver at Språkrådet er blitt «kraftig refset» for å ha hevdet at et ord som *neger* kan brukes nøytralt. Det hjelper ikke å vise til at *Bokmålsordboka/Nynorskordboka*

forteller at ordet kommer fra det spanske og portugisiske ordet *negro*, som betyr «svart», og at det viser til hudfarge (ordbok.uib.no, 2020). Uansett om man mener *neger* tidligere har vært nøytralt eller ikke; det er blitt et problematisk ord i norsk, og det har oppstått et behov for å finne erstatninger. I Norge har vi tradisjon for at offentlige organer prøver å finne erstatninger, såkalte avløserord, som er nøytrale, og Språkrådet har foreslått ordene *svart*, *mørkhudet*, og om amerikanske forhold *afro-amerikansk* eller *afrikansk-amerikansk*.¹⁷

En utfordring med avløserord er at prosessen har en tendens til å gjenta seg, slik at også avløserordene med tiden blir negative. Her kan det passe å hente fram et eksempel fra et helt trivielt felt: Endringen i verdiladning for ordet *dass* («toalett»). I boka *Norsk slang* (1984) skriver Tone Tryti om hvordan ordet *dass* startet som en eufemisme, det vil si «ikke-støtende omskrivninger for støtende ord eller temaer» (s. 151). *Dass* kommer opprinnelig fra det tyske uttrykket *das Häuschen*, som betyr «det lille huset» (s. 153). Etter hvert smittet tabuet over på begrepet 'lille huset', så man fjernet det og satt igjen med artikkelen *das* som en eufemisme for *das Häuschen*. Men så skjedde det samme med ordet *das*, som endte sine dager som eufemisme og ble til et støtende ord. Selv de beste eufemismer kan altså gå rett i *dass*!

Et nyere eksempel gjelder ordet *svart*, som altså Språkrådet har foreslått som et nøytralt avløserord for *neger*. I innledningen til sin diktsamling «Rasismens poetikk» fra 2019 skriver forfatteren Guro Sibeko at hun helst vil unngå å bruke *svart*, fordi «på norsk betyr det opprinnelig 'skitten'» (Sibeko, 2019,

¹⁵ Se svensk oppslag, <https://universitetslararen.se/2019/12/18/studenter-reagerade-starkt-pa-n-ordet/>; norsk oppslag, <https://khrono.no/svensk-lektor-klaget-inn-for-a-ha-uttalt-n-ordet-kunne-aldri-skjedd-i-norge-sier-professor/466099>.

¹⁶ <https://www.3quarksdaily.com/3quarksdaily/2019/03/the-n-word-and-the-misleading-simplicity-of-the-use-mention-distinction.html>

¹⁷ www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/neger/, lastet 9.1.2020.

s. 11–12). Hun foreslår i stedet *melaninrik*¹⁸ som avløserord. Bare tiden vil vise om dette ordet får etablert seg som et nøytralt ord i norsk, og – hvis det skulle skje – om og i hvilken grad *melaninrik* etter hvert også blir nedsettende. I en engelsk avisartikkel om avløserord skriver den engelske språkviteren Peter Trudgill (2014)¹⁹ at sannsynligheten er stor for at også avløserordene blir negative og må erstattes, så lenge de underliggende fordommene fortsetter å eksistere. Trudgill kaller denne prosessen for «The euphemism treadmill», og hevder at det ikke er ordene i seg selv som er hovedproblemet. Ordene er bare symptomer på den underliggende sykdommen, nemlig fordommene. Han mener likevel at så lenge fordommene er der, må vi fortsette å kjempe både mot ordene og holdningene og finne stadig nye avløserord.

Hva med ordet *jøde*? For dette ordet er det ingen som roper etter avløserord. Det er ingen tvil om at *jøde* kan brukes som et gruppebasert skjellsord, men det er heller ingen tvil om at *jøde* kan være et nøytralt ord både når det gjelder verdiladning og stilnivå, en helt uproblematisk betegnelse på jøder både etnisk, kulturelt og religiøst. Oppsummert kan vi si at våre tre ord for dagen er ganske ulike når det gjelder muligheten for å være nøytrale når det gjelder verdiladning og stilnivå. *Jøde* er et gammelt og etablert ord i norsk. Det kan brukes som skjellsord, men det lever også i beste velgående som et nøytralt ord både når det gjelder verdiladning og stilnivå. Ordet *homo* er et nyere ord i norsk og har oppstått som en slangpreget kortversjon av ordet *homofil* (Tryti, 2008). Stilistisk sett er det nok fremdeles mer uformelt og lever som et slangpreget kortord side om side med fullversjonen *homofil*. Når

det gjelder verdiladning, ser det ut til at *homo* har fått eller er i ferd med å få status som et verdinøytralt ord, i alle fall når det brukes som selvbetegnelse blant homofile. I *Bokmålsordboka/Nynorskordboka*, for eksempel, står det oppført kun som en kortform av *homofil* med betydningen «homofil person» (ordbok.uib.no, 2020). Ordet *neger*, derimot, har i økende grad fått status som et svært negativt ladet ord, og i 2004 tok *Bokmålsordboka/Nynorskordboka* inn tillegget om at ordet «kan oppfattes nedsettende» (Simonsen, 2008).

Skjellsord og følelser

Jeg husker en gang jeg så et TV-intervju med den verdenskjente fotballdommeren Pierluigi Collina. Collina har lagt opp som dommer, men han var virkelig vant til å få skjellsord slengt etter seg i kampens hete. Da han ble spurt om hvordan han klarte ikke å la skjellsordene gå inn på seg, trakk han på skuldrene og svarte: «Det er bare ord.» Beundringsverdig og flott, men det var også helt sikkert lettere for Collina bare å riste det av seg enn for mange andre. Ikke bare fordi fotballdommere generelt er vant til rutinemessig å bli utskjelt av gale fotballfans, men fordi Collina er voksen, anerkjent, vesteuropeisk, hvit, heterofil og mann. Det kan være mye vanskeligere for en ung homofil gutt å bli *jævla homo* av klassekameratene i skolegården. Dersom *jævla homo* er ment som en hatytring av klassekameratene, og gutten blir såret, er det ikke like lett for han som for Collina å bare «riste det av seg» og tenke at «det er bare ord». Skjellsord kan virke dypt sårende og krenkende.

Hvis skjellsord kan være så sterke, hvorfor er det da noen som slenger om seg med dem «bare på

18 Ifølge Sibeko (2019, s. 11) ble ordet visstnok først brukt i 1999 av Thomas Talawa Prestø og organisasjonen Afrikan Youth in Norway.

19 *Eastern Daily Press*, papirutgaven, 22.12.2014, s. 26.

#	SVAR
1	Hore, potet, homo
2	Homo
3	Ikke som jeg vet om
4	Ja, alle kompiser sier mye drit til hverandre Men det er jo bare tull.
5	Kanskje noen ganger, men det er ikke noe jeg har opplevd selv. Og når noen gjør det er det som oftest på tull. Fra hvor jeg ser på det.
6	Faen, homo, mongo, hurpe jævla...., innvandrere og ginger. Homo er ikke et skjellsord, men det blir brukt som et.
7	Ja det er litt vanlig. Man kan blikalt mongo, taper og homo osv.
8	Når det gjør det er det bare venner, som tuller med hverandre.
9	Ja, ordene kan for eksempel være: Helvete, fitte, hore, fuck, faen og mongo. Men disse ordene blir ikke oppfattet som noe slemt. Det kan foreksempel bare være noe tull mellom venner.
10	Ja det er vanlig på min skole. Det går ofte i de vanlige som homo, mongo, hore osv.
11	Litt tull innimellom
12	Homo, hore, taper
12	Ja! Homo, nigga og mongo
14	Homo, mongo, hore

tull»? La oss vende tilbake til definisjonen av banning, og det punktet som handler om at banning kan brukes til å uttrykke sterke følelser. Ljung (2011) utdyper dette punktet slik: «Banneord er følelsesladet språk: de reflekterer, eller gir inntrykk av å reflektere, følelser og holdninger» (s. 4, min oversettelse). Man kan som nevnt skille mellom aggressiv/emosjonell og sosial/stilistisk banning, og banning kan være knyttet til både positive og negative følelser, og til sterke og mindre sterke følelsesuttrykk.

En god illustrasjon på dette finner vi dersom vi går tilbake til hva elevene i Dembra-undersøkelsen 2016 svarte på spørsmålet: «Er det vanlig at elever bruker skjellsord seg imellom på din skole? I så fall

hvilke skjellsord?» Bildet nedenfor viser at elev 1 svarer ved å liste opp ordene *hore*, *potet*, *homo* uten kommentarer. Elev 4 nevner ingen ord, men skriver at selv om «alle kompiser sier mye drit til hverandre», så er det «bare tull». At skjellsord brukes på tull blant venner nevnes av flere, se elev 5, 8, 9 og 11:

HVA KAN VI GJØRE?

Etter denne gjennomgangen av skjellsord fra et språkvitenskapelig perspektiv er det på sin plass å spørre: Hva kan vi gjøre? Hvordan kan vi konstruktivt bruke vår kunnskap om hva skjellsord er, hvor de kommer fra, hvordan og hvorfor de brukes? Siden denne artikkelen er en Dembra-publikasjon, er det klart at hovedmålet med den er å bidra til å

bekjempe gruppebaserte skjellsord og hatytringer i skolen. Jeg skal derfor avslutte denne artikkelen med noen betraktninger over hva lærere gjør og kan gjøre for å forebygge og håndtere bruken av skjellsord.

At mange elever utsettes for homoskjellsord i skolen, kommer fram i Slåttens doktoravhandling fra 2016, og det er gutter som rammes hardest (Slåtten, 2016).²⁰ Utfordringene med homoskjellsord i skolen er også dokumentert i rapporten om homo- og horerelaterte skjellsord, som jeg omtalte tidligere (Slåtten et al., 2012). Rapporten beskriver en såkalt intervensjonsstudie, der forskere og skolene sammen aktivt prøvde ut tiltak – en intervensjon – for å forebygge og håndtere bruk av homo- og horerelaterte skjellsord i ungdomsskolen. I alt 17 skoler fra Hordaland, Oslo og Akershus deltok. De fikk opplæring i tiltak som kan brukes for å forebygge og håndtere homo- og horerelaterte skjellsord, og ble etter en tid intervjuet om sine erfaringer. De konkrete ordene lærerne ble spurt om var *homo*, *homse*, *soper*, *lesbe*, *hore*, *fitte* og *bitch* (s. 37). Resultatene viser at flere lærere grep inn når de hørte elever bruke homo-relaterte (men ikke horerelaterte) skjellsord. Lærerne syntes imidlertid ikke de hadde fått økt kompetanse om tematikken, og rektorene hadde i liten grad innført «nulltoleranse mot bruk av homo- og horerelaterte skjellsord». Majoriteten av rektorene mente at det generelle mobbearbeidet var tilstrekkelig, og at de ikke trengte egne tiltak rettet mot en spesiell type skjellsord (s. 55). Forskerne konkluderer likevel med å anbefale at skolene inkluderer tiltak som går direkte på homo- og horerelaterte skjellsord sammen med et allerede etablert antimobbeprogram, fordi økt bevisstgjøring er viktig (s. 56).

Jeg er enig i at bevisstgjøring er viktig, og håper

at det jeg har presentert i denne artikkelen, bidrar til å løfte fram et *nyansert* syn på gruppebaserte skjellsord. Når lærere og rektorer spør meg om det hjelper å slå hardt ned på stygge ord i skolen, og om de bør lage lister over forbudte ord, svarer jeg alltid «både ja og nei». Ja, fordi et forbud kan føre til at noen får vite eller blir minnet om hvilke ord som er stygge, og lar være å bruke dem. Nei, fordi et forbud bare bekrefter og bidrar til å opprettholde den *kraften* i skjellsordene som gjør at de fungerer så bra som skjellsord (se Hasund, 2005: 48–49). Skjellsord er som merkevarer, og lister over forbudte ord viser hvilke ord som har klart å skaffe seg status som kjente merkevarer i avdelingen for stygge ord. Som Simonsen (2008) i Språkrådet uttrykker det: «Ord som frarådes, kan fortsette å leve et hemmelig liv.»

Så kan man gripe saken an fra motsatt perspektiv: Hvis et forbud bare bidrar til å opprettholde kraften i skjellsord, er det kanskje bedre å ikke forby ord eller lage lister over skjellsord i skolen. Kan det føre til at futten går ut av ordene slik at de til slutt ikke fungerer som skjellsord lenger? Også når jeg får dette spørsmålet, svarer jeg «både ja og nei». Ja, fordi det har vist seg at ords verdiladning noen ganger kan endres fra negativ til nøytral eller positiv uten at man går veien via forbud, som eksemplet med tv-serien *Jævla homo* har vist. Nei, fordi skolen er forpliktet til å ha «nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Opplæringsloven § 9a), og fordi det er god folkeskikk å oppføre seg ordentlig og ikke såre andre.

Det at jeg svarer både ja og nei på spørsmål om forbud mot skjellsord i skolen, betyr ikke at jeg er likegyldig til hatytringer. Når jeg argumenterer for et nyansert syn på skjellsord, er det først og fremst for å anerkjenne at ord alltid må ses i lys av

20 Se omtale på <http://kjonnsforskning.no/nb/2016/06/gutter-rammes-hardest-av-homoskjellsord>.

konteksten de blir brukt i. Når jeg velger å skrive *neger* i denne teksten og ikke eufemismen «*n*-ordet», er det for å understreke min holdning at til og med *neger* kan være «bare et ord». Ord kommer ikke til oss med en ferdig definisjon og verdiladning. Definisjoner av ord kan være gjenstand for diskusjon, og ords verdiladning og stilistiske valør kan endre seg over tid. Å øve opp kunnskapen om dette faller inn under det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» i Fagfornyelsen. I overordnet del står det at elevene skal «forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter», og at de skal «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet».²¹ Når det gjelder skjellsord, kan dette innebære å anerkjenne at ordene kan brukes og oppfattes grovt krenkende (som hatyttringer), men også at de kan brukes og oppfattes «bare på tull» (som sosial/stilistisk banning). Flere kompetansemål i norskfaget gir mulighet for å tematisere dette. Etter 4. trinn skal eleven kunne «reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre» (s. 7); etter 7. trinn skal eleven «utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (s. 8), og etter 10. trinn «bruke fagspråk og kunnskap om (...) sjanger i samtale om (...) tekster» (s. 9) (Utdanningsdirektoratet, 2019). I norskfaget er det absolutt på sin plass å tematisere den aggressive bruken av skjellsord for å bekjempe hatyttringer. Det behøver imidlertid ikke bety at man helt underkjenner den sosiale/stilistiske bruken som en identitetsmarkør for en tøff/kameratslig stil. Lenz og Moldrheim (2019) berører noe av denne problematikken i sin artikkel om nulltoleranse i møte med fordomsfulle uttrykk i skolen. På spørsmålet om hvordan lærere skal håndtere den pålagte «null-

toleransen», svarer de at det ikke nødvendigvis alltid er best å slå hardt og raskt ned på uønsket atferd (som skjellsord), fordi dette kan stenge døren for videre kommunikasjon: «For elevene kan det være svært viktig å oppleve at læreren tror på at de har evne til refleksjon, empati og ettertanke» (s. 43). Grensene mellom «bare tull» og alvor kan være uklare, og både lærere og elever trenger å snakke om dem. Hvis vi vender tilbake til det limbiske system og husker på at skjellsord og annet stygt språk er koblet til følelser og ikke til fornuft, må vi huske at dette gjelder både elever og lærere. Lærere som reagerer instinktivt med avsky når de hører *jævla homo*, kan med fordel gjøre samme øvelse som de ønsker fra elevene: Trekke pusten og prøve å koble på fornuften. Det gjelder å holde hodet kaldt og hjertet varmt.

21 www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/

Referanser

- Andersson, L.-G. & Trudgill, P. (1990). *Bad language*, London: Penguin Books.
- Drange, E.-M., Hasund, I.K. & Stenström, A.-B. (2014). «'Your mum!' Teenagers' use of mother swearwords in English, Spanish and Norwegian». I: *International Journal of Corpus linguistics* 19:1, s. 29–59.
- Fjeld, Ruth Vatvedt (2002). «Om banning og sverting». I: *Maal og Minne* 2, s. 152–166.
- Hasund, I.K. (2005). «Fy farao!» Om nestenbanning og andre kraftuttrykk, Oslo: Cappelen.
- Hasund, I.K. (2006). *Ungdomsspråk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hasund, I.K., Drange, E.-M. & Stenström, A.-B. (2012). «The pragmatic functions of swearing by mother in English, Spanish and Norwegian teenage talk». I: Rathje, M. (red.). *Swearing in the Nordic countries. Sprognævnets konferenceserie 2*, København: Dansk Sprognævn, s. 11–36.
- Hasund, I.K. & Stenström, A.-B. (1996). «Conflict talk: A comparison of the verbal disputes of adolescent females in two corpora». I: Ljung, M. (red.). *Corpus-based studies in English. Papers from the 17th International Conference on English Language Research on Computerized Corpora*. Language and computers. Studies in practical linguistics nr. 20, Amsterdam: Rodopi, s. 119–133.
- Jenstad, T.E. (1999). *Nye Skjellsordboka*, Trondheim: Tapir.
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019). «'Nulltoleranse' – fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen? Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen». I: Lenz, C., Moldrheim, S. & Gambert, Chr. (red.). *Dembrahefte 2*, Oslo: HL-senteret, s. 34–49.
- Ljung, M. (2011). *Swearing. A cross-cultural linguistic study*, Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Rathje, M. (2012a). «Attitudes to Danish swearwords and abusive terms in two generations». I: Rathje, M. (red.). *Swearing in the Nordic countries. Sprognævnets konferenceserie 2*, København: Dansk Sprognævn, s. 37–62.
- Rathje, M. (2012b). «Luder og laban. De grimme ord i to generasjoner». I: *Nyt fra Sprognævnet*, 2.
- Sibeko, G. (2019). *Rasismens poetikk*, Oslo: Ordatoriet.
- Simonsen, D.F. (2008). «'Finn', 'lapp' og 'neger' – litt om sensitive ords liv og død». www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraknytt-2008/Spraknytt-22008/Sensitive-ord/
- Slåtten, H. (2016). *Gay-related name-calling among young adolescents – Exploring the importance of the context*, doktoravhandling, Institutt for samfunnspsykologi, Bergen: Universitetet i Bergen.
- Slåtten, H., Holsen, I., Anderssen, N. & Jensen, D. (2012). *Erfaringar med tiltak for forebygging og handtering av homo- og horelaterte kallenamn i ungdomsskolen*, Bergen: Universitetet i Bergen, HEMIL-senteret. <https://bora.uib.no/handle/1956/5793>
- Stenström, A.-B., Andersen, G. & Hasund, I.K. (2002). *Trends in teenage talk. Corpus compilation, analysis and findings*. Studies in Corpus Linguistics nr. 8. Amsterdam: John Benjamins.
- Stephens, R., Atkins, J. & Kingston, A. (2009). «Swearing as a response to pain». I: *NeuroReport* 20, s.1056–1060.

Stroh-Wollin, U. (2012). «In the company of the devil and Our Lord through three centuries – Swearing in Swedish dramas». I: Rathje, M. (red.). *Swearing in the Nordic countries. Sprognævnets konferenceserie 2*, København: Dansk Sprognævn, s.175–198.

Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utg.), Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Svennevig, J. & Hasund, I.K. (2018). «Uformelt talespråk». I: Mæhlum, B. (red.). *Norsk Språkhistorie II: Praksis*, kap. 2, Oslo: Novus forlag, s. 119–162.

Tryti, T. (1984). *Norsk slang*, Oslo: Universitetsforlaget.

Tryti, T. (2008). *Norsk slangordbok*, Oslo: Kunnskapsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Undervisning om rasisme og fordommer i lærer-utdanningen.

Erfaringer med virtual reality som didaktisk verktøy

Reidun Faye, postdoc, Høgskulen på Vestlandet,
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Artikkelen tar utgangspunkt i erfaringer med et undervisningsopplegg som anvender virtual reality og setter søkelys på Virtual Reality som didaktisk metode for å undervise om rasisme for lærerstudenter. Artikkelen argumenterer for viktigheten av å ikke søke å unngå det ubehaget rasisme, hets eller andre uttrykk for gruppebaserte fordommer kan gi i klasserommet, men heller gi rom for dette ubehaget og bruke det til noe konstruktivt i sin pedagogiske praksis.

ABSTRAKT

Artikkelen tar utgangspunkt i erfaringer med et undervisningsopplegg gjennomført med lærerstudenter ved Høgskulen på Vestlandet i 2018 og 2019. Her ble det anvendt virtual reality som didaktisk verktøy for å undervise om rasisme og fordommer. Rasisme er et tema som i stor grad er underkommunisert i norske klasserom, og forskning viser at lærere mangler verktøy for både å identifisere og håndtere rasisme i klasserommet. I artikkelen argumenterer jeg for viktigheten av ikke å unngå det ubehaget rasisme, hets eller andre uttrykk for fordommer kan gi i klasserommet, og jeg skisserer opp et konkret eksempel på hvordan lærere og lærerutdannere kan gi rom for dette ubehaget og bruke det konstruktivt i sin pedagogiske praksis. Jeg argumenterer for at VR har potensial til å eksemplifisere ubehag i møte med rasisme og fordommer på autentiske måter, gjennom fortellerteknikker som vektlegger innlevelse, tilstedeværelse og perspektivtaking. Å bruke slike eksempler kan være et godt utgangspunkt for å inkorporere studentenes egne erfaringer med rasisme, eller mangel på slike erfaringer, og gjennom dette lære om rasisme i vår samtid.

INTRODUKSJON

Forskning har vist at rasisme, hets eller andre uttrykk for fordommer er et tema som er lite problematisert i norsk skole (Børhaug, 2012; Harlap & Riese, 2014; Røthing, 2015), og at lærere mangler relevante verktøy til å håndtere situasjoner knyttet til rasisme (Osler & Lindquist, 2018). Rasisme og gruppefiendtlige holdninger, og hvordan de kommer til uttrykk, oppleves av mange lærere som vanskelig å korrigere eller takle på strak arm i klasserommet, og en

konsekvens av dette kan bli at lærere unngår temaet (Svendsen, 2014). Denne artikkelen tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg som er gjennomført med studenter i lærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet, som hadde som mål å utforske og utvikle nye didaktiske verktøy for å undervise om rasisme og fordommer.¹ Undervisningsopplegget ble gjennomført i 2018 og 2019, med til sammen seks studentgrupper i første og andre studieår i lærerutdanningen. Deltakerne kom fra fagene samfunnskunnskap, KRLE, pedagogikk, idrett, matematikk, norsk og engelsk, og undervisningen var dermed ikke knyttet til et spesifikt fag. Seminarene hadde en varighet på tre timer, og det var frivillig deltakelse. Gruppenes størrelse varierte mellom 10 og 25 personer. I artikkelen presenterer jeg undervisningsopplegget, de teoretiske refleksjonene som lå til grunn for utformingen av opplegget, samt noen didaktiske refleksjoner rundt gjennomføringen.

Undervisningsopplegget prøvde ut virtual reality (VR) som didaktisk verktøy for å undervise om temaet fordommer og rasisme. Undervisningsopplegget hadde tre faglige mål:

1. Å gi kunnskap om hvordan og på hvilke måter rasisme manifesterer seg i det norske samfunnet i dag, og på hvilke måter arbeid med rasisme er relevant for lærere i skolen.
2. Å problematisere kategoriseringene «vi» og «de andre» som en inngang for å kunne konseptualisere og forstå rasisme i det moderne samfunnet.
3. Å gi lærerstudentene erfaringer med VR-didaktikk og hvordan de kan bruke VR i undervisning i sine fremtidige klasserom.

¹ Undervisningsopplegget ble utformet som en del av mitt postdoc-prosjekt ved Høgskulen på Vestlandet, der jeg forsker på rasisme i skolen, og på hvordan man kan arbeide med temaet rasisme og med antirasistisk arbeid i skolen og i lærerutdanningen.

TEORETISK UTGANGSPUNKT

Undervisningsopplegget tok utgangspunkt i makt-kritiske perspektiver på rasismeundervisning. I dag er det stor enighet innenfor det som kalles *normkritisk pedagogikk*, at for å utøve antidiskriminerende undervisning som tar alle minoriteter på alvor, må man i tillegg til å fokusere på individuelle uttrykk for rasisme også rette blikket mot strukturer i samfunnet (Arneback & Jämte, 2017; Gorski, 2008; Harlap & Riese, 2014; Røthing, 2016; Westrheim & Tolo, 2014). Normkritisk pedagogikk vokste frem på 2000-tallet som en direkte kritikk mot det som gjerne blir omtalt som «toleransepedagogikk» (Røthing, 2016). Undervisning som fokuserer på å undervise på «kultursensitive måter», har blitt kritisert for ensidig å fokusere på individets opplevelse av fordommer eller diskriminering eller andre negative erfaringer, og at slik undervisning låser fokus på «den andre» som en gruppe som er problematisk og utenfor det normale (Kumashiro, 2002: 33–34). Undervisning som ensidig fokuserer på kunnskap om «den andre» som en strategi for å utviske forskjeller og arbeide mot diskriminering, kan i verste fall virke mot sin hensikt (Kumashiro 2002). Flere har derfor understreket behovet for undervisning som retter kritisk fokus mot strukturell rasisme, og som utfordrer privilegier som opprettholdes av majoritetsgrupper. Et normkritisk perspektiv handler om å oppøve bevissthet for å kunne utfordre normer og fordommer som bidrar til andregjøring, ekskludering og diskriminering, og normer som hindrer mangfold og trygg identitetsutvikling (Røthing, 2016). Gjennom å oppøve normbevissthet og å fremme kritiske perspektiver på normer og sosiale strukturer som skaper utenforskap og utrygghet, er målet å bidra til å skape et trygt psykososialt skolemiljø. Et normkritisk perspektiv kan derfor være nyttig for læreren for å bli oppmerksom på, og undersøke, både egne og andres

privilegier, enten disse er knyttet til hudfarge, kultur, religion, sosial bakgrunn, kjønn, funksjonalitet, seksualitet eller annet (Røthing, 2016).

Et normkritisk perspektiv som krever at man vender blikket mot majoritetssamfunnets egen normstruktur, kan imidlertid være utfordrende og legger et stort ansvar på læreren. Å identifisere regler og praksisformer de fleste tar for gitt, og som oppfattes som naturlige av majoritetsbefolkningen, åpner for en kritikk av forhold som oppfattes som normale i samfunnet (Midtbøen & Rogstad, 2010: 45).

Undervisning innebærer alltid en risiko (Biesta, 2017), og å avlære eksisterende forestillinger om normalitet på en slik måte kan resultere i «pedagogisk krise» (Kumashiro, 2002). Undervisere som tar sjansen på å problematisere etablerte forståelsesmåter, risikerer altså å skape ubehag for elever, studenter og seg selv (Røthing, 2019).

Å undervise om sensitive tema, slik som rasisme, kan føre til emosjonell ambivalens og i mange tilfeller også ubehag, hos læreren (Zembylas, 2010) – et ubehag som det er naturlig å ønske seg bort fra. Zembylas foreslår å ta i bruk det hun kaller «pedagogy of discomfort» for å kunne gi rom for ubehag som en arena for potensiell endring i multikulturelle skoler (Zembylas, 2010). I norsk sammenheng har Åse Røthing arbeidet videre med Zembylas' begrep og foreslår «ubehagets pedagogikk» som en norsk oversettelse av begrepet (Røthing, 2019). Ubehagets pedagogikk springer ut av antidiskriminerende og antirasistiske tradisjoner som i hovedsak trekker veksler på maktkritiske, postkoloniale, skeive, feministiske og interseksjonelle perspektiver, kritisk raseteori med flere (Røthing 2019). «Ubehag» innen denne tradisjonen refererer til et bredt spekter av følelser, som frustrasjon, rådvillhet, irritasjon og bekymring (Røthing, 2019: 45).

I denne artikkelen anvender jeg *rom for ubehag*

som en konseptualisering som viderefører og konkretiserer Zembylas og Røthings arbeider. Å omfavne ubehag i klasserommet skal ikke ses på som en metode for å finne fakta eller sannheter, men heller en metode for å utforske hvordan følelser av ubehag og behovet for å komme bort fra ubehaget påvirker lærerens tenkemåter og handlinger. Å gi rom for ubehag blir i denne artikkelen presentert som en strategi som lærere og lærerutdannere kan ta i bruk i klasserommet til å håndtere sensitive tema som skaper emosjonell ambivalens. Emosjonell ambivalens er knyttet til at ubehagelige følelser ofte er sett på som negative og «feil» i klasserommet. Å gi rom for en pedagogisk krise og ubehag er ifølge Kumashiro (2002) nødvendig for å skape økt forståelse for rasisme og diskriminering for elever. Ved å gi rom for ubehag kan opplevelsen av ubehaget i seg selv bli et verktøy for «å forstyrre» tatt-for-gitte ideer om rasisme (Biesta, 2006; Dowling, 2017; MacLure, 2003). På denne måten kan ubehagelige tema og emosjonell ambivalens transformeres til noe som kan brukes konstruktivt i undervisningen, ved å tillate at elever og lærerens oppfatninger av hvordan verden henger sammen, blir kritisk utfordret. Å gi rom for ubehag i møte med rasisme innebærer at man både aktivt utsetter studenter for ubehag gjennom å undervise om rasisme, og at man ikke prøver å unngå ubehagelige samtaler eller situasjoner som kan oppstå når man underviser om dette temaet. Undervisning som ikke bekrefter og reproducerer vante forestillinger, og som utfordrer maktforhold, medfører derfor et særskilt etisk ansvar. Man må derfor legge til rette for et godt klasseromsmiljø – uten at dette betyr fravær av ubehag. Heller enn å forsøke å skape et ukontroversielt klasserom er altså fokuset på å skape et *modig* klasseromsmiljø (brave space) (Arao & Clemens, 2013).

ET UNDERVISNINGSSOPPLEGG OM RASISME OG FORDOMMER

Undervisningsopplegget som danner utgangspunkt for refleksjonene i denne artikkelen, hadde fokus på å bevisstgjøre studentene om hvordan rasisme ser ut i vår samtid, samt hvordan man som fremtidig lærer kan håndtere rasisme i klasserommet og undervise om rasisme som tema. Undervisningen hadde en varighet på tre timer og besto av tre deler: (1) en teoretisk gjennomgang om temaet rasisme og fordommer, (2) VR som didaktisk verktøy, og (3) diskusjon og refleksjon i grupper og i plenum. Den teoretiske gjennomgangen tok utgangspunkt i historiske forståelser av begrepene «rase» og «rasisme» samt definisjoner av forskjeller mellom klassisk rasisme og ny-rasisme, forskjeller på individuell og strukturell rasisme, og forskjeller på fordommer og rasisme. Sentralt i dette var å fokusere på hvordan ideer om «vi» og «de andre» kan oppstå, hvordan man posisjonerer seg i de ulike gruppene, hvorfor gjør man dette og når man gjør dette, hvordan fordommer produseres og reproduseres og hvilken sosial funksjon slik kategorisering har. Et helt sentralt aspekt i undervisningen var å fokusere på rasisme som struktur, og på hvordan man kan være med på å opprettholde eller motvirke strukturelle rasistiske forestillinger gjennom våre posisjoner som privilegte eller ikke-privilegte. Den teoretiske gjennomgangen varte i 60 minutter og inkluderte spørsmål fra studentene og plenumsdiskusjoner.

I neste del av økten brukte jeg VR som didaktisk verktøy. I VR bruker man noen spesielle briller for å kunne se tredimensjonalt. I undervisningsøkten benyttet jeg meg av 360-film, som er filmet med et kamera som kan fange opp 360 grader. I den tredimensjonale filmen kan man se i alle retninger, inkludert over og under seg, og man kan se dybde. Det vil si at man får en historiefortelling som skiller seg fra film i to dimensjoner ved at man kan snu seg

360 grader rundt og dermed selv velge hvilket utsnitt av fortellingen man vil se,² i tillegg til at dybde gir inntrykk av at man befinner seg «inni» filmen. I VR blir seeren innlemmet i et kunstig univers, samtidig som nærværet av den virkelige verden fremdeles kan føles. VR er virkelighetsnært nok til at man kan oppleve en situasjon som autentisk, men likevel så uvirkelig at det er mulig å utsette seg for situasjoner som man ellers ikke har mulighet til. VR som fortellerteknikk benytter seg i særlig grad av å legge til rette for tilstedeværelse i handlingen, og har derfor et potensial for å skape innlevelse i fortellingen i større grad enn andre medium (Doyle, Gelman & Gill, 2016; Jackson, Michon, Geslin, Carignan & Beaudoin, 2015). Makransky and Lilleholt (2018) peker på at læring blir effektivt gjennom VR først når erfaringen blir kroppsliggjort gjennom å aktivere innlevelse. Det er dette som i hovedsak skiller film i 3D fra film i 2D, som man jo ellers bruker mye i klasserommet. Ved å kroppsliggjøre erfaringen åpnes et potensial for perspektivtaking som er vanskeligere å få til i 2D. Gjennomføringen av denne delen tok rundt 30 minutter.

Studentene fikk se filmen *Is Australia Racist?* – en 360-film i VR, som er laget av den australske TV-stasjonen SBS.³ Filmen ble laget i 2017, i etterkant av at kanalen laget en dokumentar om utbredelsen av rasisme i det australske samfunnet. Filmskapernes mål var å demonstrere «hvor stor innvirkning rasistiske angrep har på enkeltindivider» ved hjelp av «oppslukende, dramatiske og empatibyggende fortellerteknikker», som er «ukomfortabelt personlig» (SBS 2017, min oversettelse). Filmen kan sees på som en digital ekskursjon, der seeren blir tatt med til et univers hun ellers ikke har tilgang til. I dette tilfellet var filmens mål å gi seeren innblikk i hvordan rasisme oppleves for dem som blir utsatt

for det. Filmen varer i totalt 8 minutter, og handlingen er sentrert rundt en konkret hendelse på en buss der en person blir utsatt for grov hets fra en hvit voksen kvinne. Hetsen er i hovedsak knyttet til at han har et asiatisk utseende, at han antas å være muslim, og at han er rullestolbruker. Kvinnen oppfører seg svært truende, og handlingen er klart rasistisk. Flere av de andre passasjerene henger seg også på og hetser mannen, mens noen få av medpassasjerene forsvarer ham. De fleste passasjerene forholder seg passive. Situasjonen ender når bussjåføren stanser bussen og ber kvinnen om å forlate den. Filmens viktigste dramaturgiske grep er at den samme fortellingen vises to ganger, fra to ulike personers perspektiv – først som tilskuer til hendelsen, og siden som personen som blir utsatt for hetsen. Ved å vise filmen i 360 grader er filmens mål å forsøke å legge til rette for at man som seer skal kunne innta perspektivet til disse to personene på en virkelighetsnær måte.

Målet for undervisningen var imidlertid *ikke* å gi studentene en digital ekskursjon til opplevelsen av hvordan rasisme oppleves (slik filmskapernes mål var). Tvert imot var hensikten å problematisere hvordan perspektivtakingen ble gjort i filmen, og å bruke filmen som utgangspunkt for refleksjoner om kategoriene «vi» og «de andre», andregjøringsmekanismer, fordommer og rasisme. Etter å ha sett filmen ble studentene derfor satt sammen i grupper på 2–3 personer, der de diskuterte spørsmålene:

- Hva handlet filmen om?
- Hvilke typer rasisme tok filmen opp?
- Hvilke representasjoner av «vi» og «de andre» viser filmen?
- Hvem er «vi» og hvem er «de andre», og endres disse underveis i filmen?

2 360-film kan oppleves både todimensjonalt, ved å se på en skjerm og rotere synsvinkelen ved hjelp av musen, og tredimensjonalt, ved hjelp av spesielle briller som er utviklet til VR.

3 Filmen kan ses på Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=qYWnPMhfO4k>.

I undervisningen ønsket jeg å bevisstgjøre studentene om hva emosjonell ambivalens er, og hva man kan gjøre når man opplever emosjonell ambivalens i klasserommet. I gruppene diskuterte derfor studentene noen refleksjonsspørsmål knyttet til emosjonell ambivalens og ubehag. Hensikten med å diskutere i små grupper var å gi studentene rom for å kjenne på eventuelle emosjonelle og kroppslige reaksjoner av å ha sett en VR-film, og da syntes jeg små og selvvalgte grupper ville fungere best. Studentene ble oppfordret til å sette ord på «Hva følte du da du så filmen?». Gjennom et slikt personlig spørsmål ble studentene oppfordret til å reflektere over sin egen opplevelse av å se en rasistisk hendelse, noe som for de aller fleste betydde en form for opplevd ubehag. Dette ubehaget ble naturligvis opplevd ulikt for studentene, og nettopp det at rasisme oppleves ulikt for ulike personer, ble brukt som et viktig utgangspunkt for den videre diskusjonen.

Et teoretisk utgangspunkt for undervisningsøkten var å eksemplifisere for studentene hvordan man kan være normkritisk i sine fremtidige klasserom, og et viktig moment var derfor å bevisstgjøre studentene på hvordan de i møte med rasisme posisjonerer seg i majoritets- eller minoritetsgrupper, og at dette kan påvirke hvordan de selv konseptualiserer rasisme og fordommer.

I denne delen av økten ønsket jeg at diskusjonen skulle kunne gjøre studentene bevisst på om de selv inngår i prosesser som er andregjørende. Hvordan kan vi skape en god dialog om rasisme basert på at vi har ulike opplevelser av rasisme, der ikke noen blir andregjort eller redusert til «ofre» som ikke har egen stemme? Slik filmen er laget, henvender den seg først og fremst til de som ikke har opplevd rasisme, altså den hvite majoritetsbefolkningen. Studentene diskuterte spørsmålene:

- Er det problematisk at en hvit person skal lære om hva rasisme «er» ved å se en virtual reality-film? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Risikerer vi at filmen reproducerer en oppfatning av «ofre» for rasisme som «den andre», ved å knytte synlige minoriteters opplevelse til noe majoriteten skal se på?
- Hvordan oppleves filmen, samt diskusjonen etter å ha sett filmen for de som selv har opplevd rasisme? Kan de oppleve å bli andregjort? Hvorfor/hvorfor ikke?

Dette knyttet jeg videre til deres rolle som fremtidige lærere. Vi diskuterte spørsmål som: Hvordan er disse representasjonene av «oss» og «de andre» relevante for norske klasserom? Kan man se for seg at minoritets elever kan føle seg andregjort i klasserommet? Hvilke situasjoner kan det være? Hvordan kan vi unngå å produsere stereotype representasjoner i våre klasserom?

Det er viktig å presisere at undervisningsopplegget som skisseres her, har blitt til ved prøving og feiling og har blitt endret flere ganger underveis.⁴ I undervisning som skal gi rom for ubehag, er det spesielt viktig å være sensitiv overfor studentenes egne opplevelser, og vil måtte tilpasses og justeres hver gang, avhengig av konteksten og studentgruppen. Jeg lot studentene dele sine erfaringer, eller mangel på erfaringer, med rasisme, men ingen ble spurt direkte. Ubegagets pedagogikk skal gi muligheter og skal ikke oppleves som press. Min erfaring var imidlertid at det å se filmen om rasisme sammen skapte sterke følelser som studentene satte pris på å få fortelle om. Å se en film om rasisme gjennom VR var etter min erfaring en god måte å skape ubehag for studentene på, samtidig som vi hadde trygge rammer for samtale i klasserommet.

4 Et «hot moment» som oppsto i et av seminarene, er beskrevet i en egen artikkel og eksemplifiserer i mer detalj noen utfordringer ved å gi rom for ubehag i klasserommet (se Faye, 2020, under publisering).

Gruppesamtalene ble tatt opp og transkribert, etter samtykke fra studentene, og danner et empirisk utgangspunkt for diskusjonene videre i denne artikkelen. I tillegg baserer jeg meg på egne erfaringer og refleksjoner fra undervisningen i den videre diskusjonen.

ERFARINGER FRA GJENNOMFØRINGEN AV UNDERVISNINGEN

Studentene som deltok i seminarene, hadde svært ulik erfaring med rasisme, og et mål med undervisningen var å belyse hvordan vår egen erfaring med rasisme preger hvordan man forstår rasisme som fenomen. De fleste deltagerne i de seks seminarene var norske studenter med hvit hudfarge, som hadde lite eller ingen erfaring med å bli utsatt for rasisme. Jeg kaller disse for «majoritetsstudenter» i den videre teksten. Mange av majoritetsstudentene nevnte at de ikke hadde sett rasistiske hendelser før, og at filmen dermed var en øyeåpner i forhold til hva rasisme er i realiteten, og hvor vanlig dette er. Majoritetsstudentene opplevde altså det å kunne prøve ut en hendelse som ligger nær opptil virkeligheten, som positivt, for å kunne øke sin egen forståelse av hvordan rasisme kan utarte seg. Mange mente at det å få prøve seg i en slik situasjon under trygge rammer gjennom VR ville gjøre at de visste bedre hvordan de ville komme til å reagere om det skulle oppstå en lignende situasjon på skolen og de som lærere ville måtte gripe inn. Dette kaller Kumashiro (2002) undervisning *om* «de andre», og det er også helt i tråd med filmskapernes intensjon. Majoritetsstudentene opplevde filmen som en ekskursjon til hvordan rasisme «ser ut».

En del av studentene hadde selv opplevd å bli utsatt for rasisme, og disse hadde naturligvis en svært annerledes opplevelse av filmen. For dem handlet filmen i større grad om at de selv hadde erfaringer som lignet den i filmen, og at de

identifiserte seg med personen som ble utsatt for hets. Flere fortalte om erfaringer med lignende episoder som filmen viste, som hets fra hvite personer knyttet til deres antatte opprinnelsesland, språk, hudfarge eller religion. Noen trakk frem at for dem var filmen interessant og aktuell fordi den satte fokus på et tema som var viktig for dem, og som de følte det var altfor lite oppmerksomhet rundt. Flere av de som fortalte om sine erfaringer med opplevd rasisme, sa at de aldri tidligere hadde hatt en arena å snakke om egne erfaringer med rasisme i skolen eller i høyere utdanning. En jente som delte sin erfaring med rasisme, fortalte at hun aldri hadde opplevd at rasisme var blitt tematisert i lærerutdanningen eller på skolen, og at hun heller ikke selv hadde tenkt på at rasisme hadde «manglet» i utdanningen hennes – før nå. Hun fortalte videre at hun opplevde at det å tematisere rasisme i klasserommet gjorde at hun følte at hun ble tatt på alvor på en ny måte. Denne jenta opplevde altså filmen som lærerik, men på en helt annen måte enn majoritetsstudentene.

Mens studentene som hadde opplevd å være utsatt for rasisme, identifiserte seg med personen i filmen, var mange av majoritetsstudentene i større grad preget av relativt stereotype diskurser om «de andre». Denne forskjellen kommer tydelig frem i hvordan studentene reflekterte rundt det å innta perspektivet til personen som ble utsatt for hets i filmen. I filmen skulle man innta perspektivet til både en tilskuer og en person som ble utsatt for hets. Det å være i posisjonen til personen som ble hetset, var uten tvil den sterkeste opplevelsen for alle studentene, både de som selv hadde blitt utsatt for rasisme, og de som ikke hadde det – men på helt ulike måter. Poenget med å påpeke denne forskjellen var å peke på hva forskjellene gjør med måten studentene *forstår* rasisme på. Og videre brukte jeg studentenes forståelse av rasisme for å eksemplifisere hvordan

majoritetsbefolkningen blir etablert som det «normale», og hvordan vi kan arbeide i skolen med å være normkritisk.

Det kom frem i gruppesamtalene at majoritetsstudentene helt klart følte *sympati* med personen i rullestolen. En kvinnelig majoritetsstudent uttalte: *Jeg rygget i rullestolen når hun damen kjeftet på meg. Det var skikkelig ekkelt.* Flere av majoritetsstudentene kjente på følelsen av urettferdighet, avmakt og sinne da de forklarte hvordan de følte seg da de i filmen skulle innta perspektivet til mannen i rullestol. En sentral etisk problemstilling ved denne konkrete VR-filmen knyttet jeg til i hvilken grad man kan leve seg inn i ståstedet til personen i rullestolen – eller om man i realiteten isteden risikerer å andregjøre personen. Kumashiro (2002) minner oss på at det å sympatisere med «den andre» kan forsterke de privilegertes posisjon og definisjonsmakt ved å etablere kategorier av normalitet. Jeg brukte derfor studentenes opplevelse av *sympati* som utgangspunkt for en diskusjon om andregjøring. Risikerer vi å andregjøre dem som har blitt utsatt for rasisme ved at majoritetsstudentene utvikler *sympati* for personen som blir utsatt for rasisme, i stedet for å være kritisk til de strukturelle faktorene som er avgjørende for at rasisme finnes? Et kritisk aspekt i undervisningsopplegget var derfor aktivt å utfordre denne posisjonen ved å løfte fokuset opp til et strukturelt nivå. Dette ble gjort ved å referere tilbake til temaet i introduksjonsforelesningen om fordommer og rasisme, der forskjellene mellom strukturelle og individuelle uttrykk for rasisme var grundig gjennomgått. Dermed ble studentens personlige erfaringer med rasisme knyttet direkte til historiske, sosiale og kulturelle aspekt ved strukturell rasisme.

Et interessant aspekt her er at ingen av studentene selv kommenterte at det kunne være problematisk eller utfordrende at hvite skulle forsøke å innta

perspektivet til noen som har blitt utsatt for rasisme, heller ikke noen av dem som hadde opplevd rasisme. Dette ble jeg litt overrasket over, da jeg hadde forventet meg reaksjoner på selve perspektivtakingen i filmen. En av grunnene til at jeg valgte å vise nettopp en 360-film, var at jeg ønsket å presentere noe som var provoserende nok til å kunne utfordre studentenes etablerte forestillinger om rasisme og fordommer. Rasisme er et tema som er spesielt sensitivt for lærere å undervise i siden læreren har ansvar for å ivareta alle sine elever og passe på at ingen blir krenket. På den ene siden er solidaritet avhengig av empati og medfølelse, mens på den andre siden vil man forsøke å unngå at «de hvite» definerer de undertryktes erfaringsrom. Jeg hadde derfor forventet meg reaksjoner på at hvite studenter, som i all hovedsak aldri hadde opplevd rasisme, skulle prøve å leve seg inn i situasjonen til ofre for rasisme. Jeg tror at noe av forklaringen på at studentene ikke kommenterte dette, er at det finnes lite oppmerksomhet og relativt lite debatt om rasisme som fenomen i Norge. I debatter blir diskusjonen ofte både emosjonell og moralsk forankret, og debatter om rasisme blir ofte opphetede fordi temaet utfordrer grensene mellom moral, erfaringer, politikk og vitenskap (Midtbøen & Rogstad, 2010: 32). Rasisme var helt klart et tema som studentene hadde lite kunnskap om, ut over sine egne erfaringer eller mangel på erfaringer.

AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

I denne artikkelen har jeg delt mine erfaringer med et undervisningsopplegg som har hatt som mål å utforske digitale verktøy i undervisning om rasisme og fordommer. Jeg valgte å prøve ut VR som didaktisk verktøy fordi VR kan ha potensial til å utfordre oss på nye måter gjennom virkemidler som innlevelse og perspektivtaking. Undervisningsopplegget var laget for å sette fokus på rasisme og fordommer

gjennom å provosere og å utsette studentene for en ubehagelig situasjon, og slik eksemplifisere hvordan normkritisk pedagogikk kan prøves ut i klasserommet.

Det må legges sterke etiske føringer for gjennomføringen av et slikt undervisningsopplegg. Når blir det *for* mye ubehag? Kan undervisningen forsvares etisk? Dette er en stadig balansegang, og en slik type undervisning må utføres med varsomhet. Å fremprovosere ubehag i pedagogisk praksis har ingen hensikt om man ikke også gir tilstrekkelig trygghet og gode rammer for læring (Røthing, 2019). Gjennom arbeid med VR i klasserommet får læreren en særlig viktig rolle med å forsøke å bygge bro mellom det studentene har opplevd i den virtuelle verden (i dette tilfellet en 360-film som vektlegger å innta «den andre» sitt perspektiv) og den virkelige verden (rasisme i individuell og strukturell form). Potensialet for å få til denne overgangen ligger i de gode diskusjonene, der studentene tar utgangspunkt i sin subjektive og emosjonelle opplevelse av å ha sett filmen. Felles for alle studentene var at de tolket filmen ut fra sin egen personlige opplevelse i møte med rasisme, og at denne naturlig nok varierte i stor grad fra person til person. Det var essensielt i undervisningen at jeg fikk til å møte studentenes ulike erfaringer på lik linje, og at jeg ikke presenterte den ene erfaringen som viktigere eller riktigere enn de andre – men heller understreket at vi alle har erfaringer som preger oss i vår lærervirksomhet. Slik har undervisningsopplegget vært et forsøk på en samtale om rasisme som tar alle stemmer på alvor.

VR-DIDAKTIKK – NOEN TIPS TIL GJENNOMFØRING

Undervisningsopplegget som er presentert i denne artikkelen, er publisert i sin helhet på Dembras nettsider med instruksjoner til gjennomføring, for de som har lyst til å prøve det ut med egne studenter.⁵ Dersom du ønsker å introdusere lærerstudenter for VR som didaktisk verktøy, kan det være lurt å sette av litt ekstra tid til at studentene kan gjøre seg kjent med utstyret, slik at de kan bruke dette i sin egen undervisning. La studentene monterte sin egen VR-brille, for at de skal få følelsen av hvor lang tid dette tar når en hel klasse skal gjennomføre. Jeg brukte de billigste VR-brillene, som er en enkel brille i papp, der man bruker sin egen smarttelefon, med tilhørende headset for å høre lyd, for å se i VR. Det finnes langt bedre utstyr tilgjengelig, som gir en vesentlig bedre brukeropplevelse. Men dette er kostbart og ikke noe man kan forvente at studentenes fremtidige arbeidsgivere nødvendigvis vil prioritere. I min undervisning har det vært et poeng å gjøre VR-didaktikk til et lavterskeltilbud, med enkel og billig teknologi som vil være enkelt å gjennomføre senere.

Opplevelsen av VR blir påvirket både av hvor god teknologien er (*media characteristics*), og hvilke tidligere erfaringer man har med VR (*user characteristics*) (Baños et al., 2004: 734). Dette tydeliggjør at VR som pedagogisk virkemiddel, har ulik virkning avhengig av hvem som bruker den. Den første gangen man prøver

5 Undervisningsopplegget finner du her: <https://dembra.no/no/opplegg/tittel-virtual-reality-som-didaktisk-metode-i-rasismeundervisning/>

VR, ligger mye av fokuset på det ukjente ved opplevelsen av å være i en virtuell verden, mens dette vil avta ved mer erfaring. Det kan derfor tenkes at dersom man ønsker å bruke VR i undervisningen over tid, må man utforske stadig mer avanserte produksjoner etter hvert som studentenes/elevenes VR-kompetanse øker.

Utprøving av all digital didaktikk i klasserommet må skje i tett dialog med personvernrettigheter og nettvett generelt. Ved bruk av alle digitale løsninger i klasserommet er fokus på personvern viktig, og man bør sette av god tid til en innføring i personvernrettigheter. Når studentene laster ned nye apper – i dette tilfellet brukte vi YouTube – må de få en innføring i hvilke opplysninger appen samler inn om dem, og hvem disse opplysningene deles med. Jeg anbefaler sterkt at man leser personvernrettighetene til de appene man ønsker å bruke på forhånd, for å kunne gi god nok informasjon.

For å se *Is Australia Racist?* måtte alle studentene laste ned You-Tube appen på telefonen sin, om de ikke allerede hadde den. Filmen fungerer ikke i VR når man ser på YouTube i nettleseren. Søk opp filmen «Is Australia Racist?» ved å skrive i søkefeltet i YouTube. Trykk på det lille brille-symbolet nederst til høyre for å kunne se i VR. Hvis man ikke trykker på brille-symbolet, vises filmen som 2D, og det vil ikke fungere med brillene. Der er vanlig å prøve og feile litt når man skal prøve ut ny teknologi, og det er lurt å ta en testrunde for å sjekke at alt virker. Du må på forhånd sjekke at det er rask internetttilgang der dere skal være, slik at filmen ikke hakker. Eventuelt må studentene bruke mobildata. Skru av

varsler på telefonen, slik at studentene ikke blir forstyrret mens de ser på filmen. Still inn telefonen på best mulig oppløsning for filmvisning for best visuelt resultat. Man bør stå oppreist og tilrettelegge for at alle har god nok plass rundt seg, slik at man får utnyttet VRs potensial til å se i 360 grader.

Det er ellers noen begrensninger ved bruk av VR som man bør være oppmerksom på om man vil prøve ut VR i sitt eget klasserom. Svimmelhet er en vanlig bivirkning av å ha på VR-briller, og man bør informere om dette. Det kan være ubehagelig å kombinere vanlige briller med VR-brillene, noe som kan gjøre det vanskelig å se dersom man har synshemming. Det finnes imidlertid rimelige VR-briller med linser der man kan justere noe styrke for å kompensere. Den billige modellen av VR-briller som jeg har brukt, er dessverre ikke særlig behagelig å ha på, og man bør derfor begrense tidsrommet til maks 15–20 minutter. Bruker man mer avanserte VR-briller, som Oculus GO, Oculus Rift eller HTC Vive, vil disse føles mer behagelige og gi en bedre VR-opplevelse, men de er også relativt dyre i innkjøp. Vær også oppmerksom på at dersom man skal gjennomføre undervisning med VR i skolen, er barn mer sensitive for bivirkninger enn voksne. Forskning har for eksempel indikert at barns syn og opplevelse av balanse kan bli skadet ved utstrakt bruk (Yamada-Rice et al., 2017). Det anbefales derfor ikke at barn under 12 år bruker VR-briller, og at eldre barn ikke bruker dem mer enn 15 minutter av gangen.

Litteratur

- Arao, B. & Clemens, K. (2013). «From safe spaces to brave spaces». I L.M. Landreman (red.), *The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators*, s.135–150. Stylus Publishing.
- Arneback, E. & Jämte, J. (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Baños, R.M., Botella, C., Alcañiz, M., Liaño, V., Guerrero, B. & Rey, B. (2004). «Immersion and emotion: their impact on the sense of presence». *Cyberpsychology & behavior*, 7(6), s. 734–741.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. New York: Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, F.B. (2012). «How to better combine equality and difference in French and Norwegian anti-racist education? Some reflections from a capability point of view». *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), s. 397–413.
- Dowling, F. (2017). «'Rase'og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!» *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(03), s. 252–265.
- Doyle, P., Gelman, M. & Gill, S. (2016). *Viewing the Future: Virtual Reality in Journalism*. Knight Foundation.
- Faye, R. (2020, under publisering). «Rom for ubehag i møte med rasisme i klasserommet. Undervisning for, om og med den Andre». I R. Faye, E.M. Lindhardt, B. Ravneberg, & V. Solbue (red.), *Fordommer: Manifestasjon, konstruksjon og handling. Mot en utvidet forståelse av fordomsbegrepet*. Open access: Universitetsforlaget.
- Gorski, P.C. (2008). «Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education». *Intercultural education*, 19(6), s. 515–525.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). «Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et 'fargeblindt' Norge». I K. Westrheim & A. Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold : om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*, s. 190–216. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jackson, P.L., Michon, P.-E., Geslin, E., Carignan, M. & Beaudoin, D. (2015). «EEVEE: The empathy-enhancing virtual evolving environment». *Frontiers in human neuroscience*, 9, 112. doi:<https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00112>
- Kumashiro, K.K. (2002). *Troubling education: «Queer» activism and antioppressive pedagogy*. New York: Routledge.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research*. Philadelphia: Open University Press.
- Makransky, G. & Lilleholt, L. (2018). «A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education». *Educational Technology Research and Development*, 66(5), s. 1141–1164.
- Midtbøen, A.H. & Rogstad, J. (2010). «Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering». *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), s. 31–52.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). «Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(01), s. 26–37.
- Røthing, Å. (2015). «Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), s. 72–83.

Røthing, Å. (2016). «Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse». *Bedre skole*, 3, s. 33–37.

Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk». *FLEKS-Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), s. 40–57.

SBS (2017). Can VR make you more empathetic and less racist? Test SBS's new VR video and find out. <https://www.sbs.com.au/topics/voices/culture/article/2017/02/23/can-vr-make-you-more-empathetic-and-less-racist-test-sbss-new-vr-video-and-find>

Svendsen, S.H.B. (2014). «Learning racism in the absence of 'race'». *European Journal of Women's Studies*, 21(1), s. 9–24.

Westrheim, K. & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*: Fagbokforlaget.

Yamada-Rice, D., Mushtaq, F., Woodgate, A., Bosmans, D., Douthwaite, A., Douthwaite, I., Marsh, J. (2017). «Children and virtual reality: Emerging possibilities and challenges». CVR.

Zembylas, M. (2010). «Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort». *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), s. 703–716.

Rom for dialog

– demokratisk danning gjennom filosofiske samtaler i klasserommet

Ingun Steen Andersen

I filosofiske samtaler gjøres klassen om til et undersøkende fellesskap, og elevene utforsker sammen etiske, eksistensielle eller samfunnsaktuelle spørsmål med relevans for deres eget liv. Artikkelen peker på muligheter og utfordringer ved å legge til rette for slike samtaler i skolen og viser hvordan arbeidet med å utvikle et åpent og dialogisk fellesskap i en kontekst av mangfold kan knyttes til et begrep om demokratisk danning.

INNLEDNING

Elevene sitter i ring, og etter en innledende tankelek har urolige bein og kaotiske blikk begynt å falle til ro. Blikkene hviler på den som snakker, og akkurat nå er det Leon som forteller om en gang han klarte å tilgi noen som hadde såret ham. «Hva vil det si å tilgi noen?» er spørsmålet klassen har valgt. Vi har sett en film om Nelson Mandela, og elevene undrer seg: Hvorfor snakket Mandela så mye om å tilgi? Hvordan kunne han tilgi dem som hadde sendt ham og hans følgesvenner i fengsel? Ville det ikke være mer naturlig å ta hevn?

Samtalen utvikler seg. Noen mener det finnes handlinger eller ord en aldri hverken kan eller bør tilgi. Andre sier at man bare kan tilgi hvis noen sier unnskyld og innrømmer at de har gjort noe galt. Men så sier Leon at kanskje tilgir vi ikke bare for andres skyld eller fordi noen fortjener det, men rett og slett fordi det er godt for oss selv? Kanskje er det viktig å tilgi fordi man da får et bedre liv, fordi det er bedre å se framover med fred enn bakover med nag?

Livsvisdommen forbløffer, men den kommer ikke av seg selv. Tankene oppstår og utvikler seg der, i fellesskapet, fordi andres tanker sparker i gang egne tanker. Fordi noen sier hvorfor det, og hva så? Fordi noen er helt uenig med deg, utfordrer deg og argumenterer for hvorfor. Fordi noen har opplevd noe annet enn deg. Den kritiske og undersøkende tenkningen som dialogen gir utspring til, kan ikke erstattes. Den blir til der og da, i det undersøkende fellesskapet, der atmosfæren legger til rette for å dvele ved den utforskende tanken.

Ingen øyeblikk i mitt virke som lærer har gitt meg større glede enn øyeblikk der elever har kommet til

syne med en selvstendig og prøvende røst og delt noen av sine erfaringer – som i fellesskapet har fått verdi gjennom tankesprang de har gitt tilløp til. Ingen stunder har føltes viktigere enn øyeblikk der elever har vist hverandre respekt gjennom å lytte til hverandres tanker. Det er øyeblikk der de, i små glimt, har vist innlevelsessevne, evne til å ta andres perspektiv og endre mening.

I filosofiske samtaler i klasserommet har jeg sett at det ikke bare er jeg som opplever gleden over å få en ny tanke, eller som blir rørt av andres mot når de forteller noe som er viktig for dem. Evnen til å la seg berøre og la andres tanker bevege dine egne er der i høyeste grad også hos unge mennesker, bak tøffe og sårbare masker. Gode møter skaper endring, både på det relasjonelle og tankemessige plan.

Filosofiske samtaler er en arena der elever i fellesskap undersøker små eller store spørsmål, og der selve dialogen gis oppmerksomhet og dyrkes fram gjennom tålmodig arbeid. Arbeidet med filosofisk dialog i skolen omfatter mange ulike samtaleformer der målet er å utvikle både kritisk tenkning, dømmekraft og personlige egenskaper. Felles for de ulike samtaleformene er at de utfordrer elevene til å komme med egne synspunkter om filosofiske temaer. Ofte innledes samtalen med en hendelse, forstått som en aktivitet, et bilde, et begrep, en film, en tekst eller annet som kan sette i gang tanker hos elevene. Videre er det elevenes egne spørsmål og respons på hendelsen som styrer samtaleforløpet.

I filosofisk samtale er læreren fasilitator (tilrettelegger), men ikke den som sitter med svaret. Læreren undrer seg sammen med elevene og leder samtalen gjennom å stille spørsmål, be om utdypning av svar og åpne for at så mange perspektiver som mulig kommer fram. Læreren har også ansvaret for at samtalens *ethos* opprettholdes. Noen former for filosofisk samtale legger stor vekt på formelle regler for argumentasjon og samtale, mens andre er mer åpne.

I denne artikkelen vil jeg både ut fra et teoretisk og praktisk perspektiv, og med eksempler fra egen praksis, drøfte muligheter og utfordringer ved å legge til rette for filosofiske samtaler i klasserommet. Jeg vil trekke fram noen historiske røtter til dagens filosofiske samtalepraksis. De historiske sporene peker, slik jeg ser det, mot fire vesentlige formål med filosofiske samtaler som jeg vil utdype i hvert sitt avsnitt: *myndiggjøring, kritisk tenkning, menneskeverd og mangfoldskompetanse*. Dette er viktige stikkord for skolens arbeid med forebygging av gruppefiendtlighet som også er nær knyttet til verdigrunnlaget i overordnet del av læreplanen. Jeg avslutter artikkelen med å drøfte sammenhengen mellom filosofiske samtaler og skolens forebyggende arbeid nærmere, og jeg setter dette inn i rammen av en vid forståelse av danning, med særlig fokus på demokratisk danning.

FILOSOFISK DIALOG I SKOLEN – HISTORISKE SPOR

Det store filosofiske forbildet for arbeidet med filosofiske samtaler i alle former og avskygninger er Sokrates, som med sin spørrende og undrende filosofiske metode gikk rundt på torget i Athen 400 år fvt. og utfordret folk til å tenke. Sokrates la grunnlaget for en forståelse av filosofi som dialogisk virksomhet: Tenkning utvikles i samtale, gjennom en dialektisk prosess av spørsmål og svar, argument og motargument. Det viktigste premiss er å innse sin egen begrensning. Å søke klokskap vil si å forsøke å se en sak fra flere sider og kritisk undersøke allment godtatte oppfatninger, mente Sokrates.

I filosofiske samtaler i klasserommet er den spørrende holdningen til Sokrates en ledestjerne. Skråsikkerhet bekjempes gjennom å dyrke spørrekunsten. Ydmykhet tilstrebes ved å erkjenne kompleksitet og motstå fristelsen til raske og lettvinde konklusjoner. Dermed er åpenheten for andres

tanker, erfaringer og argumenter både en forutsetning og et mål.

Filosofi som metode i undervisningen springer altså ut fra en tanke om at kritisk tenkning og selvrefleksjon har intersubjektive forutsetninger, det vil si at det utvikles i og gjennom kommunikasjon. Dette var en sentral tanke hos den amerikanske filosofen John Dewey (1859–1952), som i dag også er inspirator for arbeidet med filosofiske samtaler i skolen. «Communication is a condition of consciousness. [...] If we had not talked with others and they with us, we should never talk to and with ourselves», skrev Dewey (1958 s. 171, se Biesta, 2013). Frihet og vekst henger sammen med å utvide egen horisont i møte andres perspektiv, mente Dewey. Bare slik kan mennesket utvikle sin kreativitet, forestillings-evne og dømmekraft.

Dewey fremhevet også hvordan velutviklet kommunikasjon både mellom enkeltpersoner og grupper i samfunnet er en viktig forutsetning for et levedyktig demokrati. Mangfold og ulikhet er både demokratiets vilkår og styrke. Å tåle og takle ulikhet og utnytte menneskelig mangfold til konstruktiv samhandling er utfordringen vi står overfor, skrev han i sitt essay «Skapende demokrati – oppgaven foran oss» fra 1939. Han omtalte demokratiet ikke bare som en styreform, men som en livsform – en måte å leve sammen på som avhenger av utstrakt kontakt og god dialog mellom likeverdige (Dewey, 2002). Denne erkjennelsen av dialog som vesentlig både for personlig og samfunnsmessig vekst ligger i dag i kjernen av arbeidet med filosofiske samtaler i skolen.

Bruken av filosofiske samtaler som metode i undervisningen, er nå utbredt, og flere internasjonale organisasjoner og nettsteder som fremmer den filosofiske og dialogiske arbeidsformen, har vokst fram.¹ Mest kjent er P4C-bevegelsen (Philosophy for Children), grunnlagt av den amerikanske

¹ Se for eksempel filosofiiskolen.no, Buf.no, IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children), The Philosophy Foundation, Center for Public Philosophy m.fl.

filosofen Matthew Lipman. Lipman utviklet sitt pedagogiske prosjekt med inspirasjon fra Dewey. Han var opptatt av at kritisk tenkning og etisk dømmekraft bare kan vokse fram gjennom systematisk trening, i det han kalte «undersøkende fellesskap». Å utvikle evnen til å reflektere og vurdere etiske dilemmaer gjennom samtaler bør stå helt sentralt i en skole som verdsetter frihet, mente Lipman. Derfor arbeidet han, og senere hans etterfølgere over hele verden, for at filosofiske samtaler skal integreres i hele skoleløpet (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980; Schjelderup, Olsholt & Børresen, 1999).

Arbeidet med filosofi i skolen har hentet inspirasjon fra flere hold. Den første som brukte arven fra Sokrates til å utvikle en filosofisk samtalepraksis, var den tyske nykantianske filosofen Leonard Nelson ved universitetet i Göttingen på begynnelsen av 1900-tallet. Nelson var opptatt av at filosofi ikke skulle være en abstrakt og teoretisk disiplin, men en praktisk virksomhet som styrket studentenes utvikling til frie, autonome mennesker. Filosofiske samtaler må ta utgangspunkt i dagliglivets erfaringer og begreper, mente Nelson. Spørsmålene til drøftelse bør studentene velge selv, fordi det er vesentlig at temaene angår dem. Den viktigste oppgaven for en samtaleleder er å aktivisere deltakernes egen tenkning. Sentralt i Nelsons og hans etterfølgeres samtalepraksis var å verdsette den enkeltes verdighet og frihet og avstå fra alle forsøk på manipulasjon. Dialogen skulle være bygget på gjensidig aktelse, og deltakerne skulle ivareta hverandre på best mulig måte (Svare, 2006).

Filosofisk-dialogisk praksis har siden utviklet seg som et stort arbeidsfelt med mange forgreininger. Med innflytelse fra filosofisk praksis er også arbeidet med filosofi i skolen blitt videreutviklet.² En viktig tanke i dette arbeidet er at filosofering ikke først og fremst er en fordypning i abstrakte problemstillinger,

men en levende praksis som tar utgangspunkt i – og er rettet mot – levd liv. Elevenes personlige og konkrete erfaringer blir utgangspunkt for filosofisk refleksjon i dialog.

Med dette i mente legger mange praktikere og lærere vekt på at filosoferingen snarere foregår *med* barn og unge, og ikke *for*, slike det lød hos Lipman. Målet for barns tenkning kan ikke defineres på forhånd, man må la det uforutsigbare og unike ved hvert enkelt barn komme til syne i frihet. Dermed blir det vesentlig at tenkningen i et undersøkende fellesskap ikke er for styrt av den voksne, og at samtalelederen etterstreber en form for likeverdighet i dialogen (Välitalo, Juuso & Sutinen, 2016). Ut fra en slik tanke blir myndiggjøring av elevene og utviklingen av gjensidig anerkjennelse i samtalefellesskapet viktige mål.

Dette kan stå i kontrast til enkelte filosofers vekt på sterk styring, disiplin og språklig konsistens i samtaler. Den franske filosofiske praktiseren Oscar Brenifier er kjent for sin strenge og utfordrende samtaleledelse som fordrer at følelser holdes utenfor samtalen. Hos Brenifier er det oppøvelse av fornuftsbasert, logisk tenkning og presist språk som står i høysetet. Mange finner inspirasjon i hans utfordrende stil ut fra målet om å fremme kritisk tenkning (Fastvold, 2009). Andre advarer mot at overdreven fokus på rasjonell tenkning og strenge regler skal overtrumfe, eller rett og slett undertrykke, andre og vesentlige aspekter ved filosofiske samtaler, som utvikling av dialogiske ferdigheter, gjensidig anerkjennelse og derigjennom demokratisk danning.

Ulike inspirasjonskilder og historiske spor leder fram til det som i dag er en variert bruk av filosofering som metode i skolen. Ulike tilnærminger til tross, de fleste som arbeider med filosofi i skolen er opptatt av at samtaler kan bidra til både kritisk refleksjon, selvdannelse og sosial utvikling. Flere studier har vist at filosofiske samtaler kan fremme

2 Om filosofisk praksis i Norge, se NSFP.no.

kognitive og språklige ferdigheter og ha positive effekter for klassemiljø og demokratisk kompetanse (Breivik & Løkke, 2007). Videre i denne artikkelen skal jeg se nærmere på noen aspekter ved filosofiske samtaler som jeg anser spesielt relevante for demokratisk danning og forebygging av gruppefiendtlighet.

MYNDIGGJØRING

«Hva er toleranse», spør jeg elevene, «og hvor går egentlig grensen mellom hva vi skal tolerere og ikke tolerere?» Forvirringen synes stor. Alle famler litt, og Peders utfordring til Emma henger i luften: «Hvorfor skal jeg tolerere noens tro når de ikke tolererer min?» Jeg kjenner på utålmodigheten og lysten til å hjelpe med å komme med mitt prinsipielle svar, men holder meg tilbake. Hva tenker du? spør jeg. Kan du forsøke å utdype hva du mener? Kanskje du kan komme med et eksempel som viser hva det du sier betyr i praksis?»

For mange som arbeider med filosofiske samtaler i skolen, står tanken om myndiggjøring i sentrum. Læreren forlater sin tradisjonelle posisjon som kunnskapsformidler og etterstreber å være en «fødselshjelper» for elevenes egne tanker, slik Sokrates uttrykte det. Det er elevenes ytringer og erfaringer som blir drivende for læringsprosessen, selv om læreren kan tilrettelegge og gi impulser. Målet er å stimulere elevenes egen nysgjerrighet, evne til å stille spørsmål og løse problemer. Læreren bidrar til at elevene får følge sitt engasjement, uttrykke egne tanker, lytte til andres perspektiver og komme til egne konklusjoner.

Myndiggjøring er et begrep som kan spores tilbake til filosofen Immanuel Kant, blant annet kjent for sitt kompromissløse forsvar for menneskets frihet og sine optimistiske tanker om utdanningens

muligheter. «Opplysning er menneskets utgang fra sin selvforskyldte umyndighet», skrev Kant. «Ha mot til å benytte deg av din egen fornuft!» (Kant, 1783) Ved å tenke selv kan mennesket ta kontroll over eget liv og forholde seg reflektert og selvstendig både til ytre press og indre krefter, mente Kant. Myndiggjøring innebærer å bli en aktør og ikke en brikke. Slik frihet kan forstås som et potensial som ligger i den menneskelige væren (Andersen, 2009).

Dette potensialet for myndiggjøring og frihet er nær knyttet til dannelsbegrepet. Danning henspiller på en prosess av tilblivelse, modning og utvikling. Det er en dialektisk prosess, der individet blir til som menneske, utvikler evner og dømmekraft og velger hvem det vil være, i og gjennom samspillet med andre. Danning er altså både en individuell og en sosial prosess – som peker mot både selvstendighet og medmenneskelighet.

I det nye læreplanverket gis dannelsperspektivet en viktig plass: «Skolen har både et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag. [...] Grunnopplæringen er en del av en livslang dannelsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (overordnet del kap. 2). Læreplanen viser at danning henger sammen med, men er noe kvalitativt forskjellig fra, utdanning. Danning innbefatter kunnskap og ferdigheter, men er også noe mer. Det er knyttet til identitet og selvforståelse. Danning kan altså hverken programmeres eller måles. Det berører det den pedagogiske filosofen Gert Biesta kaller «the beautiful risk of education» (Biesta, 2013).

Biesta understreker at en utdanning som har frihet som mål, må forstås og innrettes på en måte som møter elevene som «subjekter» (Biesta, 2006). Det handler om en pedagogisk relasjon som helt grunnleggende lar den andre bli til i frihet. Den viktigste oppgaven til en pedagog blir da å la eleven få utvikle seg til et selvstendig tenkende og handlende menneske – et autonomt subjekt.

Et slikt mål om myndiggjøring er tett knyttet til den demokratiske idé: Demokratiet tuftes på tanken om det frie og selvstendige individ som utfolder seg i et fellesskap av likeverdige. Demokratiet bygger på verdier, grunnet i menneskerettighetstenkning, som må realiseres gjennom samhandling og kommunikasjon i fellesskapet. Skolens dannelsesoppdrag omfatter da ikke bare danning til frihet, men også til *medmenneskelighet* eller medborgerskap.

Begrepet *demokratisk danning* springer ut fra ønsket om å realisere et slikt dobbelt formål. Det bygger på tanken om at utviklingen som menneske og medborger henger sammen. Demokratisk danning betegner, slik jeg ser det, en utviklingsprosess som handler om å erfare, levendegjøre og personlig slutte seg til verdiene som demokratiet bygger på. Et slikt perspektiv har konsekvenser for tanken om demokratilæring i skolen. Hvis demokrati ikke bare er en styreform, men en livsform, vil det si at demokratilæring forutsetter erfaringer av samspill som både myndiggjør enkeltindividet og legger til rette for likeverdig samhandling (se også Lenz & Andersen, 2019).

Hvilke erfaringer fremmer da myndiggjøring? Hvordan innrette skolen med «menneskets frihet og selvstendighet» som mål? Ifølge Dewey er dette skolens fremste utfordring. Frihet er en illusjon hvis samfunnet, og især skolen, ser på det som sin oppgave først og fremst å fremme lydighet og indoktrinere sine verdier og livstolkninger i de kommende generasjoner. Hvis skolen skal leve opp til sine idealer, må den aktivt fremme elevenes frie tenkning (Dewey, 1928).

Det å skulle utdanne til frihet kalles ofte det pedagogiske paradoks (Skjervheim, 1992). Hvordan kan man gjennom ytre påvirkninger bidra til at et menneske ikke lar seg styre av ytre påvirkninger? Denne spenningen i pedagogikken lar seg ikke oppløse. Det er ikke mulig å formulere noen sikker teori om hvordan mennesker lærer å bli frie,

selvstendige mennesker. Men selv om dannelsesprosesser er uforutsigbare, er det ikke uvesentlig hvilke erfaringer skolen legger til rette for. Noen viktige pedagogiske poenger er verdt å fremheve:

1. En myndiggjørende læringsarena er ikke et sted der elevene blir fortalt alt hva de skal tenke eller gjøre. Myndiggjøring er knyttet til selvvirksomhet – å stimulere elevenes eget initiativ, deres selvstendige resonnementer og engasjement.
2. Myndiggjøring forutsetter anerkjennende relasjoner og fellesskap. Det er gjennom å få tillit og oppleve at egne bidrag blir verdsatt at ansvarlighet og selvstendighet kan vokse fram.
3. Myndiggjøring henger sammen med utvikling av evnen til å tenke og reflektere. Fri og kritisk tenkning handler om å utvide tenkningens mulighetsrom – gjennom å se ting fra flere perspektiver, utforske ulike alternativer, tenke kreativt og selvrefleksivt.

Filosofiske samtaler kan være en god arbeidsramme for å forsøke å virkeliggjøre disse forutsetningene for myndiggjøring. I en filosofisk samtale fungerer klassen som et undersøkende fellesskap, der intet spørsmål er uvelkomment. Læreren kan utfordre og stille spørsmål, men er en samtalepartner og utforsker, på lik linje med elevene. Hvis samtalen skal bli et mulighetsrom for danning, må elevene oppleve at deres tenkning er viktig og at konklusjonene ikke er gitt på forhånd. Læreren er ikke først og fremst formidler, men medskaper og «med-undrer».

Dette betyr ikke at det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev kan oppløses helt, men at læreren etter beste evne forsøker ikke å innta en bedrevitende holdning, men å stå i en dialogisk relasjon til elevene. Læreren modellerer den undrende holdning, respekt og lyttekunst som en ønsker skal prege fellesskapet. Læreren arbeider på

denne måten med å opprettholde normer og regler for dialog som kan skape trygghet og gjensidig anerkjennelse. Slik kan elevene oppleve at deres bidrag blir viktig for fellesskapet.

I en filosofisk samtale er tålmodighet en dyd, for elevene og ikke minst for læreren. Å gi elevene tid til å komme med egne initiativer og modnes mot egne konklusjoner – i det tempoet de trenger – er krevende. Tenkning og refleksjon tar tid, men en konklusjon som vokser fram i eget sinn, har større personlig verdi enn en velformulert fasit gitt av andre. Myndiggjøring forutsetter tiltro til elevenes muligheter og evner.

I praksis vil dette si at læreren må holde seg tilbake. Iveren etter å hjelpe elevene til å tenke må ikke frastjele dem muligheten til å tenke selv. Dette gjelder i filosofiske samtaler så vel som i dialoger i andre sammenhenger i skolehverdagen. Mye er vunnet i dialog med elevene hvis læreren som erstatning for instruksjoner og konklusjoner, og ikke minst reprimander, kan by på det enkle: *Hva tenker du?*

KRITISK TENKNING

Samtalen har gått litt i stå. Elevene er skjønt enige om at frihet er noe alle er født med. Alle er frie til å ta egne valg og være seg selv, hvis de da ikke er i fengsel eller blir hindret av lover som begrenser ytringsfriheten. Elevene deltar flittig. De snakker om menneskerettigheter. De kan lekse si, og tror på den. Her i Norge har alle frihet, mener de. Vi er nok verdens frieste land!

Skal vi da bare stoppe her, i den gode og behagelige samforståelsen? Skal vi slå oss til ro? Jeg minner elevene på dagens oppgave, som er å jobbe for å stille

hverandre kritiske spørsmål. Tenk på hva du kan undre deg over – hvordan vi kan spørre oss videre for å få fram flere nyanser av hva frihet eller ufrihet kan handle om, sier jeg. Forestill deg at ting ikke er så enkelt. «Hvordan kan du egentlig være fri til å være deg selv hvis andre dømmer deg?» spør Sarah.

Kritisk tenkning handler om å utfordre det som er tatt for gitt, om å forsøke å pirke i det som ser tilforlættelig ut på overflaten. Man søker å utvide perspektivet og tenke videre for å trekke slutninger på et bredere grunnlag. Slik tenkning kommer ikke nødvendigvis av seg selv. Det krever anstrengelse og utholdenhet. Tenkning og refleksjon må trenes, på lik linje med andre ferdigheter. Dewey understreker fellesskapets ansvar for å fremme tankens frihet:

Thinking, however, is the most difficult occupation in which man engages. If the other arts have to be acquired through ordered apprenticeship, the power to think requires even more conscious and consecutive attention. [...] The most important problem in freedom of thinking is whether the social conditions obstruct the development of judgment and insight or effectively promote it (Dewey, 1928, s. 313).

I filosofiske samtaler øves tenkeferdigheter ved at elevene oppøver evnen til å dvele ved, og undersøke, egne og andres tanker. Helt grunnleggende handler dette om å dyrke spørrekunsten. Like viktig som å søke svar er det å lete etter nye åpninger og nye spørsmål. Ved å øve på spesifikke ferdigheter som å begrunne, utdype, sammenfatte, finne eksempler og moteksempler, lærer elevene å tenke, men ikke hva de skal tenke.

En viktig erkjennelse bak arbeidet med filosofiske samtaler er at kritisk tenkning ikke bare kan betraktes som en individuell ferdighet, men som en prosess som oppstår i og gjennom interaksjon og kommunikasjon. Kritisk tenkning er noe som utvikles i åpne og kritiske fellesskap som verdsetter den frie tanke (Andersen, 2019). I filosofiske samtaler oppøves kritisk tenkning gjennom en åpen og utforskende felles undersøkelse av eksistensielle og samfunnsaktuelle spørsmål som berører elevene. Dialogens fordring om både å lytte og utfordre gjør at elevene *sammen* graver dypere i et tema og forstår mer enn de kunne greid alene. De andre blir mulighetsbetingelser for egen forståelse.

Ifølge Robert Ennis (1991), er kritisk tenkning «reflective and reasonable thinking focused on what to believe or do». Det handler i praksis om både *holdninger* og *evner*: Kritisk tenkning forutsetter nysgjerrighet og åpenhet for at man kan ta feil, empati og mot til å tenke nytt. Videre handler det om evne til å vurdere argumentasjon, formulere hypoteser og tenke kreativt. I et «undersøkende fellesskap» legger man til rette for utvikling av både slike holdninger og evner.

En viktig tanke som preger filosofiske samtaler, er at i tenkningen vår er vi underveis. Vi finner kanskje ikke alle svarene, men det er greit, og til og med fint, å være usikker og søke nye svar sammen. Elevene øver på å tåle å stå i det uavklarte. «Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet», sies det i overordnet del 1.3. Kritisk tenkning henger sammen med forståelse for at sannhet ikke nødvendigvis er noe absolutt, og at verden kan se annerledes ut fra en annens synsvinkel. Å utvikle kritisk tenkning kan gi grunnlag for ydmykhet overfor andre måter å forstå verden på.

MENNESKEVERD

Temaet er respekt. En stille gutt som for det meste skuler svært så forsiktig fram under capsen sin, tar plutselig og overraskende ordet. «Respekt er noe man må gjøre seg fortjent til! Jeg viser jammen ikke respekt for noen som ikke viser respekt for meg.» Det glimter til i blikket. Han ser en kamerat direkte inn i øynene.

Etter en litt forbløffet nøling kommer mange hender i været. Noen er enige og gutten får støtte. Noen spør om han kan utdype poenget sitt. Han får snakke mer, og han snakker overbevisende. Dette med respekt er noe han har tenkt mye på. Han retter seg opp, vokser gjennom de andres blikk.

Hendelser som dette kaller jeg dannelsesøyeblikk – øyeblikk der noen kommer til syne og vokser – i og gjennom det dialogiske fellesskapet. Slike øyeblikk har naturligvis mange forutsetninger: tilstrekkelig trygg atmosfære, stor nok grad av tillit og ikke minst mot hos deltakerne. For aldri vil et klasserom være helt trygt. Samtalefellesskapet kan forfines og trenes – gjennom regler, modellering, lærerens skjønnsomme fostring av gjensidig anerkjennelse. Men det sosiale samspillet er komplekst. Det finnes hierarkier, maktforhold og både trygge og utrygge relasjoner. Alt dette påvirker og må tas hensyn til, men må likevel ikke ta motet fra en lærer. Et dialogisk og støttende fellesskap kan bygges ved tålmodig arbeid, selv i en kaotisk skolehverdag.

Å arbeide med dialog på en slik måte handler, slik jeg ser det, om å virkeliggjøre tanken om menneskeverd. En god dialog har en grunntone av likeverd og respekt. I en god dialog søker man å lytte og få de(n) andre til å blomstre, samtidig som en er ærlig

og oppmerksomt til stede. Dialog kan slik på sitt beste styrke følelsen hos den enkelte av å ha verdi.

Menneskeverd er et filosofisk begrep som begrunnes på ulike måter, men er grunnfestet som sentral tanke i vår moderne kultur – som selve grunnlaget for menneskerettighetene. Menneskets ukrenkelige verdi utløser både rettigheter og plikter. Når vi ser på menneskeverd som fenomen innenfor en konkret praksis, blir det tydelig at det gjør en forskjell hvordan vi, som aktører overfor andre mennesker, ser på og handler overfor deres verd. Vi kan respektere eller anerkjenne deres menneskeverd, eller vi kan ignorere, benekte eller krenke det. Å vende blikket mot menneskeverd i praksis vil si at vi blir konfrontert med menneskeverdets skjørhet. Mennesker er sårbare vesener, og det krever sensitivitet å ta hensyn til menneskeverdet i praksis. En slik sensitivitet er ikke alltid til stede (Vetlesen, 2003).

I skolen handler det å fremme respekten for menneskeverd blant annet om å oppøve denne sensitiviteten. Både ubetenksomhet, bevisste eller ubevisste fordommer, gruppepress, misunnelse eller kampen om dominans kan få noen til å krenke, eller rett og slett overse, andres verd. Selv små og tilsynelatende ubetydelige handlinger kan være betydningsfulle på et psykologisk plan: Å bli sett eller ignorert, vist respekt eller nedvurdert – gjentatte relasjonelle erfaringer påvirker opplevelsen av eget verd og egne livsmuligheter.

Å oppøve sensitiviteten for hvordan du gjennom blikk, gester, stemme og ord påvirker andre, er en viktig del av arbeidet med samtalefellesskapet som ramme for filosofiske samtaler. Varheten for andres reaksjoner og bevisstheten om eget ansvar for hvordan du påvirker andres følelser og tanker, kommer ikke nødvendigvis av seg selv, men i dialoger i klasserommet kan en slik bevissthet oppøves. Når klassen eller gruppa sitter i ring, har blikkontakt

og øver på konkrete språkhandlinger, trenes både evne til empati – å la seg berøre av andres berørthet – og evnen til å bruke språket respektfullt. Å arbeide med å utvikle gode samtalefellesskap er slik en konkret og erfaringsnær måte å fremme holdninger på som ivaretar menneskeverd.

Slike danningserfaringer kan knyttes til Aristoteles' begrep om *phronesis*, eller *praktisk klokskap*. *Phronesis* innebærer sensitivitet for kontekst og for andre mennesker, i konkrete samhandlingssituasjoner. Å oppøve *phronesis* er å utvikle evnen til å ta andres perspektiv og livssituasjon med i betraktning når du bedømmer hva som er godt og rett, og hvordan du skal handle i fellesskapet (Ryen, 2019). Samhandling og dialog i filosofiske samtaler kan sees på som oppøvelse i praktisk klokskap som tar menneskeverd på alvor.

Menneskeverd henger tett sammen med myndiggjøring. Det handler om å finne sin egen styrke og sin egen stemme og bli tydeligere både for seg selv og andre. Dette fremmes av kraften i den andres blikk: følelsen som vokser idet andre lytter til deg og anerkjenner deg. Ifølge filosofen Charles Taylor (1989) er mennesket «et dialogisk selv». Andres respons på våre uttrykk i verden er med på å forme vår identitet og vårt selvbylde. Opplevelsen av egen verdi påvirkes dermed av andres anerkjennelse (Honeth, 1995).

Selvdannelse er altså ikke alltid en harmonisk og enkel prosess. Vår identitet skapes og forhandles i møte med andres blikk og andres oppfatninger om oss. Dette kan være sårbart og konfliktfylt. Å bli møtt med fordommer eller nedvurdering, andregjøring eller mangel på aksept vil ha konsekvenser for individets dannelsesprosess (om «andregjøring», se Nustad, 2019). Desto viktigere blir det å fostre inkluderende fellesskap, der elevene blir møtt med et åpent og inkluderende blikk, slik man øver på i filosofiske samtaler.

«Menneskeverdet og de verdier som støtter opp om det, skal ligge til grunn for opplæringen og hele virksomheten», sies det i overordnet del 1.1. «Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet» (1.3). Skolen skal altså hegne om menneskeverd og være et inkluderende fellesskap preget av likeverdige relasjoner. Ingen skal bli sett ned på – hverken for sitt utseende eller sin bakgrunn, sin legning, funksjonsevne eller tro.

Arbeid med verdier og holdninger er imidlertid langsiktig arbeid. Man kan ikke beordre noen til å føle ansvar stilt overfor en annens ansikt (Levinas, 1995). Holdninger bygges gjennom relasjonelle erfaringer, forbilder og refleksjon. Filosofiske samtaler kan være én arena der demokratiske verdier som bygger på tanken om menneskeverd, *erfares og praktiseres*.

MANGFOLDSKOMPETANSE

Elias deler sin erfaring med det han kaller «å være brun»: Han forteller om blikkene på bussen, folk som snur ryggen til, kommentarer som sårer. «Finnes det virkelig rasisme i Norge?» sier noen. «Vi lever ikke akkurat under apartheid. Dette er ikke USA. Alle har like rettigheter her.» Men opplevelsene er mange, og de gjør inntrykk. Hva er rasisme? er spørsmålet. Og det er sensitivt. Mange går i forsvar: «Vi bare koddet – mener det selvsagt ikke», sier de. Hva er det egentlig greit å spøke med?

Mangfoldskompetanse er et begrep som ofte brukes om det å ha innsikt i det sammensatte mangfoldet i et samfunn, som omfatter ulike kulturer, religioner, funksjonsnivåer og kjønnsuttrykk. Mangfoldskompetanse omfatter imidlertid mer. På et grunnleggende plan handler det om å akseptere alle former

for ulikhet og anerkjenne andres rett til å tenke og leve annerledes enn deg. Det handler om å kunne forholde seg respektfullt og åpent til det som virker fremmed. Dette vil i praksis si å kunne kommunisere og samhandle på en sensitiv og konstruktiv måte med mennesker som både tenker, lever eller ser annerledes ut enn deg.

Å utvikle mangfoldskompetanse blir viktig hvis målet med utdanning, slik Hannah Arendt beskriver det, er «to prepare our children for the task of renewing our common world» (Arendt, 1977). Vårt fellesskap er multikulturelt, multietnisk og multireligiøst, selv om krefter i samfunnet ønsker at det var annerledes. Det finnes et stort mangfold av ulike livsanskuelser, kjønnsidentiteter og funksjonsnivåer. Demokratisk danning vil derfor handle om å lære å akseptere og sette pris på forskjeller. For at en slik utvikling kan skje, må skolen bli en arena for et «forskjellighetens fellesskap», slik Moos (2003) beskriver det. Skolen må gi elevene praktiske erfaringer som rustet til samhandling og dialog i en kompleks og mangfoldig kontekst.

Å handle og tenke klokt i en kontekst av mangfold forutsetter evnen til å ta andres mulige stemmer med inn i sin egen indre dialog. «To think with an enlarged mentality means that one trains one's imagination to go visiting», skriver Hannah Arendt (Smith, 2001). Evnen til å «gå på besøk» – altså å kunne forestille seg og leve seg inn i andres perspektiv – trenes i dialog. En slik evne til perspektivtaking er helt vesentlig for å oppøve medborgerskap i demokratiske samfunn (Nussbaum, 2010).

I filosofiske samtaler dveler man ved andres fortelling og utsagn på en måte som gjør at evnen til perspektivtaking trenes. Når elevene i fortellingen over lytter til Elias erfaring med det som kalles hverdagsrasisme, vil kanskje mange kjenne seg igjen, mens andre vil forstå at en situasjon ikke er så enkel som det kan se ut som fra deres synsvinkel. Ord og

handlinger kan uttrykke og videreføre fordommer uten at det ligger en ond hensikt bak. Gjentatte opplevelser av å bli sett på som «annerledes», kan påvirke livskvalitet og livsmuligheter. Kanskje kan det å lytte til andres erfaring i dialog bidra til at noen er mer forsiktige med hva de sier neste gang? Smith (2001) skriver:

Judgments can be reached when humans, in all of our distinctiveness and plurality, share our perspectives on a common world with one another. Ultimately, sharing perspectives allows humans to reach a fuller understanding than any one individual could reach on his/her own (s. 86).

Å fremme mangfoldskompetanse vil si å skape bevissthet om hvordan stereotypiske forestillinger om andre stenger dem inne i en bås. Det vil si å belyse og reflektere over aktuelle og historiske undertrykkende forestillinger om både «rase», kjønn og kultur, men ikke minst handler det om å tematisere det hverdagslige og snakke om de erfaringene vi alle i større eller mindre grad har med fordommer, frykt for det som er annerledes, og konflikter i spenningsfeltet mellom ulike syn på livet.

I samtaler om fordommer i klasserommet kan man innse at det å forstå mangfold ikke først og fremst handler om å forstå «de andre», men nettopp om å forstå at grensene mellom «oss» og «dem» ikke er entydige. Innenfor grupper finnes også et stort mangfold, og grensene mellom oss er flytende og foranderlige. Mangfoldskompetanse vil si å være i stand til å gjennomskue eller dekonstruere stereotype og essensialiserende forestillinger om andre, til fordel for en forståelse som tar høyde for både kompleksitet innenfor grupper og menneskers forandringspotensial.

Å møte mennesker direkte ansikt til ansikt bidrar til at slik refleksjon kan oppstå. I samtaler fremstår

enkeltindivider som unike mennesker med særegne opplevelser og erfaringer mer enn representanter for en gruppe. Møtet med den konkrete andre utfordrer kategoriene vi både som individ, gruppe og samfunn ofte forventer at andre mennesker skal passe inn i. I dialog oppstår gjenkjennelse av noe fellesmenneskelig som overskrider overflatiske skillelinjer. Menneskelige erfaringer og behov er kanskje ikke så forskjellige, selv om vi opererer innenfor ulike rammer og livsbetingelser. Et svært viktig aspekt ved filosofiske samtaler er at de gir rom for slike personlige og dialogiske møter som kan skape fellesskap og samhørighet på tvers.

Forsøk med filosofiske samtaler i skolemiljøer preget av gruppekonflikter, har vist at slike dialoger kan skape gode vilkår for gjensidig forståelse og gjøre det lettere å takle kulturforskjeller og meningsmotstand. I sitt «Reconciliation Project» viste Guro Hansen Helskog (2014) hvordan samtaler om eksistensielle temaer over tid bidro til å transformere konflikter i en gruppe som var preget av hatefull stemning og skarp uenighet. Det at deltakerne lyttet til hverandre og delte tanker, førte til en ny form for samhørighet. Det ble lettere å se forbi gruppetilhørighet og forstå hva som lå bak andres atferd.

En styrke ved filosofiske samtaler er altså at man gradvis bygger en trygg arena for å tematisere viktige, men også utfordrende, eksistensielle og samfunnsaktuelle spørsmål. Trening i respektfull dialog gir rom for å ta opp vesentlige spørsmål som det kan være uenighet om, for eksempel kontroversielle og sensitive spørsmål som angår kultur eller livssyn/religion. For å utvikle en demokratisk skolekultur er det viktig at klassefellesskapet kan være et slikt rom for debatt og dialog.

Ofte kan redselen for å berøre sensitive temaer holde læreren tilbake. Å tematisere rasisme kan gjøre at noen i klassen føler seg utsatt. Å snakke om fordommer eller utenforskap kan sette søkelyset på sårbare elever. Er det ikke da bedre å la være å

snakke om slike følsomme temaer? Risikoen for at noen kan bli såret, rammet eller provosert av andres synspunkter fremheves ofte av lærere som argument for å unngå dialog om kontroversielle temaer som rasisme eller religion.

Kvalitative studier av ungdoms erfaringer i norske klasserom viser at mange savner at deres livserfaringer og aktuelle spørsmål gis rom. Temaer som rasisme belyses gjennom historiske, og for mange ganske livsfjerne eksempler, og deres hverdagserfaringer tematiseres sjelden eller aldri. Aktuelle debatter om rasisme og «norskhet» tas sjelden opp i klasserommet (Norheim, 2019). Ungdommer føler imidlertid behov for å snakke om ting de kjenner på kroppen. At undervisningen oppleves relevant for elevenes egen livsverden, er vesentlig for motivasjon og engasjement i skolearbeidet (Norheim, 2019).

Det er viktig å understreke at dialog aldri er uten risiko. Likevel kan man spørre seg om det ikke er større risiko knyttet til å legge lokk på viktige og samfunnsaktuelle temaer som berører elevene. Elevene har behov for at deres erfaringer tematiseres, og at det de opplever som viktig i livet, ikke er irrelevant i klasserommet. Å høre andres synspunkter og erfaringer kan gjøre det lettere å bære og forstå egne utfordringer. Unge mennesker trenger trening i å håndtere dialog om vanskelige temaer.

Det er imidlertid helt vesentlig å ta elevgruppa i betraktning og ta hensyn til både gruppesammenheng og individuelle utfordringer når en planlegger for dialog. Elever må ikke settes i en situasjon der de presses til å dele personlige og sensitive erfaringer. Av og til må kanskje elever til og med beskyttes mot seg selv og forhindres fra å dele for mye. Når det gjelder spørsmål der noen elever er ekstra sårbare, kan det være lurt å avpersonifisere – altså holde samtalen på et generelt plan. Mange spørsmål kan bli belyst gjennom eksempler hentet fra litteratur eller media. Elevene kan, istedenfor å flagge egne meninger, bli bedt om å komme med

eksempler på hva noen kan mene eller oppleve. De kan bli tildelt roller, slik at samtalen får fram ulike argumenter uten at elevene behøver å stå fram med egne synspunkter.

Læreren som moderator blir altså ekstra viktig når samtalen dreier seg om temaer som treffer sårbare punkter hos elevene, eller som det kan være stor uenighet om. Læreren har ansvar for å beskytte elever mot krenkelser. Samtidig er det vesentlig å ta inn over seg at læreren hverken kan eller bør beskytte elever mot å bli utfordret. I en skole der demokratisk danning er siktemålet, vil øvelse i å møte både perspektivmangfold og utfordring være viktig.

I jobben med å balansere mellom hensynet til sårbarhet og behovet for dialog må læreren vise skjønn. Hver lærer kjenner sin elevgruppe best. Men det kan også være viktig å utvise mot som lærer, mot til å stå i det risikofylte feltet der danning kan skje. Det trengs mot for å tillate at spørsmål som ikke har fasit, og erfaringer som ikke er enkle, kan komme i spill i klasserommet. Ved systematisk å bygge et samtalefellesskap som er ivaretagende, vil det være lettere å våge.

Ifølge Laird-Iversen (2014) har skolen som institusjon en unik mulighet til å dyrke fram «uenighetsfellesskap», der elevene kan trene på å takle mangfold og vise respekt og toleranse for andre som er eller tenker annerledes. I et uenighetsfellesskap er det ikke nødvendigvis felles verdier som skaper følelsen av tilhørighet og samhold, snarere villigheten til å kommunisere og finne løsninger i fellesskap. Ulikhet kan naturligvis være en utfordring, både i skolesammenheng og i samfunnet for øvrig. Det er imidlertid også mulig å løfte fram ulikhet som ressurs. I filosofiske samtaler er målet nettopp å utvikle et godt uenighetsfellesskap: Det handler om grunnleggende livsmestring – å tåle og kunne sette pris på at noen er annerledes enn deg.

FILOSOFISKE SAMTALER SOM FOREBYGGING AV GRUPPEFIENDTLIGHET

Arbeidet med å forebygge gruppefiendtlighet er tuftet på forestillingen om å forebygge ved å bygge: Å bygge demokratisk kompetanse kan virke som «motvekt mot fordommer og diskriminering» (overordnet del 1.6). Jeg skal i dette siste avsnittet knytte arbeidet med filosofiske samtaler enda nærmere til noen aktuelle utfordringer i skolens arbeid med å forebygge udemokratiske holdninger.

Å utvikle evnen til å anerkjenne andres menneskeverd er høyaktuelt i et samfunn der tanken om at alle mennesker er like mye verdt, er truet fra flere hold. Både åpenbart rasistiske ideologier, undertrykkende eller urettferdige strukturer og hverdagens fordommer undergraver likeverdet som er limet i demokratiske samfunn. Som motvekt mot dette skal skolen fremme menneskeverd.

I arbeidet mot fordommer er elevers bruk av gruppebaserte skjellsord noe som bekymrer mange lærere. Skjellsord sårer. Selv om de ikke alltid er så alvorlig ment, viderefører negative skjellsord om grupper i samfunnet vårt fordommer og diskriminering. Gruppefiendtlighet opprettholdes og forsterkes gjennom lettvinnt og ubetenksom bruk av ord – som degraderende betegnelser om andres identitet, latterliggjøring og andregjøring. Det overflatiske og useriøse snakket – fleip, tull og tøys – er viktige elementer i ungdomskulturen, elementer som må få en motvekt.

Å arbeide med språkbruk i skolen handler om å reflektere over hva som er negativt språk, men minst like viktig, om å bygge opp det positive. En filosofisk samtale er en god ramme for å reflektere sammen med elevene over hvordan språk kan sære og skade, både på kort og lang sikt. Samtidig får elevene erfaring med å bruke språket konstruktivt og respektfullt i dialog, på en måte som fremmer menneskeverd.

En utfordring for demokratiet i dag er at vilkårene for offentlig debatt og deliberasjon svekkes gjennom polarisering og hatytringer. Ytringsrommet snevres inn som følge av alt fra rasistisk hets til mangel på ønske om å lytte. Et viktig element i arbeidet mot fordommer er å styrke elevenes evne til å gjennomskue hatretorikk og stereotype fremstillinger av «de andre». Som del av skolens arbeid med kritisk tenkning kan den «metodiske tvil» som dyrkes fram i filosofiske samtaler, bidra til at elever kan møte forenklede forestillinger om virkeligheten, som konspirasjonsteorier eller tenkning i «svart» og «hvitt, «oss» og «dem», med sunn skepsis. De trenes opp til saklig argumentasjon fri for personangrep og hersketeknikker, en trening som rustet til demokratisk deltakelse.

Forskning viser at utenforskap, følelsen av hjelpeløshet og mangel på innflytelse over eget liv øker risikoen for utviklingen av fremmedfiendtlige holdninger (Zick et al., 2011). En viktig funksjon til fordommer og gruppefokuset fiendtlighet er at de gir identitet og fellesskap, en klar forestilling om et «vi-fellesskap» som står sammen overfor et truende «de andre». Unge mennesker som opplever mangel på aksept, kan ha lettere for å søke mot slike fellesskap og nedvurdere andre for å styrke eget selv-bilde. Derfor er myndiggjøring og følelsen av tilhørighet så viktige mål for det forebyggende arbeidet.

I filosofiske samtaler gis rom for reell deltakelse ved at elevenes tanker, meninger og engasjement er med på å styre læringsprosessen. Demokratisk deltakelse i en slik form er viktig for å fremme myndiggjøring og ønske om å ta ansvar (Biesta, 2013). Ønsket om å delta i skolesamfunnet og opprettholde demokratiske verdier oppstår først dersom du føler at du hører til, blir akseptert for den du er og får noe å si. Slik tilhørighet fremmes gjennom gode samtalefellesskap.

Å håndtere meningsmangfold og gruppedynamikk i klasserommet kan være krevende. I dialoger kan elevers synspunkter og utsagn provosere både lærer og medelever. Klassefellesskapet bør kunne romme samfunnets mangfold og ha takhøyde. Men hva hvis noen gir uttrykk for tydelig diskriminerende eller fordomsfulle holdninger? Hvordan forvalte det paradoks at klasserommet skal være trygt, men det skal være rom for uenighet og meningsmangfold? Hvor går grensen for hva man kan tillate av ytringer?

Her finnes ingen fasit, men måten lærere tar imot elevenes innspill på, blir vesentlig. Dette krever pedagogisk skjønn og takt. Ved å møte alle elevers utsagn med både respekt og interesse kan læreren modellere for de andre hvordan en kan ta ting i beste mening og forsøke å forstå. Samtidig vil det å etterspørre begrunnelser og utfordre vise at man tar på alvor. Likevel finnes grenser. Lærere plikter å beskytte mot direkte krenkelser og må i enkelte tilfeller vise tydelig at noen ytringer ikke ivaretar menneskeverd.

Mye er imidlertid vunnet ved ikke å «slå ned på» eller fordømme elevers utsagn, men si at her må man ta en prat senere, kanskje i enerom. Det er viktig å forstå at elevers utsagn ikke nødvendigvis speiler deres endelige mening eller personlighet, men kommer i en bestemt kontekst og kanskje er uttrykk for et bakenforliggende behov. Uansett må lærere ta inn over seg at elever, også de som utfordrer, har krav på respekt. Å møte det som utfordrer på en dialogisk måte, kan skape grobunn for refleksjon, mer enn motstand (Mattson, 2017).

Fagfornyelsens «verdiløft» og fokus på danning og tverrfaglighet gir lærere mandat og gode føringer for å prioritere arbeid med dialog som forebygging av fordommer og hat. Dialog tar tid, og mange

lærere opplever at formålet om demokratisk danning kommer i skvis i kamp med andre læringsmål. Både livsmestring, medborgerskap og bærekraftig utvikling henger imidlertid sammen med evne til dialog i en kontekst av mangfold. Å bygge gode samtalefellesskap kan være en kjerne i arbeidet med å realisere skolens verdigrunnlag.

AVSLUTNING

Å arbeide med filosofiske samtaler i skolen dreier seg ikke bare om filosofisk undring, det handler om dialog – om å lære å tenke og snakke godt sammen i et ivaretakende, undersøkende fellesskap. Å undersøke spørsmål av personlig og samfunnsmessig relevans gjennom å filosofere sammen handler dermed både om selvdannelse og danning til medborgerskap. Dialog fremmer kritisk tenkning og selvrefleksjon og bygger relasjoner og forståelse mellom mennesker. Dette dobbelte formål om frihet og medmenneskelighet finner gjenklang i skolens dannelsesoppdrag og preger utviklingen av filosofi som metode i skolen.

Jeg har brukt begrepet *demokratisk danning* for å beskrive en utviklingsprosess der demokratiske verdier aktualiseres, erfares og praktiseres slik at de gir mening på et personlig plan. Filosofiske samtaler i klasserommet kan, som vi har sett, fremme demokratisk danning både gjennom samtalenes *form* og *innhold*. Samtalenes *form* oppøver dialogiske evner og skaper erfaringer med respektfull kommunikasjon i en kontekst av mangfold. Samtidig er samtalerne en god *ramme* for å reflektere over etiske og samfunnsaktuelle spørsmål i fellesskap.³ Fellesskapets utforskning kan bidra til at enkeltindividene utvider sin horisont og får større grunnlag for å ta selvstendige og etiske valg.

3 For å finne tips til temaer og gjennomføring av filosofiske samtaler, se filosofiiskolen.no.

Jeg har fremhevet noen aspekter ved filosofiske samtaler som jeg anser spesielt verdifulle i det forebyggende arbeidet mot fordommer og hat: myndiggjøring, kritisk tenkning, menneskeverd og mangfoldskompetanse. Å arbeide med filosofiske samtaler ut fra et slikt perspektiv om demokratisk danning gir noen tydelige føringer for praksis:

1. *Elevenes tanker må være i sentrum.* Målet om myndiggjøring fordrer at elevenes erfaringer og initiativer får en viktig plass i samtalene. Det å bidra til at elevene utvikler tiltro til egne evner og ønske om å delta, vil ikke si å la deres utsagn få stå uimotsagt, men å gi dem trygghet til å utforske og dele sine tanker i fellesskapet. Regler utviklet i fellesskap, takthøyde og humor fremmer dette målet.
2. *Undring, spørrekunst og nysgjerrighet er viktige dyder.* Målet om kritisk tenkning fordrer åpenhet for at en selv kan ta feil og at det viktigste ikke er å ha alle svarene, men å stille de gode spørsmålene. I samtalene er det viktig å stimulere interessen for de andre og ønsket om å se ting fra andres synsvinkel. Å åpne for at så mange perspektiver og argumenter som mulig kan komme fram, sikrer «tenkning i flertall».
3. *Dialogiske ferdigheter må gis oppmerksomhet.* Å bidra til god dialog handler om å ivareta andres menneskeverd. Å anerkjenne og lytte til hverandre og bruke språket presist og respektfullt er ferdigheter og holdninger som må oppøves. Elevene kan trene opp evnen til å uttrykke uenighet uten å angripe og vise at de ikke forstår uten å latterliggjøre. Trening i dialog skjer både gjennom lærerens modellering, metasamtaler og trening av spesifikke ferdigheter.
4. *Ulikhet må fremheves som ressurs.* Utvikling av mangfoldskompetanse fordrer at elever får øvelse i å håndtere meningsmangfold og se på ulikhet som en mulighet for vekst. Lærerens evne til å gi rom for ulike meninger og modellere åpenhet blir derfor viktig. Læreren bør unngå å behandle barn og unge som representanter for en identitetskategori (for eksempel etnisk gruppe), men henvende seg til dem som enkeltindivider som orienterer seg selvstendig i verden. På den måten kan elevene forstå at mangfold også finnes innenfor grupper, og at stereotypiske forestillinger om andre lukker for kontakt og forståelse.

Filosofiske samtaler kan gjennomføres på mange ulike måter, og ulikt fokus tjener ulike formål. Formålet om forebygging av gruppefiendtlighet peker mot utviklingen av menneskelige kvaliteter som kan knyttes til idealet om frihet, menneskeverd og likeverd: som respekt, ydmykhet, åpenhet, evne til selvrefleksjon og dialogiske evner. Arbeidet med filosofisk dialog i skolen kan gi relasjonelle erfaringer og praktisk øvelse som tjener en slik hensikt. Filosofiske samtaler fremmer forutsetningen for demokratisk samhandling – nemlig evnen til å forstå og anerkjenne andres erfaring, selv om den er ulik din egen. Slik kan identitet og fellesskap utvikles uten at det bygger på hat mot «de andre».

Litteratur:

- Andersen, I.S. (2009): *Identitet og frihet. Charles Taylors bidrag til dannelsesteori*, masteroppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Andersen, I.S. (2019): *Kritisk tenkning*, Dembra.no: <https://dembra.no/no/utema/demokrati-medborgerskap-kritisk-tenkning/?fane=om-temaet&trekk=6>
- Arendt, H. (1977): *The Crisis in Education*. I «Between Past and Future», York, Penguin Books.
- Biesta, G. (2006): *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013): *The beautiful risk of education*, Routledge.
- Breivik, I. & Løkke, H. (2007): *Filosofi i skolen – en kunnskaps-oversikt*, Kunnskapsdepartementet.
- Dewey, J. (2002): *Demokrati och utbildning*, Uddevalla: Bokforlaget Daidalos.
- Dewey, J. (1928): «Philosophies of Freedom». I Hickman & Alexander (red.), (1998): *The Essential Dewey*, bd. 2.
- Dewey, J. (1939): «*Skapende demokrati – oppgaven foran oss*».
- I Vaage, S. (red.): *Utdanning til demokrati. Barnet skolen og den nye pedagogikk*. John Dewey i utvalg, Abstrakt forlag.
- Ennis, R. (1991): «Critical Thinking. A streamlined Conception», *Teaching Philosophy*, 14:1.
- Fastvold, M. (2009): *Kritisk tenkning. Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Gustavsson, B. (1996): *Dannelse i vor tid*. Forlaget Klim, Århus.
- Helskog, G. H. (2014): «Moving out of conflict into reconciliation – Bildung through philosophical dialogue in intercultural and interreligious education». I *Educational Action Research*, 2014. Routledge.
- Honneth, A. (1995): *The Struggle for Recognition. The moral grammar of social conflicts*, Polity Press.
- Iversen, L.L. (2014): *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*, Universitetsforlaget.
- Kant, I. (1783): *Besvarelse av spørsmålet: Hva er opplysning?* Fra kopisamling.
- Lenz, C. & Andersen, I.S. (2019): *Demokratilæring og demokrati-forståelser*, Dembra.no: <https://dembra.no/no/utema/demokrati-medborgerskap-kritisk-tenkning/?fane=om-temaet&trekk=3>
- Levinas, E. (2007): *Den annens humanisme*. Bokklubbens Kulturbibliotek.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, P. (1980): *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press.
- Moos, L. (2003): *Pedagogisk ledelse*, Børsens Forlag, København.
- Mattsson, C. (2019): *Empatisk nyfikenhet. Att bemöta intolerans, hat och extremism i klasserummet*. I «Dembra: Faglige perspektiver på forebygging av gruppefiendtlighet i skolen», nr. 2, 2019.
- Nustad, P. (2019): *Vi, de andre og andregjøring*. Dembra.no <https://dembra.no/no/utema/andregjoring-fordommer-og-diskriminering/?fane=om-temaet&trekk=1>
- Norheim, C.L. (2019): *Skolen som arena for å motvirke fordommer, rasisme og diskriminering – En kvalitativ studie av elevperspektiver og erfaringer*, masteroppgave, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO.
- Nussbaum, Martha C. (2010): *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, New Jersey: Princeton University Press.
- Ryen, E. (2019): «Klafki's critical-constructive Didactic and epistemology of Critical Thinking». *Journal of Curriculum Studies*, Routledge.
- Schjelderup, A., Olsholt, Ø., & Børresen, B. (1999): *Filosofi i skolen*. Tano Aschehoug.
- Skjervheim, H. (1992): «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi». I *Deltakar og tilskodar og andre essays*, Oslo: Aschehoug forlag.
- Smith, S. (2001): «Education for judgment». I Gordon, M. (red.): *Hannah Arendt and Education*, Westview Press.
- Svare, H. (2006): *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*, Pax Forlag.
- Taylor, C. (1989): *Sources of the Self*, Cambridge University Press.
- Vetlesen, A.J. (2003): *Menneskeverd og ondskap*, Gyldendal Akademisk.
- Välitalo, R., Juuso H. & Sutinen, A. (2016): *Philosophy for Children as an educational practice. Studies in Philosophy of Education*.
- Zick, A., Küpper, B. & Hövermann, A. (2011): *Intolerance, Prejudice and Discrimination. A European Report*, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Skolevalg – mellom sosialisering og systemkritikk.

En analyse av skolevalg som
politisk utdanning i skolen

Julie Ane Ødegaard Borge

Denne artikkelen analyserer spenningsforholdet mellom tilpasning og kritisk tenkning med utgangspunkt i skolevalg som politisk utdanning i skolen. Det argumenteres for at gjennomføring av skolevalg nesten utelukkende handler om normativ opplæring i valgdeltagelse, og at dette passer dårlig med vektlegging av kritisk tenkning i skolens nye læreplan. Studien gir dermed støtte til tidligere funn om det norske demokratiet presenteres som elevene skal sosialiseres ukritisk inn i, og ikke problematisere.

Kritisk tenkning er sentralt i nye læreplaner og gjennomgående i norsk skole. I Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen er selve kompetansebegrepet definert som «å innebære forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (s.10). Med demokrati og medborgerskap som et tverrfaglig tema (2.5.2 s. 13) er følgende presisert: Elevene skal «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet». Samtidig skal elevene lære at «samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse». Dette er et paradoks med et åpenbart dilemma: Elevene skal tenke kritisk, men hva inviteres de til å tenke kritisk om? Innebarer kritisk tenkning også å problematisere demokratiet og deltagelse i det?

En studie av norske samfunnsfagbøker konkluderer med at det norske politiske system presenteres som udiskutabelt, ikke åpent for kritikk og et «feilfritt representativt demokrati», der den eneste kritikken å finne er mot dem som ikke deltar i valg (Børhaug, 2014, s. 437, Børhaug & Christophersen, 2012). I seg selv er demokrati en radikal idé med skarpe kanter, som utfordrer maktkonsentrasjon og maktmisbruk, inkompetanse og dårlig styring (Børhaug, 2018). Demokratilæringen i skolen må derfor balansere denne tosidigheten mellom systemlegitimering og systemkritikk.

I denne artikkelen analyserer jeg spenningsforholdet mellom tilpasning og kritisk tenkning med utgangspunkt i skolevalg som politisk utdanning i skolen. Alle videregående skoler i Norge arrangerer skolevalg hvert valgår, og flere ungdomsskoler og barneskoler gjennomfører også skolevalg. Basert på kvalitativt og kvantitativt datamateriale argumenterer jeg for at gjennomføring av skolevalg nesten utelukkende handler om normativ opplæring i valgdeltagelse, og at dette passer dårlig med vektlegging av kritisk tenkning, som også skal

utfordre «etablerte sannheter» (Overordnet del 1.3.) og bidra til å «videreutvikle demokratiet» (Overordnet del 2.5.2.) og dets institusjoner. Studien gir dermed støtte til tidligere funn om at det norske demokratiet presenteres som noe elevene skal sosialiseres ukritisk inn i, og ikke problematisere.

Artikkelen begynner med en presentasjon av skolevalget som politisk utdanning i Norge. Når jeg bruker begrepet politisk utdanning, er det fordi jeg velger å avgrense analysen til kunnskap, holdninger og ferdigheter som setter borgere i stand til å kunne delta i den *politiske prosessen* (Borge, 2016, s. 2), og skiller det dermed fra utdanning til demokratisk medborgerskap generelt, som kan defineres som kunnskap, holdninger og ferdigheter som setter borgerne i stand til å delta i *samfunnet* (Arthur et al., 2008, s. 5).

Videre vil jeg gå inn på teoritilfang, metode og analyse av datamaterialet. Avslutningsvis tar jeg opp noen spørsmål til videre diskusjon lokalt på skolene om hva som kan bidra til å gi større rom for kritisk tenkning i tråd med nye læreplaner i 2020.

SKOLEVALGET SOM POLITISK UTDANNING I NORGE

Skolevalgene i Norge har en lang tradisjon. Etter annen verdenskrig ble skolevalg først foreslått som en reformpedagogisk idé av Olav Storstein i boken *Fremtiden sitter på skolebenken*, der han argumenterte for skolevalg nettopp som et tiltak for å sikre demokratiske holdninger og verdier hos den oppvoksende generasjon (Storstein, 1946). Deretter har skolevalg blitt gjennomført enkelte steder rundt om i landet, for etter hvert å ha fått stadig større anerkjennelse blant befolkningen, og særlig blant politikere og i media, ettersom resultatene av skolevalget har vist seg å være en pekepinn på hvilken retning det påfølgende ordinære valget tar (Aardal, 2011). I dag er alle videregående skoler arrangører av

Figur 1: To perspektiver på skolevalgene som politisk utdanning i Norge

Skolevalgene som top down politisk utdanning

- politisk utdanning for fremtiden, handler om å stemme, ikke hvem du stemmer på
- en simulering av et ordinært valg for å lære den praktiske ferdigheten å stemme som en skoleoppgave



Skolevalgene som bottom up politisk utdanning

- setter søkelys på politiske deltagelse blant unge i nåtiden
- unges politiske preferanser løftes frem

skolevalg, og det ligger sterke utdanningspolitiske føringer på å arrangere slike valg. NSD, Norsk senter for forskningsdata, har hatt ansvar for å gjennomføre skolevalg og tilhørende skolevalgsundersøkelser siden 1989, finansiert av norske myndigheter gjennom Utdanningsdirektoratet. I Ungdommens maktutredning fra 2011 gikk utvalget inn for å vedta at det også bør tilrettelegges for skolevalg i ungdomsskolen for å sikre at alle førstegangssvelgere får mulighet til å stemme ved skolevalg minst én gang før de kan stemme ved ordinære valg (NOU, 2011). Både omfang og historikk til skolevalgene i Norge er unik i en internasjonal sammenheng.

Skolevalgene har blitt en politisk institusjon i Norge (Børhaug, 2010, s. 73). Institusjoner former demokratiske borgere og gjør den politiske enheten mulig ved å legge føringer for normer og forventninger som videreformidles til neste generasjon

(March & Olsen, 1995, s. 28). Skolevalgene, som en institusjonalisert del av den politiske utdanningen i skolen, tilbyr dermed regler og praksisstandarder, men også legitimering av politisk deltagelse for den oppvoksende generasjon. Skolevalgene grunngir med andre ord politisk deltagelse for elevene, men hvordan?

Jeg argumenterer for at skolevalget kan analyseres empirisk både fra et *top down*- og *bottom up*-perspektiv (Borge, 2016). På den ene siden simulerer skolevalgene et ordinært valg for å forberede elever for fremtidig valgdeltagelse for nye generasjoner av stemmeberettigede. På den annen side involverer skolevalgene elevene som demokratiske medborgere her og nå, ved at deres politiske preferanser blir offentliggjort. Selv om stemmene ikke avgjør hvem som skal styre nasjonalt eller lokalt, gir de et bilde av ungdommer i videregående skoles

aggregerte stemme. Derfor har skolevalget trekk ved seg som kan kategoriseres både ovenfra og ned – og nedenfra og opp, der førstnevnte omfatter et sosialiseringsperspektiv for fremtidig valgdeltagelse, mens sistnevnte kan betraktes som eksempel på politisk deltagelse og partitilhørighet blant unge i nåtiden. Dette kan illustreres i en modell som Figur 1 til venstre.

Skolevalget er mer enn å avlegge en stemme. Skolevalget kan defineres tredelt som: (1) skoledebatten – der unge partipolitikere besøker skolen og diskuterer aktuelle politiske saker fra en scene i en gymsal eller et auditorium, (2) valgtorget – hvor elevene kan møtes og samtale med unge medlemmer av politiske partier og besøke valgboder på skolen, (3) stemmegivningen – der elevene avlegger sin stemme (Borge, 2015, s. 296).

Med tre slike ulike aktiviteter kan det å studere skolevalget som politisk utdanning, dermed også si noe om læringseffekter av aktive undervisningsmetoder i form av å delta på debatt, snakke med partimedlemmer på valgtorg og å avlegge en stemme. I tillegg kan det være ulike klasseromsaktiviteter som blir gjennomført i tilknytning til valget, slik som å studere partiprogrammer for å lære om politiske partier beskrevet av Kjetil Børhaug som «voter education» (2008, s. 596). Dette ser imidlertid ut til å være vanlig undervisning uavhengig av om det er valgår eller ikke (ibid, s. 586). Denne artikkelen vil i hovedsak omhandle selve stemmegivningen, for en helhetlig analyse av de tre aktivitetene, se Borge (2016a, 2018).

Aktørene som bidrar til å arrangere skolevalgene, er elevinspektør, lærere og elever, det er ungdomspolitikere og andre ungdommer fra partiene i valgtorg og debatt. Det er altså bred enighet om at skolevalg skal arrangeres. I de nye læreplanene ligger fokuset på de tverrfaglige temaene, og i Overordnet del står det om demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema at «Gjennom arbeidet

med demokrati og medborgerskap skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes». Det er derfor mulig å argumentere for at skolevalg kan være eller bør være en naturlig del av dette, men det er ingen konkrete læreplanmål for denne aktiviteten, og det står ingenting verken i den gamle eller nye læreplanen om hvorfor, hvordan eller hva skolevalget er eller bør være.

TEORETISKE PERSPEKTIV

Ideen om at utdanning er en viktig del av opprettholdelsen av politiske regimer, er ikke ny (Easton 1965, Greenberg, 1970). På makronivå søker alle regimer å bevare seg selv ved å innplante unge med «the values, beliefs, and behaviors consistent with the continuance of its own political order (Greenberg, 1970, s. 4). I statsvitenskapen blir denne prosessen ofte referert til som en del av politisk sosialisering, med funksjonen å ivareta systemet (Hyman 1959, Sigel 1970). I modellene for stats- og nasjonsbygging i Vest-Europa på 1800-tallet, utviklet av Stein Rokkan (1987), var nettopp hvem som sikret å ha kontroll over den funksjonelle utdanningsdimensjonen av avgjørende betydning for demokratisering.

I mange land er det skolen som har blitt tildelt oppgaven å utdanne elevene til å bli demokratiske medborgere (Børhaug, 2007, s. 4). Hva demokratisk medborgerskap kan innebære, kan imidlertid variere med demokratisyn. Ulike demokratiteorier vektlegger rollen som deltagende medborgere ulikt, noe som igjen gjenspeiles i undervisningen i skolen (Solhaug & Børhaug, 2012). I et liberalt representativt demokrati der det å avlegge stemme ved valg utgjør kjernen av deltagelse, er høy valgoppslutning viktig for å legitimere systemet. Valg og valgdeltagelse er en hovedsak i den politiske utdanningen i skolen, noe Kjetil Børhaug kaller «voter education» (Børhaug, 2007). Stemmegivning blir fremstilt som

noe en gjør etter å ha bestemt seg for hvem en skal stemme på, der demokrati sidestilles med det representative demokratiet, og deltagelsen er avgrenset til å bestemme hvem som skal bestemme med et mål om så høy oppslutning som mulig.

Når demokratiets legitimitet er avhengig av bred deltagelse, må institusjoner grunngi deltagelsen (March & Olsen, 2000). I et systemlegitimerende perspektiv skal den lojale velger sosialiseres inn i status quo ved å støtte opp om demokratiet gjennom rettighetene til politisk deltagelse fordi samfunnet er avhengig av det. På en mer systemkritisk side av skalaen kan det argumenteres for myndiggjøring og kritisk tenkning i at elevene skal gjøre opp sin egen mening om politiske spørsmål og maktforhold i samfunnet. Sistnevnte er i tråd med Beutelsbach-konsensusen som tyske samfunnsfagdidaktikere ble enige om i 1976. Elevene skal trenes i å forme og utvikle egne meninger, og i å analysere politiske situasjoner og sine egne interesser. Hvis skolen får for stor makt til å påvirke elevenes politiske syn, minner det om indoktrinering, noe som ikke er forenlig med et demokratisk samfunn (Reinhardt, 2016).

Kritisk tenkning omhandler hvorvidt elevene blir invitert til å mene noe om og være kritisk til et innhold, for eksempel i lærebøker (Haavelsrud, 1979, Ferrer & Wetlesen, 2019). Kritisk tenkning er også selektiv i den forstand at det finnes noen tema som er hevet over all kritikk (Børhaug, 2014). Børhaug og Christophersen (2012) analyserer kritisk tenkning i lærebøker og finner et demokratiperspektiv som fokuserer på politisk deltagelse gjennom valg.

Å fremme lojalitet til det politiske systemet og nasjonalstaten er beskrevet som den paternalistiske tradisjonen i Norge, Sverige og mye av den vestlige verden (Børhaug, 2014, Eikeland, 1989). Etter hvert som den politiske og sosiale konteksten forandret seg i 1970-årene, tok også skolen en mer demo-

kratisk retning, der elevene ble oppmuntret til problemløsning og til å være aktører for samfunnsendring. Men å forberede elever for verden som den er, *transmission*, eller å forberede elever for samfunnet slik det bør være, *transformation*, er to ulike funksjoner (Stanley, 2015).

En utfordring med læreplan og lærebokanalyser er at selv om vi vet at lærernes undervisning hviler i stor grad på lærebøkene, fanger ikke metoden opp hvorvidt lærerne problematiserer læreboken i øvrig undervisning, eller om det kommer kritiske spørsmål fra klassen. Klasseromsobservasjon har vist at det er mange elever som faktisk utfordrer læreren på hvorfor de skal ta seg bryet med å stemme (Børhaug, 2008, s. 592). Biesta & Lawy (2006) argumenterer for at utfordringer ved demokratiet ofte legges på individet å løse. I det representative demokrati betraktes høy valgdeltagelse som en grunnleggende karakteristikk og et kjennetegn på et velfungerende system. Dersom valgdeltagelsen er lav, kan det forklares på individuelt nivå. Det er med andre ord individene som må forstå at deltagelse i valg er viktig. Dette er i tråd med Børhaug og Christophersens funn (2012), nevnt innledningsvis om at kritisk tenkning koblet til valgdeltagelse er begrenset til individene som *ikke* deltar i valg. Valg og det representative demokrati derimot, er hevet over kritikk. Men politisk adferd utvikles i et samspill mellom det individuelle og det kollektive. Holdninger og handlinger knyttet til politisk deltagelse har også sammenheng med sosiale normer (Elster, 1986, s. 23). Hvilke normer gir familie, venner, lokalsamfunn og kulturer om politisk deltagelse, og hvilke eventuelle sanksjoner er det når slike forventninger ikke innfris?

Basert på dette kan vi analysere skolevalget med et teoretisk skillelinje mellom sosialisering og systemkritikk. I hvilken grad inviteres elevene til å tenke kritisk om politisk deltagelse gjennom valg?

METODE

Dataene som presenteres her, er basert på feltarbeid ved fem ulike skoler ved lokalvalget i 2011 og stortingsvalget i 2013, i tillegg til datasett fra valgundersøkelsene gjennomført av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Det kvalitative materialet består av feltnotater og intervjudata fra fem ulike skoler: to i rurale strøk og tre i urbane, to små (200–300 elever), to middels (500–600 elever) og en stor (900–1000 elever), to som tilbyr yrkesfaglige studieprogram, og tre med studiespesialisering som også omfatter musikk, dans, drama og idrettsfag. Tre av dem hadde i 2009 en skolevalgoppslutning på over 80 prosent, en hadde litt over 70 prosent og en skole 40 prosent. Ettersom skolevalget foregår samtidig over en intensiv periode, var det ikke mulig å inkludere flere skoler enn fem i feltarbeidet. En av skolene var en privatskole, og en skole lå også i en forsøkskommune der 16- og 17-åringer fikk stemmerett ved valget 2011.

Analysen er basert på data fra 45 kvalitative dybdeintervjuer med elever i videregående skole, 27 elever i første klasse da de fylte 16 år, deretter intervjuet jeg 18 av elevene om igjen ved skolevalget 2013.

Det kvantitative materialet er basert på Skolevalgundersøkelsen. Denne gjennomføres i klasserommet samme dag eller noen dager etter skolevalget. I 2013 var det 177 deltagende skoler i undersøkelsen, men alle 419 deltok i skolevalget. Denne studien er basert på et utvalg vektet på utdanningsprogram og geografi for førstegangsvelgere i ordinære valg (N=1611). Med disse dataene er det mulig å si noe om effekten av å stemme ved skolevalget, delta i skoledebatten og på valgtorg og elevenes intensjon om å delta ved det ordinære valget (for mer informasjon om operasjonalisering av variabler, se Borge 2016a).

FUNN

Dataene som presenteres her, vil i hovedsak være konsentrert om et hovedfunn i studien, at skolevalgene fremmer normen om å delta i valg. Denne normen aksepterer elevene. For å belyse disse funnene nærmere vil jeg trekke frem intervjudata og feltnotater.

Skolevalgundersøkelsen viser at deltagelse i skolevalget – å avlegge en stemme – har en sterk og signifikant effekt på elevenes stemmevilje (Borge, 2016). Det kvalitative datamaterialet indikerer at elevene får presentert normen om å delta i valg gjennom skolevalget. Læreren avbryter klasseromsrutinen for at elevene skal få avlegge stemme. Se utdrag under.

Utdrag 1

Det er spanskundervisning og klassen jobber individuelt med grammatikk. Læreren begynner å skrive på tavlen med stor skrift. Det står «Vamos a votar». Hva betyr det? Spør hun. «Det betyr nå skal vi gå og stemme.» Klassen kommer inn i gymsalen. Lærer instruerer valgfunksjonær (elev i 3. klasse politikk og menneskerettigheter). «Du må skrike ut og holde dem på plass. Hvor lenge er det meningen at klassen skal gå nå?» Valgfunksjonær: «Til 13.55». Lærer: «Det går bra det her.» Valgfunksjonær roper: «En til! Enda en!» Elevene går rolig én og én. Etter en stund spør læreren: «Er alle mine ferdig?» Valgfunksjonæren svarer: «Det er noen luringer baki der. Lærer: «Å, er det dem.» Går målrettet bort og henter dem: «Vi er ferdig før tiden. Vi må ut igjen.»

Som i eksempelet over følges klassene, ved fire av de fem skolene, ut fra sin vanlige undervisning, om det er norsk, elektro, musikk eller kjemi, etter tur til valglokalet. Valglokalet er gjerne en gymsal, kantinen eller biblioteket. Klassene får oppgitt tider for stemmegivning, og ved en av skolene skulle 56 klasser stemme i løpet av seks timer. Ved en annen skole ble skolevalget arrangert i elevenes egne klasserom. Datamaterialet indikerer at dette også kan være av hensyn til gjennomførbarheten. Med tanke på «luringene» som ble referert til i utdraget over, tyder kjennskap til skolen – med en oppslutning ved skolevalget på 87–89 prosent ved valgene de siste fire valgene og ut ifra intervju med elevene – på at elevene henvist som «luringer» også har stemt, men at de drøyer med å gå tilbake til ordinær undervisning.

Skolen tilrettelegger for at alle elevene skal stemme ved valget, men selv om elevene blir fulgt til valglokalet, er det variasjon i hvor obligatorisk selve stemmegivningen er.

Feltnotat utdrag 2:

En annen klasse bestående av 12 gutter står i kø. Læreren peker mot registreringspulten. Han peker en gang til, en gutt kommer henslengt bort til de andre. Læreren gir ham tommel opp.

I utdraget over oppmuntre læreren elevene til å stemme ved å signalisere hvor det er forventet at eleven skal gå, og gir positiv støtte når eleven gjennomfører. I utdraget under følger læreren elevene inn, men understreker at det er frivillig å stemme, og elever som ikke vil delta, kan sitte og vente til de andre er ferdig.

Utdrag 3:

Elevene kommer samlet inn og setter seg rett ned ved de åtte-ni bordene. «Det er frivillig å stemme, men alle skal møte for å se hvordan et valg foregår», minner læreren dem på med høy stemme. (...) Læreren oppmuntrer dem til å stille seg i kø for å stemme. Det er mye støy i hallen. Det er tidlig om morgenen, og noen av timene har ikke begynt ennå, så det er en del elever som oppholder seg i kantinen. (...) To jenter sitter ved et bord. Læreren kommer bort. Lærer: «Skal dere stemme?» En av jentene svarer: «Nei.» Den andre mumler: «Vi vet ikke noe om det.» Lærer: «Ok, bare sitt der og vent.» Og tilføyer: «Det er bedre å stemme blankt enn å ikke stemme.»

Den femte skolen organiserte skolevalget på en annen måte. Der var valgbodene plassert midt i et fellesareal, og elevene kunne stikke innom i friminuttet eller om de hadde midttid for å avlegge stemme. De ble ikke fulgt av læreren, og de fikk heller ikke fri fra ordinær undervisning for å delta. Denne skolen hadde lavest valgoppslutning i 2011, i underkant av 60 prosent, mens 80–90 prosent av elevene stemte ved de andre skolene. Dette forteller også elevene i intervju, som for eksempel Ada: «Det var mange som ikke stemte. Jeg tror det var sånn 7 stk. som var med (i hennes klasse).»

Som en simulering blir skolevalget en skoleoppgave for elevene, og når skolevalget ikke betraktes som en skoleoppgave der elevene skal gjøre som «de får beskjed om», som illustrert i utdrag 4, er oppslutningen lavere.

Utdrag 4:

Lærer: «Har dere stemt?» En gruppe jenter nikker. «Har dere det?» spør han på nytt, som for å forsikre seg om svaret, lysere toneleie andre gangen, overrasket tone. «Ja, dere gjør jo det dere har fått beskjed om.» Jentene går.

Elevene bekrefter at de gjør som de får beskjed om. Ingeborg sier: «De (norsklæreren) sier at nå skal vi gå og stemme i ti minutter. Så da er det få som velger å bli igjen i klasserommet.» Dette kommer også frem i intervjuet med Rune, som forklarer hvorfor han stemte ved skolevalget: «Det var mest fordi jeg måtte være med. Det var det som skjedde den dagen, vi skulle være med og stemme» (...) «Dagen begynte helt normalt, og så sa de at nå skulle vi opp å snakke med de ulike partiene som var på besøk. (...) Og så senere på dagen skulle vi ned til klasserommet, og da hadde vi fått valgsedler, og så valgte vi hvert vårt parti. Så la vi dem i en kasse.» Knut forteller: «Du må stå der. Hvis du går din vei, er du plutselig alene. Men jeg tror alle følte det som de måtte følge gjengen. Det virket sann. De ropte opp navnet ditt ... så du måtte på en måte gå inn når du hørte navnet ditt.»

Utdrag 5:

Det er kø utenfor klasserommet. Døren er lukket. Folk ropes opp ved navn av valgfunksjonærene. To valgfunksjonærer har oversikt over lokalet. «Kem e neste? Lars August, du skal stemme.» Lars August kommer inn og avgir stemmen sin. Valgfunksjonæren sier: «Takk for at du bidro til å styre landet vårt.» Den andre valgfunksjonæren sier: «Magnus er nestemann.» Samme prosedyre.

«Berit, Berit?» Det ropes etter henne. «Så du Agnethe der ute?» Berit kommer inn og sier: «Kanskje hun ikke har lyst til å stemme. E' ikkje det lov?» Valgfunksjonær rister på hodet og sier: «Da tror jeg du må stemme blankt.»

Uvilje blir møtt med muligheten for å stemme blankt. Læreren sier: «Det er bedre å stemme blankt enn ikke å stemme», og valgfunksjonærene sidestiller å stemme blankt med ikke å stemme når elevene spør om det ikke er lov å la være å stemme.

Med en blank stemme signaliserer du at du ikke finner et politisk parti, men at du likevel vil gi din støtte til systemet som valgkanalen er en del av. Det er mulig å stemme blankt, og disse blir registrert som avgitte stemmer (deltagelse), men ikke telt med i totalresultatet (valg.no). Blanke stemmer regnes med i valgdeltagelsen, i motsetning til dem som ikke velger å stemme i det hele tatt. Det kan altså argumenteres for at det er noe ganske annet enn å ikke stemme i det hele tatt. Ved å stemme blankt deltar man i et demokratisk valg, bare at partiene ikke var aktuelle å stemme på.

Sett i lys av Børhaug & Christophersen (2012) er det mulig å argumentere for at valg blir presentert som en deltagelsesform hevet over all kritikk i skolevalget. Det er altså lov å ikke stemme på et politisk parti, men å ikke støtte valgsystemet er ikke mulig. Da må man stemme blankt.

Når elevene deltar i skolevalget, ser de at de andre elevene deltar, og at lærerne oppmuntrer dem til å delta. Skolevalget fremmer dermed stemmegivning som en norm. Det er en aktivitet som «alle» er med på, og avbryter skolens øvrige daglige rutine. Når det gjelder fokus på politiske preferanser blant unge, hadde elevene jevnt over ikke fått med seg resultatet av skolevalget. Det ble publisert på læringsplattformen Itslearning, men de snakket ikke

Figur 1: Skolevalgene som *top down*-politisk utdanning i Norge

Skolevalgene som top down politisk utdanning

- politisk utdanning for fremtiden, handler om å stemme, ikke hvem du stemmer på
- en simulering av et ordinært valg for å lære den praktiske ferdigheten å stemme som en skoleoppgave



Skolevalgene som bottom up politisk utdanning

- setter søkelys på politiske deltagelse blant unge i nåtiden
- unges politiske preferanser løftes frem

med medelever om resultatet eller i klassen. Unntaket var to av elevene som også selv var med i et politisk parti. Kåre sier: «(Resultatet) gir oss en indikasjon på hvordan ungdommer vil at det (fremtiden) skal se ut.» Å vinne skolevalget ville være en støtte til videre kampanjearbeid opp mot det ordinære valget. «Det handler om motivasjon, både for ungdomspartiene, men også moderpartiene. Resultatet kommer ut noen dager før valgdagen (...) det bruker jeg for å si noe om hvor viktig det er å stemme i skolevalget ... Da (kan vi) gjøre en bedre jobb etter skolevalget dagene før valget.»

SKOLEVALGENE SOM TOP DOWN-POLITISK UTDANNING

Skolevalgene har en blitt en institusjon i den politiske

utdanningen i Norge. Skolevalget har trekk ved seg som kan kategoriseres i både et *top down*- og *bottom up*-perspektiv. Førstnevnte handler om å sosialisere unge om politiske deltagelse gjennom valg i fremtiden, mens sistnevnte vil vektlegge unge som medborgere og deres partipreferanser i dag. Dataene presentert i denne artikkelen, indikerer at skolevalgene i hovedsak har trekk fra et ovenfra og ned-perspektiv, som en simulering av et ordinært valg for å fremme normen om å delta i valg gjennom å lære den praktiske ferdigheten å stemme, som en skoleoppgave – noe som elevene aksepterer. Det er mindre vekt på resultatene av skolevalget, og at elevene skal stemme for å uttrykke sine politiske preferanser som unge medborgere. Dette er illustrert i figuren over.

Analysen indikerer at skolevalget heller ikke inviterer elevene til å stille spørsmål eller tenke kritisk. Det er få protester fra elevene, de «gjør som de får beskjed om». De innfrir de forventningene skolen har til dem, og utfører oppgaven læreren har gitt dem om å delta i skolevalget.

KONKLUDERENDE REFLEKSJONER

Fagfornyelsen og Overordnet del (2.5.3) slår fast at «Gjennom arbeidet med demokrati og medborgerskap skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes». Da blir det viktig å presentere ulike syn på hva et demokrati er, åpne opp for at elevene kan problematisere og stille spørsmål ved demokratiet og maktforhold i samfunnet. Demokrati kan aldri tas for gitt. Demokrati er en pågående prosess som trenger diskusjoner og uenighet. For å få dette til må rommet for kritisk tenkning styrkes.

For skolevalgene er det flere muligheter. Jeg vil trekke frem et par eksempler basert på forskning på skolevalget.

For det første viser observasjonsdata at valgdeltagelsen ved en skole var mer frivillig enn ved andre. Likevel oppmuntret læreren tydelig elevene til å delta i valget ved å si at «det er bedre å stemme blankt enn å ikke stemme», for så deretter å sende positive non-verbale signaler til eleven som gikk for å stemme. Hvordan lærere velger å møte de elevene som ikke umiddelbart deltar, kan begrense eller utvide rommet for kritisk tenkning. Lærerne kan benytte anledningen til å la elevene problematisere demokrati eller valg som mulighet for påvirkning, til å ta en prat om hvilke grunner de har for ikke å delta, ta det opp i klasserommet som mulig kritikk av valget med de andre elevene. Det kan være mange grunner til ikke å ville delta i valg. I et instrumentelt perspektiv kan en absolutt argumentere for

at en stemme har lite å si for utfallet. Ved å snakke om eksempler der en stemme har hatt mye betydning, eller der en enkelt stemme har liten betydning, kan dette problematiseres i klasserommet.

For det andre kan politisk deltagelse også kobles til identitet. Elevene kan bli gitt muligheten til å reflektere over møtene med ulike politiske identiteter gjennom skolevalget ved å skrive, presentere eller snakke i mindre grupper om skolevalget, både stemmegivning, møte med politikere i skoledebatten og medlemmer av ungdomspartier i valgtorget. Hvorfor vil du/vil du ikke stemme ved valg? Hva er min rolle i det politiske systemet? Er jeg en sånn som dem? Å la elevene få utforske disse mulighetene kritisk med lærer vil kunne åpne opp for at demokratiet ikke nødvendigvis kan tas for gitt.

For det tredje indikerer datamaterialet at elevene i liten grad registrerer resultatene på skolevalget. En annen mulighet er, derfor slik som nå gjøres i Danmark (MUCF, 2015), å ha en samling/skolefest når resultatene er klare. Da vil også elevene ha mulighet til å diskutere de unges politiske preferanser i dag med bakgrunn i skolevalgresultatet. Hvilken makt har unge i dag til å ha innflytelse i samfunnet?

Videre har media presentert skolevalget som en suksess fordi et økende antall elever deltar (NRK). Det kan nesten fremstå som at «jo flere som deltar, jo mer demokratiske er elevene». Denne artikkelen har vist hvorfor ikke sammenhengene er så entydige. Elevene stemmer ved skolevalget fordi de blir fortalt at de skal gjøre det, de oppgir stemmevilje ved ordinære valg etter skolevalget fordi de har blitt sosialisert inn i normen: å delta i valg er noe alle gjør. Om de faktisk går og stemmer i norske politiske valg, vet vi ikke enda noe om. Videre forskning må til for å belyse disse sammenhengene.

Referanser

- Aardal, B. (2011). Aardal.info, Statistikk. Skolevalgresultater. 1993–2011. Hentet fra: <http://www.aardal.info/skolevalg.pdf>.
- Arthur, J., Davies, I., & Hahn, C. (2008). *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*. London: Sage.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). «From Teaching Citizenship to Learning Democracy: Overcoming Individualism in Research, Policy and Practice». *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), s. 63–79.
- Borge, J.A.Ø. (2015). «Skolevalg og politisk motivasjon – En kvalitativ studie av grunner skolevalget gir for hvorfor ungdom skal delta i valg». *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 56 (3), s. 289–320.
- Borge, J.A.Ø. (2016). «Tuning in to formal politics: Mock elections at school and the intention of electoral participation among first time voters in Norway». *Politics*, bd. 37 (2), s. 201–214.
- Borge, J.A.Ø. (2016a). *Creating Democratic Citizens? An analysis of Mock Elections as Political Education in School*. Phd Thesis. Department of comparative politics. University of Bergen. <http://bora.uib.no/handle/1956/13138>
- Borge, J.A.Ø. (2018). «'Am I a politics person?' A Qualitative Study of Students' perspectives on Mock Elections as Political Education». *Journal of Social Science Education*, bd. 17 (3), s. 63–74.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Avhandling for graden doctor philosophiae (dr.philos.), Det psykologiske fakultet.
- Børhaug, K. (2008). «Educating voters. Political Education in Norwegian Upper Secondary Schools». *Journal of Curriculum Studies*, 40 (5), s. 579–600.
- Børhaug, K. (2010). «Norwegian Civic Education – Beyond Formalism?» *Journal of Social Science Education*, 9 (1), s. 66–77.
- Børhaug, K. & Christophersen J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2014). «Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies». *Policy Futures in Education*, 12 (3), s. 431–444. doi:10.2304/pfie.2014.12.3.431
- Børhaug, K. (2018) «Demokrati i den nye læreplanen». *Bedre skole*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/demokrati-i-den-nye-lareplanen/>
- Eikeland, H. (1989). *Fortid, nåtid, framtid. En fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Oslo: TANO.
- Easton, D. (1965). *A systems analysis of political life*. New York: Wiley.
- Elster, J. (1986). «Introduction». I: Elster, J. (red.), *Rational Choice: Readings in Social and Political Theory*. New York: University Press.
- Ferrer, M., & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greenberg, E.S. (1970). *Political socialization*. Piscataway, NJ: Aldine Transaction.
- Haavelsrud, M. (red.) (1979). *Indoktrinering eller politisering? Form og innhold i ungdomsskolens samfunnskunnskapsundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyman, H. (1959). *Political socialization*. New York: The Free Press.
- March, G.J., & Olsen, J.P. (1995) *Democratic Governance*. New York: Simon & Schulster, The Free Press.



March, G.J. & Olsen, J.P. (2000). «Democracy and schooling: An institutional perspective». I L.M. McDonnell, P.M. Timpan & R. Benjamin (red.), *Rediscovering the democratic purposes of education*, University Press of Kansas.

NOU (2011). *Ungdom, makt og medvirkning* (2011). Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2011/nou-2011-20.html?id=666389>

Reinhardt, S. (2016). «The Beutelsbach Consensus». *Journal of Social Science Education*. 15(2), s. 11–13.

Rokkan, S. (1987). *Stat, nasjon, klasse*. Universitetsforlaget Oslo.

Sigel, R.S. (1970). *Learning about politics. A reader in political socialization*. New York: Random House.

Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.

Stanley, W.B (2015). «Social Studies and the Social Order: Transmission or Transformation?» I W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice*. Routledge. New York.

Storstein, O. (1946). *Fremtiden sitter på skolebenken*. Tiden Norsk Forlag.

Valg.no (2020) Kommestyre- og fylkestingsvalget. <https://www.valg.no/kommunestyre--og-fylkestingsvalget-20192/valg-dag-og-gjennomforing/fakta-om-valget/>. Sist sett 07.01.2020.

Bidragstere

INGUN STEEN ANDERSEN

Ingun Steen Andersen er filosofisk praktiker og pedagog og har arbeidet 10 år som lektor i ungdomsskolen. Hun har ledet filosofiske samtaler i en årrekke både i skolen og på andre arenaer i samfunnet, og har hatt særlig fokus på vilkårene for danning, medborgerskap og demokratilæring i skolen. Ingun jobber nå som seniorrådgiver i Dembra ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter der hun er koordinator og veileder for Dembra skole. Hun driver i tillegg sin egen filosofiske samtalepraksis og sitter i styret for Norsk selskap for filosofisk praksis.

JULIE ANE ØDEGAARD BORGE

Julie Ane Ødegaard Borge har doktorgrad i samfunnskunnskapsdidaktikk fra Institutt for sammenliknende politikk ved Universitetet i Bergen og jobber som undervisningsleder i Raftostiftelsen. Hennes forskningsinteresser er knyttet til ungdom og politisk forståelse, utdanning til demokratisk medborgerskap og bærekraftig utvikling. Hun er medforfatter av Aktør, lærerverk for fagfornyelsen samfunnsfag på ungdomstrinnet fra Fagbokforlaget som lanseres høsten 2020.

MARTA BIVAND ERDAL

Marta Bivand Erdal er samfunnsgeograf og migrasjonsforsker. Hun er forskningssjef og forsker I. ved Institutt for fredsforskning (PRIO). Hennes forskning ser på følgene av migrasjon og transnasjonale bånd i utvandrings- og innvandringskontekster. Hun har blant annet forsket på migranternes pengeoverføringer migrasjon og utvikling, og migrasjonsrelatert mangfold og fellesskap i det norske samfunnet. Hun har ledet flere større forskningsprosjekt, publisert over 40 forskningsartikler og bokkapitler, og bidrar jevnlig i samfunnsdebatten.

REIDUN FAYE

Reidun Faye er postdoktor ved Institutt for Pedagogikk, Religion og Samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet. Reidun er samfunnsfagdidaktiker og har doktorgrad i sosiologi. Hun forsker på rasisme, fordommer og utenforskap i norsk skole, hvordan lærere kan møte rasisme i klasserommet, motivasjon blant lærerstudenter, samt inkluderings- og ekskluderingsmekanismer i utdanningsløpet.

INGRID KRISTINE HASUND

Ingrid Kristine Hasund er språkviter ved Universitetet i Agder, der hun er førsteamanuensis ved Institutt for fremmedspråk og oversetting. Hun har forsket på engelsk og norsk ungdomsspråk siden 1990-tallet, med vekt på slang, banning og småord. Hasund har også arbeidet som forsker ved Avdeling for barn og unges psykiske helse ved Sørlandet sykehus, der hun jobbet med konflikthandling og forebyggende psykiske helsearbeid i barnehage og skole.

CLAUDIA LENZ

Claudia Lenz er professor i samfunnsfag med vekt på forebygging av rasisme og antisemitisme ved MF vitenskapelig høyskole for religion, teologi og samfunn og forsker I ved senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. Hun forsker og publiserer om minnekultur som historiedidaktisk tema, demokratilæring og forebygging av gruppefiendtlighet. Siden 2012 har hun vært med i utviklingen av Dembra og hun er for tiden prosjektleder for Dembra for lærerutdannere.

SOLVEIG MOLDRHEIM

Solveig Moldrheim er seniorrådgiver hos Raftostiftelsen og PhD-kandidat i historiedidaktikk ved Universitetet i Bergen (UiB). Hun er utdannet lektor med historie hovedfag og har siden 2005 undervist om menneskerettigheter og demokrati. I sitt doktorgradsarbeid forsker hun på fordomsbruk og gruppebaserte krenkelser i skolen.

PEDER NUSTAD

Peder Nustad er seniorrådgiver ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) og leder for Dembra, Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. Nustad har lang erfaring med å undervise og utvikle materiell til elever, studenter og lærere om antisemittisme, rasisme og ekstremisme, som formidler og undervisningsleder på HL-senteret og som foreleser og veileder for skoler gjennom Dembra.

METTE STRØMSØ

Mette Strømsø er samfunnsgeograf og nasjonsforsker. Hun er forsker II. ved Sosiologisk Institutt ved Universitetet i Bergen. Hennes forskning ser på hvordan man kan leve sammen i samfunn preget av økt migrasjonsrelatert mangfold. Hun publiserer blant annet på hvordan individer er med på å skape og gjenskape nasjonen i sine hverdagsliv i Norge, samt på lokalbefolkningens respons i etterkant av «flyktningkrisen» i 2015.

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. 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 mars 2019, med tittelen «Utenforskap og medborgerskap: Myndiggjøring som redskap mot ekskludering og hat», samt faglige perspektiver utviklet gjennom Dembras kurs- og veiledningsarbeid. Temaene i årets publikasjon inkluderer ekskluderende språkbruk, forestillinger om norskhet, filosofisk samtale, bruk av VR-briller i undervisning og skolevalgets demokratiske betydning. Med dette håper Dembra å bidra med støtte og inspirasjon til skolenes arbeid med fagfornyelsen og overordnet del.