

Vi, oss og de andre i klasserommet:

Å tilrettelegge for dialogbasert
refleksjon om norskhet med ungdom

Marta Bivand og Mette Stromsø

Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 3

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 enkeltmenneskers 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 FELLESKAP

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 høyaktuell. 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 politikkkutforming 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-

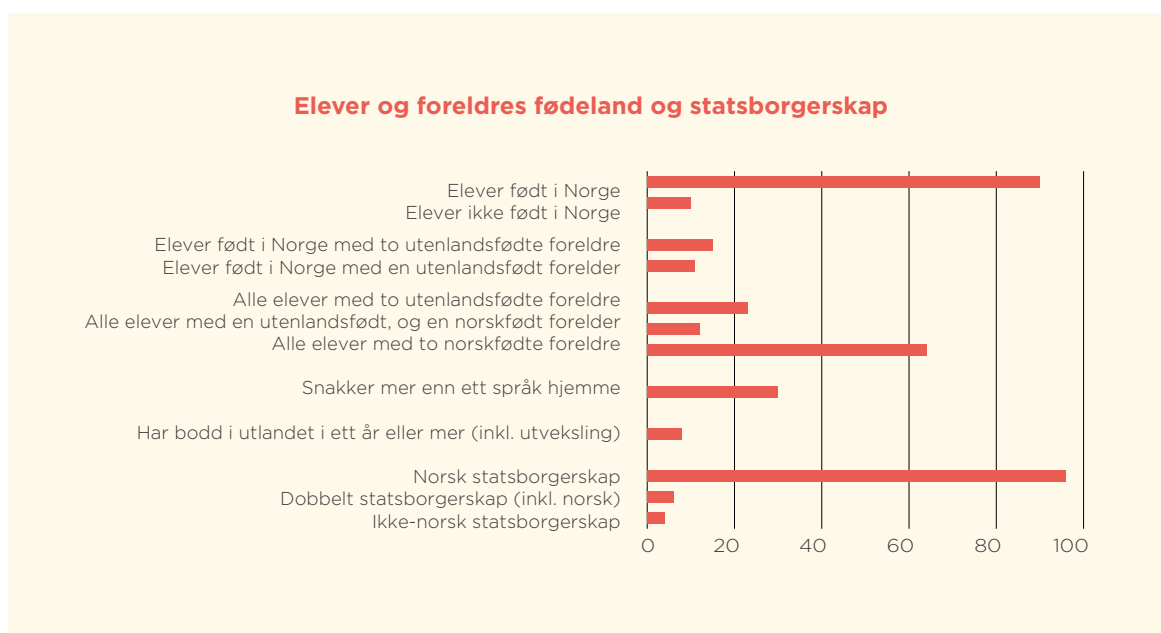
borgerskap – men familiebakgrunn fra et annet land, ikke kan ta for gitt at de vil sees på som en naturlig del av nasjonen av sine medborgere, til tross for at de rent faktisk er en naturlig del av det norske samfunnet.

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, munke 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,



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 UNDERVISNINGSOPPLEGGET

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-grunnoppleringen-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 stereotyper 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.

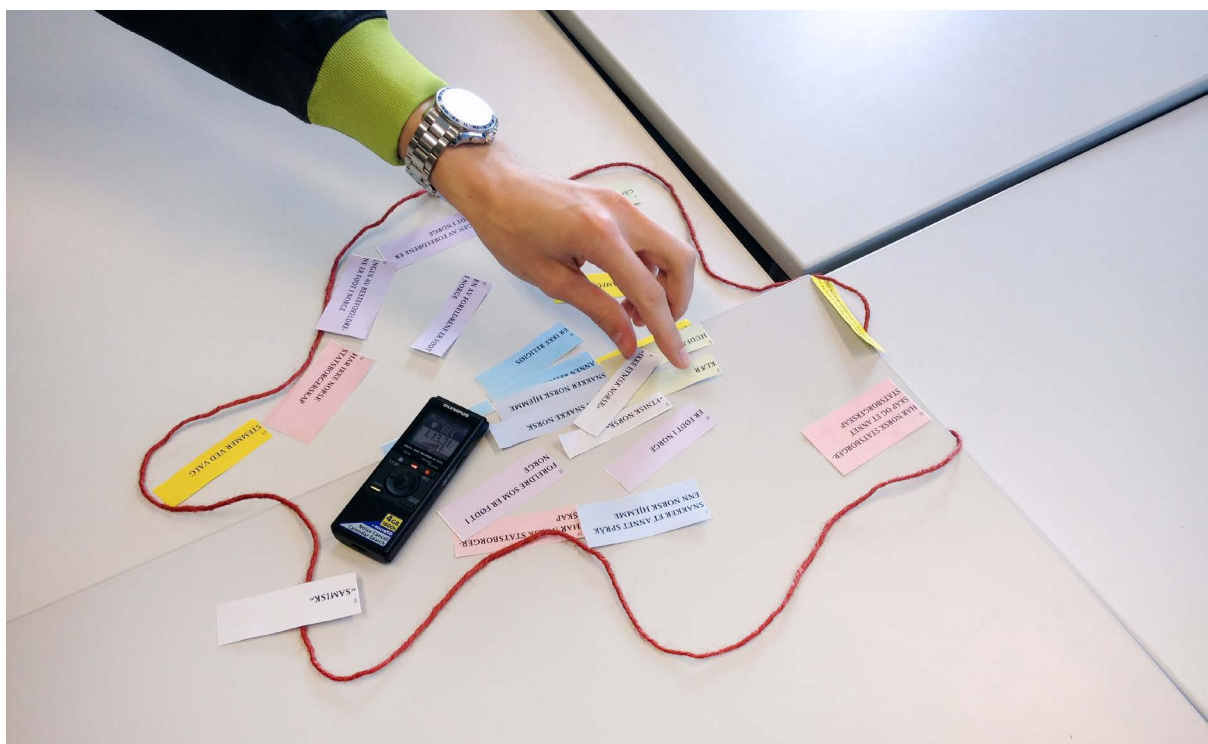


Foto: Forfatterne

*«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 stereotyper 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 stereotyper – 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). «Uenighetsfelleskap. 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.

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.